

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ЧАПТЫКОВА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.псх.н.,

доцент Груздева О.В.

29.04.17

Руководитель магистерской программы

д.псх.н., профессор Селезнева Н.Т.

29.04.17

Научный руководитель

д.псх.н., профессор Селезнева Н.Т.

29.04.17

Обучающийся

Чаптыкова Л.А.

29.04.17

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	11
1.1. Понятие психологической готовности к профессиональной деятельности в психолого-педагогических исследованиях.....	11
1.2. Психолого-педагогические основы профессиональной педагогической деятельности учителя физической культуры.....	28
1.3. Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущего педагога физической культуры.....	34
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	46
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	48
2.1. Организация и методики исследования.....	48
2.2. Анализ результатов исследования психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.....	58
2.3. Методические рекомендации по развитию психологической готовности будущих педагогов физической культуры.....	83
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	96
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	98
ПРИЛОЖЕНИЕ	102

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важных проблем современной психологии является проблема готовности человека к трудовой, спортивной, операторской, научной, военной и другим видам деятельности, к творческому выполнению конкретных жизненных задач. Такая готовность достигается в ходе морально-психологической, профессиональной и физической подготовки с учетом требований, предъявляемых особенностями профессиональной деятельности. Одной из ведущей составляющей такой готовности является собственно психологическая готовность.

Проблема психологической готовности становится все более актуальной в современных условиях. Современные социальные и политические изменения, стрессовые условия профессиональной деятельности современного педагога, обуславливают необходимость повышения требований к специалистам, к их активности и ответственности в отношении собственного профессионального и личностного развития.

В условиях новой образовательной парадигмы готовность будущего педагога физической культуры к профессиональной педагогической деятельности является одним из главных требований, предъявляемых к будущим специалистам и определяет способность выпускника педагогического вуза быстро адаптироваться к практической профессиональной деятельности в интенсивно изменяющихся условиях современной системы образования.

За последние годы высшей педагогической школой накоплен значительный опыт подготовки квалифицированных специалистов по физической культуре, который постоянно обогащается. Совершенствование подготовки учителя физической культуры является закономерным процессом, обусловленным развитием современного общества.

Для учителя физической культуры общие требования выражены в целях и задачах физического воспитания школьника. На первый план

выдвигается в качестве основной цели – формирование физической культуры личности школьника. Физическая культура личности рассматривается М.Я. Виленским как качественное системное и динамическое образование личности, характеризующееся определенным уровнем ее физического развития и образованности, осознанием способов достижения этого уровня и проявляющаяся в разнообразных видах и формах деятельности (профессиональной, общественной, семейной, физкультурно-спортивной и др.), побуждаемой потребностно-мотивационной сферой [6, с. 1–15].

Изучению структуры профессиональной деятельности учителя физической культуры посвятили свои исследования Л.В. Вишнева, Ш.З. Гусак, Ю.Д. Железняк, Л.Н. Ильина, И.П. Космина, В.М. Моторин, Н.А. Лупандина, Ф.П. Шувалов, А.А. Федосов и др.

В работах О.В. Петунина дана характеристика профессионального мастерства учителя физической культуры: структура педагогической деятельности, основные знания, умения, личностные качества учителя физической культуры, вопросы профессиональной ориентации школьников, профессиональной подготовки учителя на факультете физической культуры педвуза, условия профессиональной адаптации начинающего учителя физической культуры.

Понятие «психологическая готовность» впервые было использовано в психологии спорта и труда, а затем в области авиации, космонавтике и дошкольной педагогике.

«Психологическая готовность к профессиональной деятельности» в отечественной психологии рассматривается достаточно широко. В современной психолого-педагогической литературе отчетливо выделились два основных подхода к данной проблеме. Первый подход предполагает оценку состояния готовности как определенного функционального состояния (близкого к понятию «оперативного покоя» по А.А. Ухтомскому). На такой точке зрения стоят Н.Д. Левитов («предстартовое состояние»), Ф. Генон («мобилизационная готовность»), В.С. Нерсесян и В.Н. Пушкин

(«бдительность»), и также ряд авторов, рассматривающих «готовность» операторов (Е.И. Ильин, Н.А. Романюк и др.). Понятие «готовности к деятельности» авторы увязывают с понятием «психологической установки» (Д.Н. Узнадзе). Феномен «установки» изучается в связи с общей активизацией организма как состояния, предшествующего поведению и понимается как готовность к определенной форме реагирования, в том числе и к деятельности. Социальные фиксированные установки (диспозиции, отношения) характеризуют общественное поведение личности (Ф.В. Бассин, Е.С. Кузьмин, И.Д. Ладанов, В.А. Ядов и др.).

Существует взгляд, согласно которому «психологическая готовность» интерпретируется как «подготовленность» (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, А.Ц. Пуни, В.И. Соколов и др.). При этом «психологическая подготовленность» рассматривается как устойчивая характеристика личности и деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и другие переменные, адекватные требованиям содержания и условий деятельности.

Однако проблема динамики психологической готовности к профессиональной деятельности будущего педагога физической культуры в процессе обучения в высшем учебном заведении не была предметом специального исследования.

Трудности изучения психологической готовности студентов к профессиональной деятельности будущего педагога физической культуры определяются и тем, что в психолого-педагогических источниках отсутствует однозначная трактовка понятий «психологическая готовность», «психологическая готовность к деятельности», не конкретизируется содержание понятия «психологическая готовность к профессиональной деятельности педагога физической культуры».

Актуальность исследования следует из **противоречий**:

– между требованиями общества в квалифицированных педагогах физической культуры системы образования и степенью психологической готовности будущих педагогов физической культуры активно включаться в профессиональную деятельность;

– между качеством профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и уровня их психологической готовности к профессиональной деятельности.

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: какова динамика психологической готовности будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе.

Анализ литературных источников свидетельствует о недостаточности исследований динамики психологической готовности будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности в период обучения в вузе.

Цель исследования: выявление динамики психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры в период обучения в вузе.

Объект исследования: психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Предмет исследования: динамика психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры в период обучения в вузе.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов физической культуры в вузе осуществляется развитие мотивационного, ценностно-смыслового, регулятивного, рефлексивного и коммуникативно-организационного компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы исследования были намечены следующие **задачи**:

1. Изучить проблему психологической готовности к профессиональной деятельности в психологии.

2. На основе теоретического анализа литературы проанализировать структуру психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

3. Эмпирическим путем выявить динамику психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

4. Разработать методические рекомендации по развитию компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

Теоретико-методологической основой исследования являются теоретические положения отечественных и зарубежных психологов:

– системный подход (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже, В.Д. Шадриков и др.);

– субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.);

– субъектно-развивающий подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Е.В. Шорохова и др.);

– концепции профессионального становления и формирования личности специалиста (А.А. Реан, Э.Ф. Зеер, В.А. Якунин, Л.И. Фишман, А.Л. Бусыгина, Л.М. Митина);

– психологические концепции о психологической готовности личности (А.А. Деркач, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, А.Ц. Пуни, Б.Ф. Ломов, В.А. Сластёнин, А.А. Смирнов, К.Д. Левитов).

Методы исследования:

– теоретические: анализ, сравнение и обобщение научной литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: метод опроса, тестирование;

– методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни.

Методики исследования:

– методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, модифицированная Д. А. Леонтьевым;

– опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой;

– методики «Смысложизненные ориентации» (в адаптации Д.А. Леонтьева);

– методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной;

– методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина;

– опросник рефлексивности А.В. Карпова.

База исследования: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, г. Красноярск.

Общую выборку исследования составили 114 студентов, из них 30 студентов I курса, 28 студентов II курса, 30 студентов III курса и 26 студентов IV курса, обучающиеся по профилю «Физическая культура».

Положения, выносимые на защиту:

1. Психологическая готовность к профессионально-педагогической деятельности будущего педагога физической культуры – это совокупность психолого-педагогических качеств личности педагога, обеспечивающих решение профессионально-педагогических задач, направленных на возникновение у обучающихся потребности в здоровом образе жизни и двигательной активности; развитие и коррекцию физических качеств посредством формирования двигательных умений и навыков.

2. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры представлена компонентами: мотивационный, ценностно-смысловой, регулятивный, рефлексивный и коммуникативно-организационный.

Теоретическая значимость исследования. В данной работе уточнено понятие «психологическая готовность к профессиональной деятельности будущего педагога физической культуры». Результаты диссертации подтверждают теоретические основы развития психологической готовности личности в вузе.

Практическая значимость исследования. Материалы проведенного исследования могут быть использованы в процессе подготовки педагогов по профилю «Физическая культура», «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», а также в системе повышения квалификации работников образования. Непосредственное практическое значение имеет сформированный пакет методов, позволяющих объективно диагностировать компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности. Разработанные методические рекомендации, материалы исследования, могут непосредственно использоваться в практике профессиональной подготовки педагогов физической культуры в вузе.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечена чёткостью исходных теоретико-методологических позиций; теоретико-методологической обоснованностью программы исследования логикой научного исследования; применением комплекса научно обоснованных и взаимодополняющих методов, выбором валидных и надежных методик эмпирического исследования; сочетанием качественного и количественного подходов к анализу полученных результатов, использованием современных методов математико-статистической обработки эмпирических данных.

Внедрение и апробация результатов исследования:

Полученные результаты обсуждались на II Всероссийской научно-практической конференции «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» Красноярск, 2015 г.; на круглом столе «Практико-ориентированная подготовка специалиста по физической культуре и его профессиональная адаптация в современных условиях» в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» Красноярск, 2016 г.; на Всероссийской научно-практической конференции «Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе» Красноярск, 2017 г.; на заседании кафедры «Теории и методики медико-биологических основ и безопасности жизнедеятельности» ИФКСиЗ им. И.С. Ярыгина.

По теме исследования опубликовано 2 статьи:

1. Чаптыкова Л.А. Ценностное самоопределение студентов // Современные аспекты подготовки и профессиональной самореализации специалистов в области физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, КГПУ, 24-25 ноября 2015. С. 232–236. [Электронный ресурс]

2. Чаптыкова Л.А. Психологическая готовность будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности. // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, КГПУ, 26 апреля 2017.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (54 источника) и приложения. В работе представлено 9 рисунков, 6 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

1.1. Понятие психологической готовности к профессиональной деятельности в психолого-педагогических исследованиях

В современном обществе проблема готовности человека к деятельности является одной из главных проблем гуманизации труда, человеческих и социальных отношений.

Как отмечается в Психологическом словаре, важной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть «профессиональная готовность» обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [40, с. 494].

В зарубежной литературе психологическая готовность чаще всего рассматривается как преобладание одного главного мотивирующего фактора (К. Роджерс, А. Маслоу), которым является стремление к самоактуализации; как аттитюд – определенное состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность к реакции, организованное на основе предшествующего опыта, оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение (Г. Оллпорт).

Рассматривая проблему психологической готовности к деятельности в отечественной психологии, отметим, что проблемой психологической готовности к различным видам деятельности психологи начали заниматься сравнительно недавно (с конца 50-х – начала 60-х годов XX века). В психологической литературе встречаются определения «готовности» как состояния и как качества личности. Н.Д. Левитов, отмечая, что термин

«состояние» применяется в различных областях науки и жизни, причем в различных значениях, выделяет «психологическое состояние» как готовность к действию.

В психологии труда и инженерной психологии (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко и др.) накоплен большой материал о состоянии готовности к экстремальным действиям. Представители космической психологии (Е.А. Лебедев и др.) подчеркивают зависимость готовности от специальной и психологической подготовки, приобретенного опыта. В авиационной психологии ряд авторов (В.Л. Марищук, Б.Л. Покровский и др.) рассматривают готовность как активное состояние, необходимое для качественного выполнения своих обязанностей.

Изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах А.А. Ухтомского, М.И. Виноградова, Б.Ф. Ломова, В.П. Пушкина и др.

Различные авторы по-разному именовали психологическую готовность. Обобщая её характеристики, они обозначали «готовность» близкими, но не идентичными понятиями: «бдительность», «мобилизационная готовность», «настроенность» и т.д. Например, А.А. Ухтомский назвал «готовность к деятельности» «оперативным покоем», механизм которого опирается на подвижность «нервных приборов», обеспечивающих переход от «оперативного покоя» к срочному действию [47, с. 340].

Л.В. Кондрашова считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, установок, свойств и качеств личности, которые обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступить и творчески выполнить свои профессиональные функции и обязанности [18, с. 75–79].

Г.П. Манхеев включает в термин «психологическая готовность» лишь общественно-значимые мотивы трудовой деятельности, бережное отношение к труду, собственности, высокую культуру труда, трудолюбие, коллективизм,

дисциплинированность, творческое отношение к работе, непримиримое отношение к нарушителям дисциплины.

В своих работах Л.А. Емельянова отражает понимание готовности к профессиональной деятельности как соответствующей предрасположенности к деятельности, позволяющей субъекту результативно выполнять свои профессиональные функции [13, с. 159].

Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как проявление способностей [1, с. 184], В.А. Крутецкий называет готовностью к деятельности весь ансамбль, синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, чем способности [20, с. 264].

В психологической литературе большое внимание уделяется конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, А.В. Веденов, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата и др.), предстартовому состоянию в спорте (А.И. Пуни, Ф. Генев, А.Д. Ганюшкин, О.А. Черникова и др.).

Как отмечает Б.Д. Парыгин, зачастую психологическая готовность идентифицируется с понятием установки. Автор говорит о том, что, являясь хотя и близкими понятиями, они не тождественны друг другу: «Понятие психологической готовности всегда соотносится с деятельностью и характеризуется нередко в терминологии психологического состояния, психического настроения и психологической установки. Вместе с тем состояние психологической готовности к эффективной деятельности выступает в качестве целостного проявления личности и не сводится к совокупности отдельных установок. ...Кроме того, полная психологическая готовность к деятельности в отличие от однозначной установки предполагает ситуацию выбора установок и способов деятельности» [36, с. 300]. Структуру же психологической готовности к эффективной деятельности Б.Д. Парыгин рассматривает как систему, состоящую из четырёх блоков, в каждом из

которых есть стартовая установка к тому или иному виду деятельности и одновременно способность к достижению необходимого позитивного результата [36, с. 300].

Многие ученые провели деление на «две формы готовности к деятельности: общую (долговременную) готовность и кратковременную (настрой)» (Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович). В большей степени исследователей привлекало изучение кратковременной готовности и её формирование как необходимость повышения качества и результативности определённой деятельности на определённом временном этапе.

Продолжая список работ, посвященных различным видам готовности, необходимо отметить работу В. А. Слостенина и М.Я. Виленского, в которой, рассматривая профессиональную деятельность учителя, исследователи выделили виды готовности: научно-теоретическую, практическую, психолого-педагогическую, физическую [46, с. 260].

Ориентируясь на характеристики личности в выделении видов готовности, К.К. Платонов, в соответствии с предложенной им концепцией о подструктурах личности, в структуре готовности определил три взаимодействующих стороны: моральную, психологическую и профессиональную готовность. Качества, определяющие моральную готовность, относятся исследователем к социально обусловленной стороне личности, психологическую – к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности [37, с. 260].

Необходимо отметить, что, изучая явление «готовности к профессиональной деятельности», имеющиеся исследования в современной психологической и педагогической науке, ведутся в нескольких направлениях: психологическом, акмеологическом, психолого-педагогическом и педагогическом, которые, в свою очередь, проводят её

изучение в трех плоскостях. Дадим их краткий обзор, а затем раскроем особенности каждой из них.

В личностной плоскости «готовность» рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, которое обусловлено характером будущей деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выгодский, И.С. Кон, Е.Г. Козлов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, Ф.Т. Михайлов, А.Р. Петрулите, А.Ц. Пуни, В.В. Столин, А.Г. Спиркин, В.Ф. Сафин, П.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.).

В функциональной плоскости рассматривается «временная готовность» и «работоспособность», в которой активизируются психические функции, умения мобилизовать все физические и психические ресурсы, необходимые для реализации деятельности (В.А. Алаторцев, Ф. Генев, Е.П. Ильин, П.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин и др.).

В личностно-деятельностной плоскости рассмотрения проблемы готовности к профессиональной деятельности «готовность» представляется как проявление всех сторон личности в их целостности, обеспечивающее возможность эффективного выполнения своих функций (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

В рассмотрении психологической готовности на личностном уровне можно выделить два подхода. Одни исследователи рассматривают её как комплекс разнообразных свойств и отношений личности, другие – как интегральное, целостное образование, называемое мотивационной готовностью, которая понимается «как система побуждений, идеалов, потребностей, ценностных ориентации, целей, интересов, присущих данной личности» [12]. Такой подход к данной проблеме рассматривает готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности. В данном случае психологическая готовность отождествляется с мотивационной, то есть понимается как одно и то же.

Так, на личностном уровне рассматривает готовность А.Ц. Пуни. Проблема готовности является психолого-педагогической (психологической по предмету исследования и педагогической по средствам формирования готовности) [41]. В структуре же готовности автор выделяет симптомокомплекс признаков: волевые качества, необходимая направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, оптимальный уровень сценических эмоций, гибкое внимание, способность к саморегуляции [41].

Иначе определяет психологическую готовность к деятельности Ю.А. Самарин, который говорит о том, что «готовность как психологическое состояние личности студента – это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активное и целесообразное действие (во время и с началом работы после вуза)» [45, с. 17]. Целью её (готовности) формирования у студентов является, по его мнению, «облегчение процесса адаптации в условиях современного производства, в достижении успеха, для чего необходимо овладеть операциональной, нравственной, психической, организаторской сторонами избранной профессии» [45, с. 17].

Целостно рассматривая проблему формирования готовности к труду на личностном уровне, Б.Г. Ананьев определяет её как сложный самостоятельный диалектический процесс, необходимыми частями которого являются трудовое обучение и участие детей в посильном общественно полезном труде. Принципиальное значение имеют его выводы о том, что образование общей трудоспособности человека происходит задолго до начала профессионального труда, а значит, формирование готовности к труду вследствие совершенствования системы воспитания может становиться всё более ранним. Общая трудоспособность, таким образом, возникает в результате формирования готовности к труду и трудовой мотивации [1].

Н.Д. Левитов понимает психологическую готовность как временную готовность и работоспособность, сущностью которой он определяет предстартовую активизацию психических функций, а содержанием – ориентировку в условиях работы и создание психической готовности к ней [71]. В своей работе автор выделяет 3 фактора индивидуальной готовности к профессиональной деятельности: два психологических (отношение человека к данной работе, его трудовая направленность в этой области и способности к профессии) и педагогический (овладение необходимыми для конкретной профессии знаниями, умениями и навыками) [24, с. 339].

Предлагает отойти от понимания готовности только как от рабочей мобилизации профессиональных и психологических возможностей и В.Д. Шадриков, В своей работе он рассматривает её, прежде всего, как высший профессионализм, который основан на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рождённый самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией [49].

К рассмотрению проблем готовности как функционального состояния человека подходит и Б.А. Леонова. Она также считает, что состояние готовности можно сформировать и развить, но для этого необходимо: адекватное отражение специальности, профессиональное мастерство, умение мобилизовать необходимые физические ресурсы для реализации деятельности [25].

Согласно мнению С.Л. Рубинштейна, готовность человека к действию есть осознание им его потребностей, для удовлетворения которых нужно активизировать свои психические и физиологические потребности, так как «внешние причины (внешние взаимодействия) всегда действуют лишь непосредственно через внутренние условия, то есть через личность» [44].

Отметим работы исследователей, которые рассматривают проблему готовности к деятельности с позиций деятельностно-личностного подхода.

Так, А.А. Деркач, исследуя проблему готовности к педагогической деятельности, определяет её как целостное проявление всех сторон личности воспитателя, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты [10]. «Формирование готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают воспитателю возможность эффективно выполнять свои функции» [10, с. 189].

Степень готовности к деятельности учителя А.А. Деркач определяет вооружённостью педагога арсеналом общих и педагогических знаний и средств, а также «совершенствованием психических процессов, состояний и свойств личности» [10, с. 193].

Таким образом, понятие готовности к профессиональной деятельности рассматривается как категория теории деятельности (состояние) и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой стороны - установки на что-то.

Исходными теоретическими постулатами деятельностного подхода являются положения, представленные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и А.П. Леонтьевым: всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериорезированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая (Л.С. Выготский) [44]; психика (сознание) и деятельность суть единство, а не тождество (С.Л. Рубинштейн): психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом); психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н. Леонтьев, П.Ф. Талызина).

Обобщены исследования проблем психологической готовности были в трудах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, которые рассматривали весомый круг проблем, связанных с формированием как долговременной, так и ситуативной готовности. Авторы, утверждая, что готовность формируется в ходе всесторонней подготовки, является итогом всестороннего развития

личности с учётом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессии, предлагают понимать готовность как целенаправленное выражение личности [11]. Они определяют долговременную готовность как устойчивую личностную характеристику, которая является «существенной предпосылкой успешной деятельности».

Структура такой готовности, по их мнению, должна включать следующие элементы:

- а) положительное отношение к деятельности, профессии;
- б) адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- в) необходимые знания, умения, навыки;
- г) устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых процессов [11].

Актуальным является мнение И.Н. Назимова, который, уделяя внимание задаче формирования структуры развития готовности к профессиональной деятельности, говорит о том, что в этом процессе нужно добиваться оптимального сочетания общепрофессиональных качеств и тех качеств, которые нужны для овладения данной профессией, в структуре личности учащегося. Общепрофессиональные (сквозные) качества (трудолюбие, организованность, наблюдательность и т.д.), по его мнению, формируются в процессе учебно-воспитательной работы в школе; на их развитие влияют стиль и нормы семейного воспитания; они являются своеобразным «двигателем» профессиональной пригодности [33, с. 203].

Разделяется это мнение в работе Л.Б. Бочкарева, где отмечается, что психологическая готовность порождается соответствующими психолого-педагогическими условиями, активизирующими установки личности на основе вида деятельности [5, с. 21].

Изучая проблему психологической готовности к конкретному виду деятельности, В.Н. Кузнецов рассматривает характер психологической готовности к деятельности кадров государственной службы, под которой

понимает сложное комплексное психическое образование, сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющий динамичную структуру, между элементами которой имеются функциональные зависимости [21]. В структуру психологической готовности к профессиональной деятельности, в аналогично М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, В.Н. Кузнецовым включены: мотивы деятельности и сформировавшиеся установки, знания, умения и навыки, определённые личностные качества [21]. Перечисленные составляющие структуры в диссертационном исследовании В.Г. Зазыкина были объединены в акмеологические инварианты: развитая антиципация – умение предвидеть, предвосхищать ход деятельности; саморегуляция; умение принимать решения, которые являются необходимыми условиями эффективности готовности и не зависят от вида выполняемой профессиональной деятельности [15, с. 260].

Уделяя большое внимание проблеме готовности, Ю.М. Забродин излагает концепцию психологической готовности, где отмечает, что психологическая готовность, являясь системообразующим стержнем, по крайней мере, для трёх понятийных систем (профессиональная пригодность, направленность, профессиональная подготовленность), отображает важнейшие аспекты человеческой жизни: развитие субъекта; его готовность к профессиональной деятельности (с многообразием пластов различных видов готовности); движение субъекта на отрезке жизненного пути в фазе «ситуационного кризиса», когда возникают действительные или мнимые проблемы между возможностями субъекта и его перспективами, ограниченными развитием реальной ситуации [14].

Для нас актуальным является вывод Ю.М. Забродина о том, что концепция готовности интегрирует ряд феноменологических планов в профессиональном становлении и развитии субъекта и «охватывает» своим объёмом, по крайней мере, шесть планов: план развития самого субъекта (план возрастной психологии); план развития мира (в том числе «мира

профессий») и его отражения в «субъекте» (план общей психологии); план движения жизненной ситуации, развития, взаимодействия субъекта «в контакте» с его окружением (также план общей психологии); план «формирования», профессиональной подготовки профессионала (план педагогической психологии); план его реальной деятельности по преобразованию ситуации, профессиональной деятельности (план психологии труда); план возможных личностных проблем и конфликтов в ходе реализации этой деятельности: с «требованиями общества», с технологическими «требованиями» профессии, условий и обстоятельств деятельности, с «требованиями» производственной организации, коллектива коллег, подчинённых и начальников и т.д. (социально-психологический и психотерапевтический планы) [14].

Ю.М. Забродин, предлагая проанализировать процесс становления профессионала в свете развития генерализованного понятия личностной готовности, то есть рассматривая общую категорию личностной психологической готовности в более узком смысле профессиональной готовности, выделяет различные виды (уровни) частной профессиональной готовности взаимодействующих друг с другом:

– операциональная – развитие психологической системы регуляции профессиональной деятельности, затрагивающее, прежде всего, профессиональные способности и систему ПВК;

– мотивационная – развитие на базе усвоенных общечеловеческих и собственных личностных ценностей и предпочтений системы профессиональных интересов и склонностей;

– функциональная – генерализованное состояние человека как общее его настроение, на фоне которого развиваются состояния ожиданий, намерения, эмоциональные реакции и др.

Помимо рассмотренных нами подходов к проблеме готовности к профессиональной деятельности и выделению её структурных компонентов, существуют и другие. Так, в структуре готовности выделяются:

умение творчески трудиться и добывать необходимые знания, любознательность и инициативность, осознание личных качеств, чувство радости труда (А.А. Смирнов); представление о структуре и содержании педагогической деятельности и интерес к ее выполнению (А.А. Бефани и др.); качества личности: идейно-нравственные, эмоциональные, волевые (Горностай); система отношений, установок, привычек (Психологические основы трудового воспитания школьников); комплекс разнообразных свойств – активное отношение к деятельности, трудолюбие, целеустремленность, организованность, самостоятельность, сосредоточенность, уверенность, чувство нового и т.д. (А.П. Сейтешева) и др. По мнению М.И. Дьяченко и др., в неё входят следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный [12].

А.А. Деркач определяет психологическую готовность как целостное проявление мировоззренческой, нравственной, мотивационной, интеллектуальной, волевой сторон личности [10, с. 86]. Компонентами психологической готовности молодежи к педагогической деятельности выдвигает подструктуры личности учителя Е.А. Пырьев [42, с. 168]. Этими компонентами выступают: профессиональная направленность; профессионально-ценностные ориентации; профессионально важные качества личности, которые соответствуют трем первым компонентам (эмоциональному, когнитивному и поведенческому) структуры длительной (устойчивой) психологической готовности, выделенной М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем [12].

Итак, в психологической литературе проблема психологической готовности к деятельности, рассмотрение её структуры вызывает достаточно большой интерес. Структура психологической готовности к различным видам деятельности понимается ее исследователями неоднозначно. Но они единодушны в том, что готовность необходимо рассматривать как многокомпонентное и многомерное образование.

Готовность к деятельности может быть также различной по степени выраженности ее различных компонентов. И в этом смысле говорится об устойчивых компонентах готовности, которые в своей совокупности определяют готовность к профессиональной деятельности (на всех уровнях профессионализма) (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач, В.Н. Кузнецов и др.). Но одновременно обсуждается и готовность к деятельности в ситуативном плане (В.В. Алаторцев, А.В. Вартанян, Н.Д. Левитов и др.), так как даже высококвалифицированный профессионал в конкретный момент времени может быть не готов выполнять свои обязанности в силу отсутствия на данный момент времени должного уровня мотивации, достаточного уровня и системности в развитии интеллектуальных, волевых, мотивационных и иных компонентов готовности к деятельности (о которых пишут М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко), в силу усталости, психофизиологической истощенности и т.д.

Как отмечается в ряде исследований (Е.А. Климов, Е.А. Ильин, А.К. Маркова; В.Д. Шадриков и др.) готовность к профессиональной деятельности в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей человека.

Однако, как отмечает В.И. Виноградов в своем диссертационном исследовании, «имея в виду то, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется на базе общих способностей личности (познавательных, эмоциональных, волевых, интеллектуальных) в определение готовности было бы не совсем корректно включать такие структурные компоненты, как способность к ощущениям, восприятию, мышлению и т.д., то есть все те компоненты, которые входят в структуру психологической готовности к деятельности вообще» [7, с. 84].

Таким образом, можно говорить о том, что у каждой конкретной личности вырабатывается своя, индивидуальная структура

профессиональной готовности, а у каждого профессионала, следовательно, свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Действительно, учитывая индивидуальность каждой личности, можно говорить о том, что для достижения высоких результатов, как в учебной, так и в профессиональной деятельности, как правило, используют индивидуальные алгоритмы деятельности, в какой-то степени видоизменяя её стиль под свои личностные особенности.

В своей работе В.И. Виноградов, отмечает ещё один аспект психологической готовности личности к профессиональной деятельности: возможность возникновения глубоких психических переживаний и состояний фрустраций в связи с вероятностью отрицательного результата в профессиональной деятельности в сочетании с большой эмоциональной значимости задачи. Большинство исследователей (В.В. Аршавский, В.Г. Зазыкин, В.С. Ротенберг и др.) приходят к выводам, что данные обстоятельства способны значительно снизить творческую деятельность. Подобных ситуаций можно избежать или, по крайней мере, свести их влияние к минимуму, если человек будет вооружён приёмами саморегуляции [7].

Учитывая многомерность деятельности (внешняя, внутренняя, профессиональная, учебная, игровая предметная, абстрактная и др.) в психологической готовности к деятельности выделяют, как правило, все те компоненты (структурные элементы) которые входят в структуру личности и необходимы в данной конкретной деятельности. Ситуативно могут быть актуализированы различные личностные компоненты, поэтому в структуру готовности к профессиональной деятельности, целесообразным считается включение тех компонентов личности, которые непосредственно определяют эффективность профессиональной деятельности. В большинстве случаев это определенные личностные качества, знания, навыки, умения, профессиональный опыт личности, которые интегрируются в профессионально важные качества личности (ПВК) (В.Д. Шадриков). Так,

для одной профессии организаторские качества входят в структуру готовности к профессиональной деятельности (руководитель, менеджер и др.), а в других – нет (программист, математик и др.) [50, с. 187].

Как правило, главным недостатком вышеназванных подходов к структурированию готовности является отсутствие доказательности включения тех или иных компонентов в содержание последнего. Тем не менее, главным критерием, оправдывающим наличие элемента в структуре готовности, многие авторы не без основания считают влияние этого элемента на успешность выполняемой деятельности.

В этом отношении большой интерес представляют обобщения А.К. Марковой [30], которая отмечает, что, с точки зрения современной акмеологии, готовность к профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в профессионализме. Готовность в конкретном виде деятельности понимается автором как интенсивное переустройство данного уровня профессионализма в направлении его совершенства. Готовность в подобных представлениях – это характеристика развивающихся психологических возможностей человека, характеристика определённого этапа его психического развития, его разнообразия, широты, масштаба и диапазона. Независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации резерва активности личности, её свойством, созданным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней [30].

Эту же точку зрения поддерживает В.Т. Мышкина, говоря, что психологическая готовность личности есть органически слитая с профессиональной готовностью составляющая профессионализма. Независимо от типа профессиональной деятельности эта готовность проявляется на всех этапах профессионального становления, развивается в зависимости от профессиональных достижений, становится их условием и

средством организации резерва активности, свойством личности, профессионально-педагогической готовностью .

Мы видим, что психологическая готовность к деятельности в большинстве случаев понимается как готовность к предстоящей деятельности, различной по своей модальности и психологической структуре (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач, В.Н. Кузнецов и др.). В большинстве случаев психологическую структуру деятельности авторы рассматривают, как единство цели, мотивов, способов, условий протекания и результата.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, изучаемая нами, это готовность, которая формируется на базе психологической готовности к деятельности вообще, является более предметной характеристикой личности с меньшей степенью абстрактности, то есть с более конкретным содержанием (А.К. Маркова, А.А. Деркач, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Е.А. Ильин, А.Я. Никонова, И.И. Резвицкий, В.Н. Кузнецов и др.).

Между понятиями «психологическая готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная готовность» не проводится чёткой грани.

Говоря о профессиональной готовности, авторы, как правило, имеют в виду долговременную, заблаговременную готовность к тому или иному виду профессиональной деятельности, суть которых сводится в значительной степени к наличию и функционированию ситуативной готовности, основанной на опыте личности, что особенно характерно для профессий, где профессионализм должен проявляться в стрессовых, напряжённых ситуациях (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко). Личностные ПВК являются лишь одним из компонентов профессиональной готовности.

Таким образом, обобщая рассмотренные нами подходы к понятию психологической готовности, опираясь на концепции нераздельного единства

сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский), а также имея в виду положение о том, что «содержание и структура готовности зависят от задачи и конкретных функциональных обязанностей», «длительная готовность, как устойчивая характеристика личности, по своей структуре соответствует содержанию и условиям профессиональной деятельности» (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.), мы определяем «психологическую готовность студентов к профессиональной деятельности» как сложное, комплексное психическое образование, сплав компонентов, имеющих в своей структуре динамическую структуру, между которыми имеются функциональные зависимости. При этом «психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности» – это и совокупность мотивов, установок, ценностей, знаний, умений, навыков и определённых личностных качеств.

Методологические принципы системности, целостности, детерминизма позволяют представить психологическую готовность как систему, а термин «психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности» использовать в контексте развития личности, коррекции и оптимизации её учебной деятельности.

Необходимо констатировать, что выделение структуры (основных компонентов) готовности, является сложнейшей задачей, так как содержание и структура готовности обуславливается множеством объективных и субъективных факторов (причин).

Исходя из характера теоретико-эмпирического акмеологического исследования, «проявляющегося в уровне стратегии, которая представляет собой конкретную последовательность существенных этапов и способов исследования, прикрепленную к его предмету, целям и задачам, имеющую также иные характеристики, выражающиеся в категориях моделей, факторов, критериев и закономерностей» [15], мы считаем, что для выявления логической основы многоплановых закономерностей процесса формирования профессиональной готовности студентов к профессиональной

деятельности в период обучения в вузе необходимо: определить структурные компоненты психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

1.2. Психолого-педагогические основы профессиональной педагогической деятельности учителя физической культуры

В области теории и практики физической культуры имеются исследования сущности профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры. Этой проблеме посвящены работы М.Я. Виленского, Л.И. Лубышевой, В.М. Выдрин, Ж.К. Холодова.

Авторами так же отмечается полифункциональность профессиональной педагогической деятельности учителя физической культуры, отмечается, что она особый вид профессиональной деятельности, и характеризуется как процесс, организованный педагогом и направленный на воспитание двигательных навыков и умений и развитие личности обучающегося [6, 28, 48].

Авторы указывают, что профессиональная педагогическая деятельность учителя физической культуры, проявляется в процессе обучения; способе воспитания; как система отношений, общественное явление и социальное действие; средство самовыражения и природных задатков субъекта. Выделяя социокультурную значимость педагогической деятельности авторы рассматривают ее как особый вид отношений субъектов образовательного процесса, направленный на поиск решения педагогических задач [28, 48].

Исследователями в области теории и практики физической культуры неоднократно подчеркивается, что специфика профессиональной педагогической деятельности учителя физической культуры заключается, в том, что процесс обучения физической культуре идет посредством и через многообразие физических упражнений (Ж.К. Холодов). Вследствие чего, как показал, проведенный нами анализ, в работах вышеуказанных авторов

основное внимание уделяется формированию технико-тактических навыков и умений будущих педагогов физической культуры [48, с. 478].

К числу профессионально значимых качеств педагога физической культуры большинство теоретиков в области физической культуры относят развитие двигательных умений специалиста, без которых достижение вершин профессиональной культуры и профессионального мастерства становится невозможным даже теоретически. Исследователи обосновывают такой подход тем фактом, что уроки физической культуры в современной школе в основном ориентированы на формирование и развитие двигательных умений и навыков с целью спортивного совершенствования.

Так, большинством теоретиков физической культуры разрабатывается концепция спортизированной физической культуры, которая была представлена в работах В.К. Бальсевич. Согласно данной концепции образовательный процесс по физической культуре в школе должен быть построен по типу спортивной тренировки, на основе дифференциации обучающихся в зависимости от спортивных наклонностей в спортивные группы различной специализации [2, с. 2–5], Таким образом, приоритетным видом профессионально-педагогической деятельности В.К. Бальсевич видит профессионально-спортивную деятельность, а ее целью – подготовку спортивных резервов. В результате анализа исследований в области педагогики, психологии, теории и практики обучения физической культуры нами уточнено понятие «профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры» и обоснована ее структура.

Профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры есть интегральная система субъект-субъектных отношений педагога и учащихся, целью которой является коррекция физического развития, формирование культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни, при этом цель реализуется посредством овладения учащимися специальными двигательными умениями и навыками (физическими упражнениями).

Профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры есть структурированное образование, она включает структурные и функциональные компоненты.

Структурные компоненты профессионально-педагогической деятельности включают: цель, содержание, средства, объекты и субъекты деятельности, функциональные компоненты включают: общепрофессиональные и специальные профессионально-педагогические задачи, которые учитель по физической культуре реализует в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Общая цель профессиональной педагогической деятельности учителя физической культуры – формирование культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни на основе овладения двигательными умениями и навыками. В современных условиях профилизации общего полного образования следует так же учитывать цель формирования спортивных резервов, однако данная цель является сопутствующей.

Профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры включает: учебно-воспитательную, социально-педагогическую, культурно-просветительскую, научно-методическую, организационно-управленческую, физкультурно-спортивную, оздоровительно-рекреативную виды.

Функциональный компонент профессиональной педагогической деятельности педагога физической культуры включает общепрофессиональные и специальные педагогические задачи.

М.Я. Виленский, В.А. Сластенин к общепрофессиональным задачам относят аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие задачи.

Аналитико-рефлексивные задачи предполагают анализ и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных, отношений, возникающих затруднений, педагогический мониторинг и прогнозирование, диагностику результатов деятельности, как собственной,

так и учащихся. Согласно М.Я. Виленскому, они отражают анализ и рефлексию целостной физкультурно-спортивной деятельности и ее элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих трудностей, умений выделять главное звено. Владение адекватными умениями позволяет личности построить модель целостной физкультурно-спортивной деятельности, вносить в нее коррективы, оперативно оценивать личностные изменения, а также свое «профессиональное Я» [6, с. 1–15].

Конструктивно-прогностические задачи профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры определяют умения осуществлять процесс целеполагания и конструирования физкультурно-спортивной деятельности, ее планирование и предвидение искомых результатов.

Организационно-деятельностные задачи связаны с умением использования адекватных средств, форм, методов, приемов деятельности для достижения в ней необходимых результатов, с установлением деловых отношений с участниками коллективных форм деятельности, организацией своего времени для избранных форм физкультурно-спортивной деятельности. Решение этих задач направлено на отбор оптимальных вариантов педагогического процесса по физической культуре.

Коррекционно-регулирующие задачи включают содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, они определяют использование умений для внесения коррективов и регулирование своей деятельности на основе полученной информации, использование методов ее самостимулирования.

В целом общепедагогические задачи определяют общепедагогические функции педагога физической культуры, их суть в анализе и рефлексии целостного педагогического процесса, причин возникающих затруднений и их преодоления, прогнозировании результатов и последствий принимаемых решений, коррекции протекания непедагогического процесса, установлении необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки,

в восхождении от отдельных педагогических функций к их системе, от типовых педагогических технологий к креативным, творческим, личностно-ориентированным, преобразующим суперпозицию учителя и субординационную позицию ученика в личностно-равноправные позиции [24].

Специальные педагогические задачи профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры включают здоровьесформирующие, здоровьесохранительные, здоровьеконтролирующие, профилактические и рекреационные задачи.

Здоровьесформирующие задачи определяются культурологической направленностью физической культуры. Культурологическая направленность физической культуры проявляется через гармонизацию духовных и физических сил личности, формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, телесная культура, физическая работоспособность, физическое совершенство.

Здоровьесохранительные задачи, направлены на сохранение здоровья субъектов образовательного процесса. Здоровьесохранительные задачи имеют двойную направленность. С одной стороны, физические упражнения – всегда процесс активного вмешательства в физиологические функции организма, поэтому в процессе занятий физическими упражнениями педагог должен осуществлять образовательный процесс на основе индивидуальных возрастных особенностей, физических возможностей и общего состояния здоровья ребенка. Для этого, в отличие от других дисциплин, в школе образовательный процесс по физической культуре осуществляется в различных группах, где учитываются вышеперечисленные особенности.

Здоровьеконтролирующие задачи включают осуществление медико-биологического и психолого-педагогического контроля состояния организма с использованием психолого-педагогических и инструментальных методов. В процессе контроля учитель осуществляет хронометрирование, наблюдение за технико-тактическими действиями учащихся, тестирование технической

подготовленности, тестирование тактической подготовленности, тестирование физической подготовленности [26].

На основе решения здоровьеконтролирующих задач педагог физической культуры осуществляет профилактические задачи. Они направлены на планирование и проведение мероприятий по профилактике травматизма и нарушений здоровья.

Следующая группа специальных задач профессионально-педагогической деятельности – рекреационные.

В.М. Выдрин, А.Д. Джумаев, Б.В. Ефстафьев, Л.И. Лубышева, А.С. Орлов указывают, что физическая рекреация есть органическая часть физической культуры, системообразующим фактором которой служит конечный результат – создание оптимального физического состояния, обеспечивающего нормальное функционирование человеческого организма. Основной акцент в физической рекреации делается на биологической стороне физической рекреации – воздействии на организм человека. Помимо этого физическая рекреация включает такие стороны, как познавательная, культурологическая, коммуникативная, развлекательная.

Таким образом, специальные задачи в совокупности с общепрофессиональными обеспечивают достижение общей цели профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры.

Следующим структурным компонентом профессиональной педагогической деятельности являются формы и средства реализации задач.

Формы деятельности педагога физической культуры характеризуются глубокой интегрированностью и разнообразием. Они включают уроки, которые носят преимущественно двигательную направленность, внеурочные формы, активно-оздоровительные формы (соревнования, туристические походы и т.д.).

Анализ литературных источников, проведенный нами в ходе исследования, показал, что большинством исследователей указывается на то,

что современный урок физической культуры как основная форма деятельности учителя физической культуры выполняет функции общеобразовательного предмета и не носит дидактической направленности. Так, Г.Н. Сатиров указывает, что современные уроки физической культуры характеризуются высокой моторной плотностью и тренирующей направленностью, что не способствует решению образовательных задач учителем.

Важным деятельностным компонентом профессиональной педагогической деятельности являются средства обучения физической культуре, в ряду которых выделяются специальные физические упражнения, Л.И. Лубышева, указывает, что для успешного решения задач оздоровительной составляющей урока физической культуры педагог должен владеть комплексами упражнений и методикой преподавания для профилактики нарушений зрения, осанки и других нарушений [28, с. 11–13].

В ходе анализа мы выявили, что «профессиональная педагогическая деятельность учителя физической культуры» есть сложное понятие, вследствие чего в современной педагогике, психологии и теории физической культуры «профессиональная деятельность педагога физической культуры» рассматривается с различных позиций, которые в совокупности отражают ее качественные характеристики

1.3. Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущего педагога физической культуры

В теории физической культуры категория «готовность педагога физической культуры к профессиональной деятельности» так же указывается, что она есть сложное специфическое психолого-педагогическое понятие и ее сформированность обеспечивает решение профессионально-педагогических задач.

Проблемам готовности педагога физической культуры к профессиональной деятельности посвящены работы М.Я. Виленского,

который рассматривает «готовность» в рамках профессиональной направленности педагога.

Моделирование личности педагога физической культуры представлено в исследованиях Н.Н. Волкова, социальная модель преподавателя физической культуры рассматривается в работах Е.М. Ивановой, В.Н. Каргаполова общеметодологические вопросы профессионально-педагогической подготовки педагогов физической культуры представлены в исследованиях В.М. Корецкого, аспекты управленческой деятельности педагога физической культуры рассмотрены в работах А.К. Марковой, Н.В. Поповой, проблемы готовности педагога в условиях реформирования отражены в исследованиях В.А. Слостенина, М.Я. Виленского [8, 19, 30, 46, 6].

В исследованиях, посвященных анализу педагогической готовности педагога физической культуры констатируется несоответствие фиксируемых показателей необходимому социально нормативному уровню.

В частности, В.А. Багина утверждает, что 5–20% преподавателей не соответствуют среднему уровню педагогической деятельности, а 35–55% – соответствуют в полной мере. Ей выявлено расхождение между социально желаемыми (целевыми) показателями педагогической готовности педагога физической культуры (все преподаватели должны соответствовать уровню педагогической деятельности не ниже среднего) и ее реальным состоянием (некоторая часть преподавателей не соответствуют этому уровню).

Личностные (субъективные) предпосылки, обуславливающие профессиональную компетентность будущих педагогов физической культуры (по мнению А.К. Марковой, с позиции компетентного подхода), среди которых она выделяет уровень развития профессионально важных качеств (педагогических способностей) и положительное эмоционально-ценностное отношение к избранной профессии. Эти факторы оказывают опосредованное воздействие на рост профессиональной готовности: чем ярче они выражены, тем быстрее и успешнее происходит

усвоение знаний и формирование профессионально педагогических умений. В свою очередь, приобретаемые студентами знания влияют на становление профессиональной готовности лишь постольку, поскольку реализуются в практической деятельности, то есть входят составной частью в структуру умений. Общие способности по А. К. Марковой проявляются в личностных свойствах человека: темпераменте, характере, направленности. Они помогают учителю в развитии его творческого потенциала, личностном росте и компенсации тех свойств, которые мешают в педагогической деятельности: недоброжелательность, самовлюбленность, застенчивость, излишняя эмоциональность и агрессивность [30, с. 308].

Специальные способности по А.К. Марковой включают четыре группы: конструктивные (способность строить учебно-воспитательный процесс и проектировать развитие индивидуальности ребенка); организаторские (способность организовывать свою педагогическую деятельность и деятельность воспитанника); коммуникативные (способность устанавливать правильные взаимоотношения с учениками); рефлексивные (умение анализировать свою деятельность, оценивать себя, свои поступки и действия). В профессиональной готовности педагогов физической культуры так же выделяются конструктивные и познавательные способности, интегральной качественной системообразующей характеристикой которых является интеллект.

Готовность будущего педагога физической культуры имеет сложную структуру, которая включает в совокупности компоненты.

В исследованиях С.В. Кузьминой, В.В. Лобачева «психологическая готовность» к осуществлению профессиональной деятельности студентов направленности «физическая культура и спорт» представлена компонентами: когнитивный, аксиологический, деятельностный и рефлексивный [26, с. 44–48; 22. с. 119].

Когнитивный компонент включает совокупность медико-биологических, психолого-педагогических и физкультурных знаний о

субъекте, объекте и предмете профессионально педагогической деятельности педагога физической культуры. При сформированности когнитивного компонента студенты владеют основными понятиями и фактической информацией, оперируют представлениями о них, владеют техникой выполнения физических упражнений оздоровительной и прикладной направленности. При этом аксиологический, деятельностный и рефлексивный компонент сформированы на низком уровне. Это уровень теоретической готовности педагога к профессиональной деятельности минимальный. В исследованиях современных педагогов и психологов, когнитивный компонент является одним из обязательных компонентов готовности, однако как указывает в своих исследованиях Н.М. Борытко [4, с. 491], наличие знаний само по себе не является основанием для готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Следующий компонент готовности будущего педагога физической культуры к профессиональной деятельности – аксиологический

Сущностью аксиологического компонента, согласно Н.М. Борытко, является построение смыслов и перспектив профессионального развития [4, с. 491]. Для будущего учителя, согласно Н.М. Борытко, самоопределение в профессии — это поиск и нахождение в ней своего смысла, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. Им выделены следующие личностные смыслы, составляющие самоопределения педагога в профессии: осознание цели и смысла своей деятельности путем освобождения от всех форм искаженного педагогического сознания; построение системы подлинно педагогических, человеко-ориентированных отношений, где результативность учебно-воспитательного процесса будет определяться способностью его участников к взаимовлиянию и взаимоизменению; снятие неопределенности профессионального поведения.

Таким образом, в основу разработки критериев сформированности аксиологического компонента «готовности» будущего педагога физической

культуры к профессиональной деятельности нами положены концептуальные подходы Н.М. Борытко, в соответствии с которыми критерием сформированности аксиологического компонента «готовности» является осознание педагогом ценностей будущей профессионально-педагогической деятельности. Осознание основано на эмоционально-ценностном отношении к профессии и мотивации познания и саморазвития студента. Мотивация познания и саморазвития основана на общей теории мотивации А. Маслоу. Она включает эмоциональную и интеллектуальную мотивацию.

Эмоциональная мотивация – это психологические установки, позволяющие будущему педагогу физической культуры осознать и ощущать себя субъектом профессиональной педагогической деятельности. Интеллектуальная мотивация формирует стремление к достижению успехов в профессионально-педагогической деятельности.

Мотивационный компонент готовности включает положительное отношение к учебно-познавательной деятельности, осознание личностной и профессиональной значимости приобретаемых знаний, умений, навыков, наличие стойкого познавательного интереса к решению профессиональных задач. Мотивация определяет целеустремленность, волю к преодолению внешних и внутренних преград в процессе решения профессиональных педагогических задач, ответственность за достижение поставленных образовательных целей [31, с. 260].

С учетом особенностей педагогической деятельности, в аксиологическом компоненте выделяются подструктуры, как совокупность педагогических ценностей. Эти ценности - цели деятельности, средства, педагогические технологии, отношения, личностные качества учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности.

Следующий компонент готовности будущего педагога физической культуры к профессиональной деятельности – деятельностный.

Деятельностный компонент характеризуется общепрофессиональными, педагогическими и специальными физкультурными умениями будущего

педагога. Эти умения дают возможность будущему педагогу на основе имеющегося знания и осознания осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, это уровень готовности, при котором теория и эмоции преобразуются в профессиональную практику.

Общепрофессиональные педагогические умения определяют конструктивную и гностическую деятельность будущего педагога, которые могут быть осуществлены при наличии у педагога аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Аналитические умения присутствуют в основе обобщенного умения педагогически мыслить: разделять педагогические явления на структурные элементы, осмысливать каждое педагогическое явление во взаимодействии со всеми компонентами педагогического процесса, обнаруживать в психолого-педагогической теории идеи, выводы закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления, правильно диагностировать педагогическое явление, вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

Прогностические умения включают выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений; определение этапов и динамики педагогического процесса. Умения педагогического прогнозирования требуют от педагога овладения такими методами, как моделирование, формулирование гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование. В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы: прогнозирование развития коллектива; прогнозирование развития личности; прогнозирование педагогического процесса. В профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры прогностические умения выражаются в способности на основе диагностики прогнозировать развитие коллектива и личности учащегося, целеполагание воспитательной и образовательной деятельности предвидение ее результатов и коррекции [39, 42].

Проективные умения проявляются в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Они включают: перевод цели и содержания образования и воспитания в педагогические задачи; учет при отборе педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств; определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса; отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам; планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей; отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании; планирование системы приемов стимулирования активности школьников [64, с. 44–48]. Важной частью общепрофессиональных умений являются организаторские и коммуникативные умения.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. К организаторским умениям как общепедагогическим А.И. Щербаков относит мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Практическая готовность педагога в структуре профессиональной деятельности выражается в умениях педагогически действовать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Согласно исследованиям А.С. Макаренко организаторские умения обеспечивают включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива [29, с. 360].

К организаторским умениям как общепедагогическим А.И. Щербаков относит мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные [52, с. 260].

Формирование субъект-субъектных отношений, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности реализуется на основе овладения будущим педагогом коммуникативных умений, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с обучающимися. Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. Такое общение есть система приемов социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем, педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им. В процессе обучения педагога и обучающегося не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные, педагогические задачи. Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения и педагогической техники.

Перцептивные умения раскрываются в работах Б.В. Богуть, где исследуется проблема восприятия человека человеком, позволяет очертить круг умений, необходимых педагогу на этапе изучения особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению. Они сводятся к наиболее общему умению понимать обучающихся. А для этого необходимо знание, прежде всего ценностных ориентации другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах в уровне притязании, при этом формируется умение понимать другого человека.

Высокий уровень формирования готовности определяется рефлексивным компонентом готовности. Критериями сформированности рефлексивного компонента являются саморегуляция и самосовершенствование педагога.

Рефлексивный компонент выражается в контрольно-оценочной деятельности педагога, направленной на себя. Рефлексия формирует процесс самопознания педагогом внутренних психических актов и состояний, осознание того, как его педагогическая деятельность и личность оценивается субъектами образовательного процесса, способность мысленного восприятия позиции обучающихся. В этом смысле рефлексия есть процесс взаимоотражения субъектами педагогического процесса результатов педагогического взаимодействия. На данном этапе продуктивная деятельность, основанная на знаниях, осознании и мотивации используется для поиска новых путей решения педагогических задач.

В исследованиях В.Н. Мясищева, А.М. Столяренко, М.И. Дьяченко, Н.И. Исаевой, З.И. Калмыковой, В.А. Слостенина, В.Г. Маралова, К.К. Платонова категория «рефлексия» рассматривается: как динамично развивающееся качество личности; состояние личности, позволяющее развиваться в профессиональной деятельности; свойство личности, обусловленное мотивами, потребностью, наличием адекватной самооценки [32, 11, 46, 37].

В исследованиях Н.М. Борытко [4, с. 318] указывается, что самопонимание субъекта не мыслится без механизмов рефлексии, которую он выделяет в качестве первого фактора становления профессиональной позиции педагога.

Н.М. Борытко указывает, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, и, следовательно, правомерно говорить о рефлексии как о механизме развития педагогической деятельности. Рефлексия, как компонент готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности в самооценке, которую Н.М. Борытко рассматривает как профессиональную самооценку педагогом самого себя, своих педагогических возможностей. Таким образом, в структуре профессиональной самооценки педагога Н.М. Борытко выделяет самооценку потенциала (возможностей осуществить деятельность), стратегии

(реалистичности выдвинутых целей и задач), процесса (методической его обеспеченности) и результата (удовлетворенность достигнутым) [4, с. 491].

Рассматривая роль рефлексии в деятельности, мы обращались к работам П.Г. Алексева и Г.П. Щедровицкого, где рефлексия рассматривается, во-первых, как процесс и структура деятельности и, во-вторых, как механизм естественного развития деятельности [51, с. 759].

Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования рефлексии показал, что в науке существует два основных фундаментальных направления. Первое – это внешняя педагогическая рефлексия, разработанная в рамках теории деятельности. Второе – внутренняя рефлексия, теория духовного сознания и самосознания. Таким образом, в рамках рассматриваемого компонента рефлексивной готовности, мы под внешней рефлексией понимаем процесс осознания будущим специалистом собственной деятельности и ее значимости для других людей в профессиональном общении и межличностном взаимодействии.

Анализ работ А.К. Марковой, А.А. Бодалева, А.К. Осницкого, Ю.А. Конаржевского, Ю.П. Кулюткина, А.С. Макаренко, Л.Е. Плескач позволил нам сформулировать второй компонент в структуре понятия, рефлексивная готовность – способность будущего психолога-педагога к саморегуляции самоконтролю, самоанализу. Она осуществляет оптимизацию профессиональных возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями профессиональной деятельности [30, 3, 35, 29].

А.К. Марковой отмечено, что саморегулирование, с одной стороны, подразумевает управление личностью непосредственным течением поведенческого акта на всех его этапах, с другой стороны это действие самоконтроля, прослеживание личностью всех звеньев регуляции поведения, их связи, внутренней логики. Самоконтроль будущего педагога понимается есть целенаправленный процесс отслеживания хода выполнения

профессионально значимых действий, обнаружения ошибок в деятельности и внесения в нее необходимых адекватных корректив [30, с. 308].

В исследованиях Н.В. Кузьминой профессиональная самооценка рассматривается как важная детерминанта профессионального самопознания, она влияет на мотивацию достижения, уровень притязаний, самовосприятие.

Профессиональная самооценка несет на себе отпечаток личностной самооценки вообще и рождается на ее основе [22, с. 119].

Творческий характер педагогической деятельности, обуславливая особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, является сложным синтезом всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности преподавателя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из подобных способностей является интегративная и высокодифференцированная способность мыслить педагогически.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует от преподавателя высокой степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникшими или специально поставленными задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др.

Природа творческого педагогического труда такова, что она содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Педагогическая деятельность становится творческой в тех случаях, когда алгоритмическая деятельность не дает желаемых результатов. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нестандартных, непредвиденных ситуаций, решение которых требует постоянного «упреждения», внесения изменений, коррекции и регулирования, что

побуждает преподавателя к проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Личностные особенности проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации педагога. Самореализация выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. В силу этого педагогическое творчество может быть раскрыто как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога [52].

В своем сущностном бытии педагогическая деятельность, педагогическое творчество и самореализация педагога диалектически совпадают. Потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности преподавателя. Профессиональная самореализация личности преподавателя – это всегда интегральная сумма того, что содержится как некоторая возможность последующего развития.

Таким образом, самореализация рассматривается как условие проявления сущностных сил педагога, способность к творческой самореализации становится системообразующим элементом профессиональной культуры личности. Мера личностной самореализации творческих возможностей составляет суть профессионально-педагогического мировоззрения [15].

Исходя из приведенного выше анализа нами сформулировано понятие «психологической готовности педагога физической культуры к профессионально-педагогической деятельности» – это совокупность психолого-педагогических качеств личности педагога, обеспечивающих решение профессионально-педагогических задач, направленных на возникновение у обучающихся потребности в здоровом образе жизни и двигательной активности; развитие и коррекцию физических качеств посредством формирования двигательных умений и навыков.

Психологическая готовность будущего педагога физической культуры имеет сложную структуру, которая включает в совокупности компоненты:

– мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых установок и мотивов, отношении к профессии и стремление к овладению профессиональными знаниями и формированию профессионально важных качеств;

– регулятивный компонент – необходимый уровень волевой подготовленности будущих педагогов физической культуры, его способности саморегуляции поведения и деятельности;

– ценностно-смысловой компонент является результатом формирования профессиональной позиции как совокупности ценностно-смысловых отношений студента к профессиональной деятельности, к себе как личности и профессионалу и отражает систему ценностей профессиональной самореализации;

– коммуникативный компонент – сформированные коммуникативно-организационные способности, направленность на профессионально ориентированное общение;

– рефлексивный компонент – процесс осознания будущим специалистом собственной деятельности и ее значимости для других людей в профессиональном общении и межличностном взаимодействии.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Психологическая теория готовности к деятельности в последнее время значительно обогатилась за счет новых работ отечественных психологов. Не смотря на наметившуюся общую линию в оценке этого психологического феномена, существует некоторая дифференциация во взглядах на трактовку содержания его структурных компонентов и в оценке значимости каждого из них для общего уровня его развития.

Понятие «профессиональная деятельность педагога физической культуры» трактуется как интегральная система субъект-субъектных

отношений педагога и учащихся, целью, которой является коррекция физического развития, формирование культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни, при этом цель реализуется посредством овладения учащимися специальными двигательными умениями и навыками.

Психологическая готовность педагога физической культуры к профессионально-педагогической деятельности – это совокупность психолого-педагогических качеств личности педагога, обеспечивающих решение профессионально-педагогических задач направленных на возникновение потребности в здоровом образе жизни и двигательной активности обучающихся; развитие и коррекцию физических качеств посредством формирования двигательных умений и навыков.

Психологическая готовность будущего педагога физической культуры имеет сложную структуру, которая включает в совокупности компоненты: мотивационный, регулятивный, ценностно-смысловой, коммуникативный, рефлексивный.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1. Организация и методики исследования

Исследование проводилось на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в г. Красноярске.

Общую выборку исследования составили 114 студентов Института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, из них 30 студент I курса, 28 студентов II курса, 30 студента III курса и 26 студентов IV курса, обучающиеся по профилю «Физическая культура».

Рассматривая психологическую готовность как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, которая позволяет успешно выполнять свои профессиональные обязанности, используя при этом имеющийся опыт, знания, личные качества, а также перестраивать свою деятельность в непредвиденных ситуациях, как устойчивую характеристику личности, были выделены следующие структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры:

– мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых установок и мотивов, отношении к профессии и стремление к овладению профессиональными знаниями и формированию профессионально важных качеств;

– регулятивный компонент – необходимый уровень волевой подготовленности будущих педагогов физической культуры, его способности саморегуляции поведения и деятельности;

– ценностно-смысловой компонент, является результатом формирования профессиональной позиции как совокупности ценностно-смысловых отношений студента к профессиональной деятельности, к себе

как личности и профессионалу и отражает систему ценностей профессиональной самореализации;

– коммуникативный компонент – сформированные коммуникативно-организационные способности, направленность на профессионально ориентированное общение;

– рефлексивный компонент – процесс осознания будущим специалистом собственной деятельности и ее значимости для других людей в профессиональном общении и межличностном взаимодействии.

С целью исследования структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры применялись следующие методики.

I. Для исследования **мотивационного компонента** применялась:

Методика «Мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной

Цель методики – изучение основных мотивов обучения в вузе.

Методика представлена тремя шкалами:

1. «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);

2. «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);

3. «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

II. Для исследования **ценностно-смыслового компонента** применялись методики:

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича

в модификации Д.А. Леонтьева

Методика позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни». М. Рокич рассматривал ценности как разновидность устойчивого

убеждения, что некая цель или способ существования предпочтительнее, чем иной.

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей производит уже достаточно традиционное различение ценностей-целей и ценностей-средств. Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется как занимаемая им жизненная позиция, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона.

Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева

Тест позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Методика позволяет получить общий показатель СЖО по пяти субшкалам:

1. «Цели в жизни». Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы

по этой шкале даже при общем высоком уровне СОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. «Процесс жизни», или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

3. «Результативность жизни», или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. «Локус контроля-Я» (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. «Локус контроля-жизнь», или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

III. Регулятивный компонент исследовался с помощью *опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой.*

Цель методики – это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами:

1. Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с низкими показателями по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие

испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

2. Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с высокими показателями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

3. Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

4. Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

5. Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт

рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

б. Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

IV. Коммуникативный компонент исследовался с применением *методики диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина.*

Методика направлена на определение коммуникативных и организаторских склонностей позволяет выявить следующие уровни развития коммуникативных и организационных склонностей:

– Испытуемые, получившие оценку 1–4 балла, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

– Испытуемые набравшие 5–8 баллов имеют коммуникативные и организаторские склонности на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности

в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

– Для испытуемых, набравших 9–12 баллов, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

– Оценка в 13–16 баллов свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

V. Рефлексивный компонент исследовался с использованием *методики диагностики уровня развития рефлексивности, опросника А.В. Карнова.*

Методика представляет собой опросник, предназначенный для измерения степени развития рефлексивности.

Выделяют три главных вида рефлексии по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

Результаты равные или больше 140 баллов свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах от 114 до 140 баллов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Результаты меньше 114 баллов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

2.2. Анализ результатов исследования психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры

Проведенное исследование позволило получить данные о динамике основных показателей психологической готовности будущих педагогов физической культуры.

Рассмотрим динамику развития ценностно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

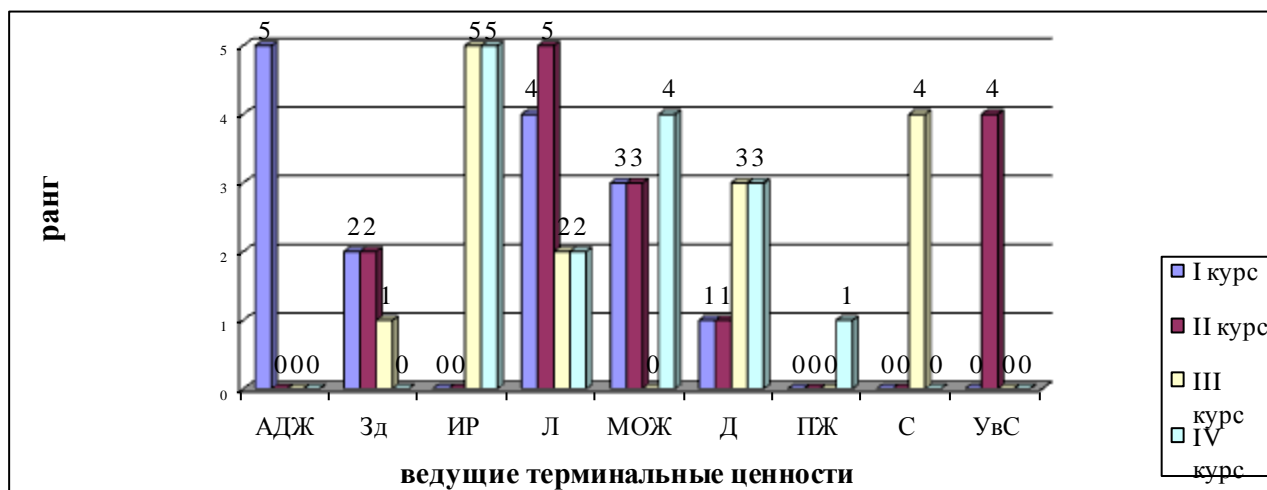
В целях выявления особенностей ценностно-ориентационной системы будущих педагогов физической культуры как одного из показателей их психологической готовности к профессиональной деятельности по методике изучения ценностных ориентации М. Рокича, модифицированной Д.А. Леонтьевым, были проанализированы принимаемые и отвергаемые ценностные ориентации студентов на каждом курсе обучения. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели принимаемых и отвергаемых ценностей будущих педагогов
физической культуры I–IV курсов

Ранги/курс	Студенты I курса		Студенты II курса		Студенты III курса		Студенты IV курса	
Ведущие	Номер ценности							
	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ
1	8	6	8	8	3	8	11	8
2	3	2	3	4	6	13	6	9
3	7	8	7	1	8	6	8	1
4	6	1	18	10	14	9	7	17
5	1	4	6	6	4	4	4	16
Отвергаемые	Номер ценности							
	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ	ТЦ	ИЦ
14	12	17	12	14	2	14	13	6
15	11	15	13	15	16	18	2	14
16	16	3	17	3	13	17	14	18
17	5	18	16	18	5	3	17	3
18	17	7	5	7	17	7	5	7

Наглядно показатели ведущих терминальных ценностей будущих педагогов физической I–IV курса представлены на рисунке 1.

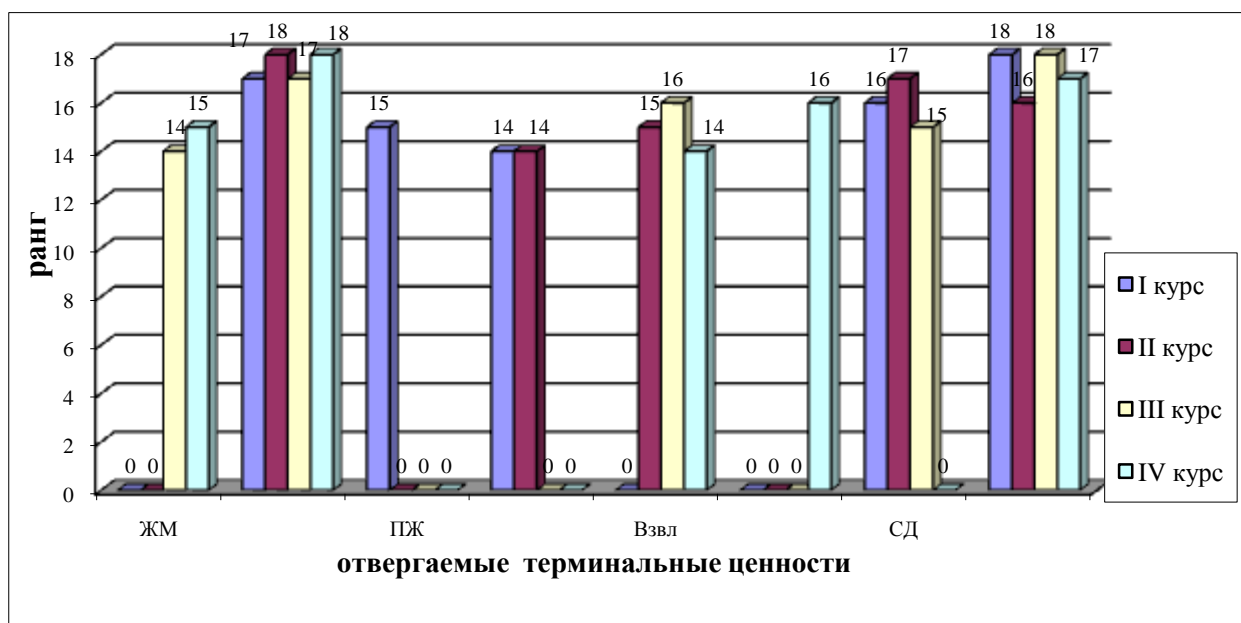


Примечание: АДЖ – активная деятельная жизнь, З – здоровье, ИР – интересная работа, Л – любовь, МОЖ – материально обеспеченная жизнь, Д – друзья, ПЖ – продуктивная жизнь, С – свобода, УвС – уверенность в себе

Рис. 1. Ведущие терминальные ценности будущих педагогов физической культуры I–IV курсов обучения по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

Согласно представленным данным на рисунке 1, ведущими терминальными ценностями будущих педагогов физической культуры являются активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь, друзья, продуктивная жизнь, свобода, уверенность в себе.

Наглядно показатели отвергаемых терминальных ценностей будущих педагогов физической I–IV курса представлены на рисунке 2.

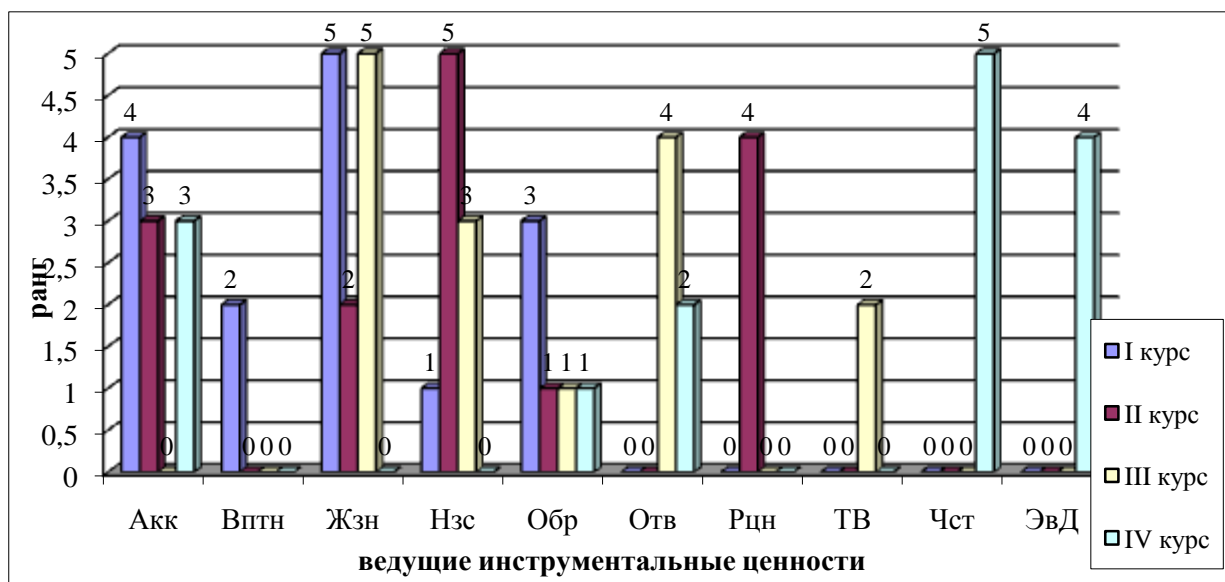


Примечание: ЖМ – жизненная мудрость, КПиИ – красота природы и искусства, ПЖ – продуктивная жизнь, Рзвд – развитие, Рзвл – развлечения, С – свобода, СД – счастье других, Т – творчество

Рис. 2. Отвергаемые терминальные ценности будущих педагогов физической культуры I–IV курсов обучения по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

Согласно представленным данным на рисунке 2, отвергаемыми терминальными ценностями будущих педагогов физической культуры (на IV курсе) являются жизненная мудрость, красота природы и искусства, продуктивная жизнь, развитие, развлечения, свобода, – счастье других, творчество.

Рассмотрим ведущие и отвергаемые инструментальные ценности будущих педагогов физической культуры.

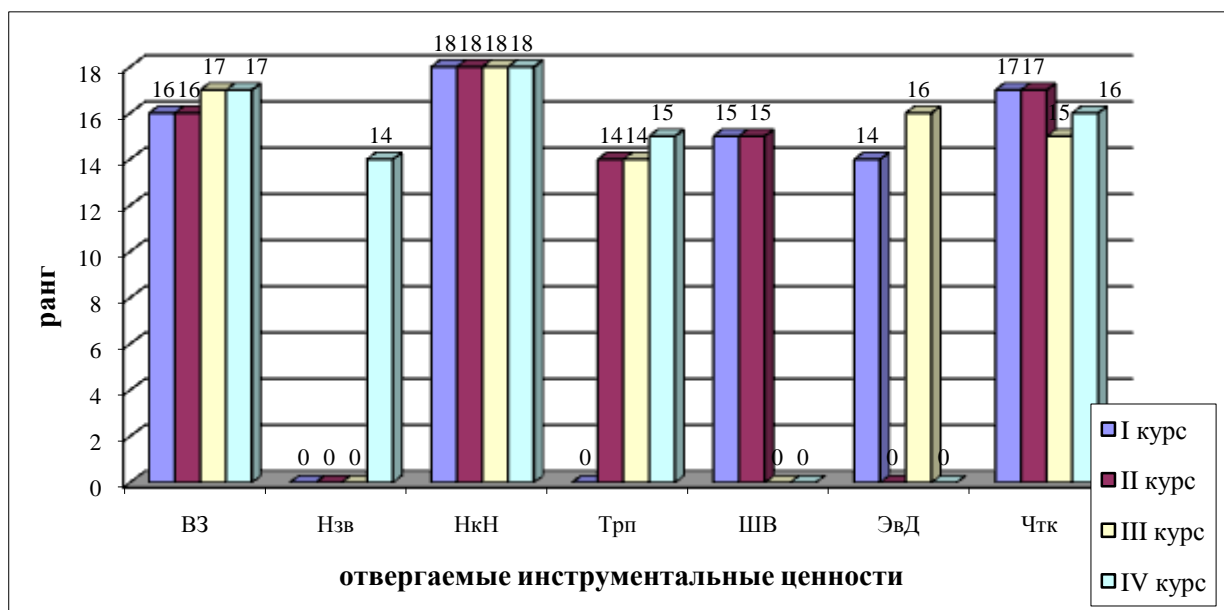


Примечание: Акк – аккуратность, Вспт – воспитанность, Жзн – жизнерадостность, Нзс – независимость, Обр – образованность, Отв – ответственность, Рцн – рационализм, ТВ – твердая воля, Чст – честность, ЭвД – эффективность в делах.

Рис. 3. Ведущие инструментальные ценности будущих педагогов физической культуры I–IV курсов обучения по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

Согласно представленным данным на рисунке 3, ведущими инструментальными ценностями будущих педагогов физической культуры на первых трех курса являются аккуратность, жизнерадостность, независимость, образованность, на III и IV курсах обучения – ответственность, на I курсе воспитанность, на II курсе – рационализм, на III курсе – твердая воля, на IV курсе – честность, эффективность в делах.

Отвергаемые инструментальные ценности будущих педагогов физической культуры представлены на рисунке 4.



Примечание: ВЗ – высокие запросы, Нзв – независимость, НкН – непримиримость к недостаткам, Трп – терпимость, ШВ – широта взглядов, ЭвД – эффективность в делах, Чтк – чуткость.

Рис. 4. Отвергаемые инструментальные ценности будущих педагогов физической культуры I–IV курсов обучения по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

Согласно представленным данным на рисунке 4, отвергаемыми инструментальными ценностями будущих педагогов физической культуры на первых трех курса являются высокие запросы, независимость (на IV курсе), непримиримость к недостаткам, терпимость, широта взглядов, эффективность в делах, чуткость.

Рассмотрим ценностные ориентации будущих педагогов физической культуры на каждом курсе обучения.

Исследование характера структуры ценностных ориентации первокурсников, показало, что:

– Наиболее часто принимаемыми ценностями являются:

Терминальные: наличие хороших и верных друзей; здоровье (физическое и психическое); материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); любовь (духовная и физическая близость с

любимым человеком); активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни).

Инструментальные: независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); воспитанность (хорошие манеры); образованность (широта знаний, высокая общая культура); аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи и дела); жизнерадостность (чувство юмора).

– Наиболее часто отвергаемыми ценностями выступают:

Терминальные: творчество (возможность творческой деятельности); исполнительность (дисциплинированность); честность (правдивость, искренность); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов.

Инструментальные: непримиримость к недостаткам в себе и других; чуткость (заботливость); высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); эффективность в делах (трудолюбие продуктивность в работе).

Таким образом, анализируя характер выявленных отвергаемых и ведущих ценностей первокурсников, можно констатировать следующее: доминирующую роль играют ценности, имеющие личностную направленность, тогда как ценности, свидетельствующие о важности профессионального и личностного роста, а так же профессионально-важные качества составляют большую часть отвергаемых ими ценностей, что позволяет говорить о низком уровне развития ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

Анализ результатов исследования II курса показал:

– Наиболее часто принимаемыми ценностями являются:

Терминальные ценности: наличие хороших и верных друзей; здоровье (физическое и психическое); материально обеспеченная жизнь; ценности: уверенность в себе (уверенная гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений); любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Инструментальные: образованность (широта знаний, высокая общая культура); жизнерадостность (чувство юмора); аккуратность (умение содержать вещи и дела в порядке); рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные и рациональные решения); независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).

– Наиболее часто отвергаемыми ценностями выступают:

Терминальные: красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве); счастье других (благополучие развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества); творчество (возможность творческой деятельности); развлечения* (приятное необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей); развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование).

Инструментальные: непримиримость к недостаткам в себе и других, чуткость (заботливость); высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим ошибки).

При анализе характера структуры ценностей студентов II курса можно увидеть, что в целом структура остается той же, однако некоторые небольшие изменения (отмечены знаком «*») по сравнению с ценностями студентов первого курса всё же наблюдаются, а именно: в составе наиболее сформированных ценностей появляется ценность «умения принимать рациональные, обдуманные и взвешенные решения», а в составе отвергаемых

ценностей появляется ценность «приятного необременительного время препровождения, отсутствия обязанностей». Однако по совокупности доминирующих предпочитаемых и отвергаемых ценностей выявленную структуру ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента психологической готовности можно отнести к низкому уровню развития.

Студенты III курса обнаружили следующий состав двух типов ценностей.

– В группу наиболее принимаемых вошли ценности:

Терминальные: здоровье (физическое и психическое); любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); наличие хороших и верных друзей; свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); интересная работа*.

Инструментальные: образованность (широта знаний, высокая общая культура); твёрдая воля* (умение настоять на своём, не отступать перед трудностями); независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); ответственность* (чувство долга, умение держать слово); жизнерадостность.

– Группу наиболее отвергаемых ценностей составили:

Терминальные: творчество (возможность творческой деятельности); красота природы и искусства; развлечения (приятное необременительное времяпрепровождение); счастье других; жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл).

Инструментальные: непримиримость к недостаткам в себе и других; высокие запросы (высокие требования к жизни, высокие притязания); эффективность в делах (трудолюбие, эффективность к работе); чуткость (заботливость); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать их ошибки и заблуждения).

Выше представленное описание характера вошедших в состав ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового

компонента психологической готовности к профессиональной деятельности, ценностей студентов III курса, свидетельствует о наличии изменений: в число наиболее сформированных ценностей вошли ценности, свидетельствующие о значимости для них некоторых ПВК (твёрдая воля и ответственность), а также появляется ориентация на интересную работу, но учитывая состав отвергаемых ценностей (особенно «творчество», «счастье других», «здоровый смысл», «терпимость» и «эффективность в делах»), уровень развития данного фактора у студентов III курса можно охарактеризовать как низкий.

На IV курсе была выявлена следующая структура ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональной деятельности.

В число часто принимаемых вошли ценностные ориентации:

Терминальные: продуктивная жизнь* (максимальное использование своих возможностей, сил и способностей); любовь; наличие хороших и верных друзей; материально обеспеченная жизнь; интересная работа.

Инструментальные: образованность (широта знаний, высокая общая культура); ответственность* (чувство долга, умение держать слово); аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи и дела); эффективность в делах* (трудолюбие, продуктивность в работе); честность* (правдивость, искренность).

В число наиболее отвергаемых ценностей вошли:

Терминальные: красота природы и искусства; творчество (возможность творческой работы); свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл); развлечения (приятное времяпровождение, отсутствие обязанностей).

Инструментальные: непримиримость к недостаткам в себе и других; высокие запросы; чуткость (заботливость); терпимость (к взглядам и мнениям других); независимость (способность действовать самостоятельно).

Таким образом, в структуре предпочитаемых и отвергаемых ценностей произошли изменения, а именно:

1) появляются значимые ценности: «продуктивная жизнь», «ответственность», «эффективность в делах» и «честность»;

2) в состав отвергаемых ценностей включены такие как: «уверенность в себе» и «независимость», что свидетельствует о малой актуальности данных вопросов для студентов IV курса, и может быть объяснено «вступлением» их в период ранней взрослости. При этом все еще отвергается ценность «творчество», и доминируют «любовь» и «наличие друзей». Таким образом, степень сформированности ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента психологической готовности студентов IV курса можно оценить как среднюю.

Таким образом, охарактеризовав последовательно особенности ценностных ориентаций студентов каждого курса, можно говорить о наличии динамики её развития от низкого до среднего уровня сформированности. Обнаружение низкого уровня сформированности ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента у студентов младших курсов может быть объяснено, по нашему мнению, возрастными особенностями юношеского возраста, где ведущее место всегда остаётся за личностно-ориентированными ценностями (любовь, друзья, счастливая семейная жизнь, здоровье и т.д.), а ценности профессионального карьерного роста ещё не достаточно актуализированы. Факт обнаружения у студентов четвертого курса среднего уровня сформированности ценностно-ориентационной составляющей ценностно-смыслового компонента психологической готовности, объясняется нами частым пренебрежением такими средствами достижения жизненных целей как творчество, самоконтроль, терпимость и чуткость, что может являться следствием слабо развитого профессионального самосознания.

Делая вывод об особенностях развития ценностных ориентаций будущих педагогов физической культуры, можно говорить о недостаточной

сформированности ценностных ориентаций профессионального и личностного роста, а именно: «творчество», «эффективность в делах», «развитие», «познание».

Рассмотрим смысложизненные ориентации студентов ИФКСиЗ им. И.С. Ярыгина. Средние показатели и показатели стандартного отклонения по параметрам теста СЖО Д.А. Леонтьева представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели основных параметров теста СЖО будущих педагогов физической культуры I–IV курсов

Группы/Шкалы	Студенты I курса	Студенты II курса	Студенты III курса	Студенты IV курса
Цели в жизни	30,5± 0,16	28,7± 0,19	26,6± 0,12	34,0± 0,21
Процесс жизни	30,1± 0,13	31,4± 0,07	34,9± 0,09	35,5± 0,17
Результативность жизни	22,2± 0,17	24,2± 0,19	25,4± 0,22	25,6± 0,24
Локус контроля-Я	21,7± 0,06	21,9± 0,11	22,1± 0,10	24,5± 0,15
Локус контроля-жизнь	31,4± 0,10	31,1± 0,10	31,8± 0,29	32,5± 0,18
Общий показатель осмысленности жизни	95,2± 0,09	99,3± 0,15	103,2± 0,21	107,0± 0,11

Наглядно основные параметры смысложизненных ориентаций представлены на рисунке 5:

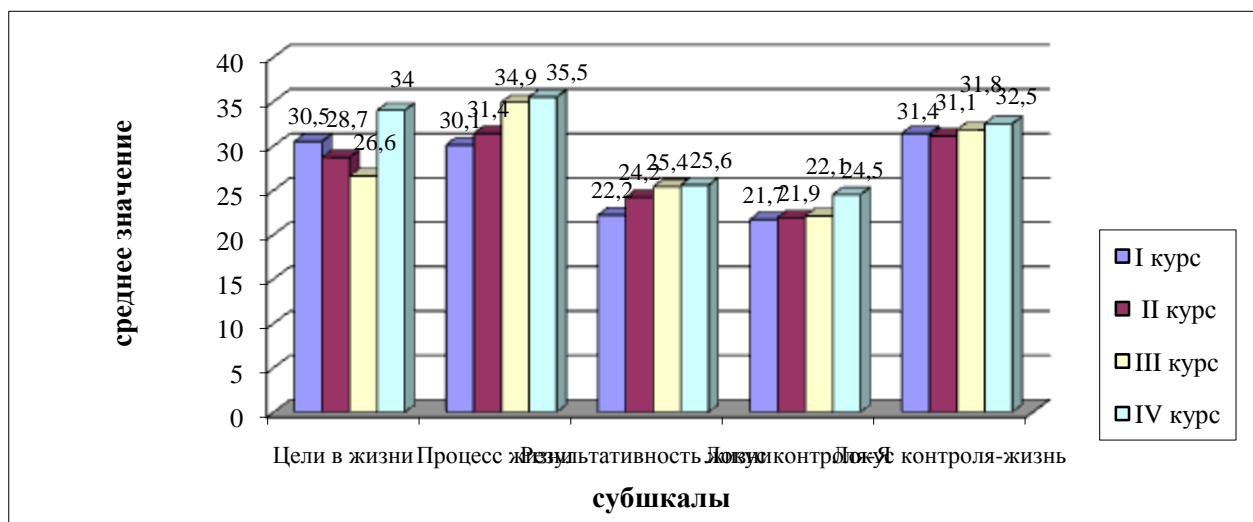


Рис. 5. Основные показатели смысложизненных ориентаций будущих педагогов физической культуры I–IV курсов по методике Д.А. Леонтьева

Общая осмысленность жизни характеризуется наиболее высоким уровнем в группе студентов IV курса (показатель $107 \pm 0,11$), наименьшие показатели осмысленности жизни студентов I курса ($95,2 \pm 0,09$), близкие результаты осмысленности жизни на II курсе ($99,3 \pm 0,15$). Показатель осмысленности жизни студентов на III курсе составляет ($103,2 \pm 0,21$). Полученные различия не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, полученные показатели по шкале «цели в жизни» характеризуют значение, которое студенты придают осмысленности целей жизни, полученные результаты в группе студентов, обучающихся на II (показатель $28,6 \pm 0,19$) и III курсах (показатель $26,6 \pm 0,12$) свидетельствуют о меньшей заинтересованности студентами этой группы целями в своей жизни, скорее характеризуя их как заинтересованных жизнью в сегодняшнем дне.

Студенты группы I курса и IV курса придают жизни осмысленность, критерий «цель в жизни» характеризуется направленностью во временную перспективу (показатель на I курсе $30,5 \pm 0,16$, на IV курсе $34,0 \pm 0,21$). Однако наблюдается явное преимущество в осмысленности целей в жизни у будущих педагогов физической культуры IV курса по сравнению со студентами других курсов. Полученные различия не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Средние значения групповых показателей по шкале «процесс жизни» также существенно расходятся в результатах. Особенно заметна разница в результатах студентов I и II курсов и студентов III и IV курсов (показатели $30,10 \pm 0,13$ на I курсе, $31,40 \pm 0,07$ на II курсе; $34,9 \pm 0,09$ на III курсе, $35,5 \pm 0,17$ на IV курсе). Различия по параметру «Процесс жизни» студентов I и IV курсов на уровне $p < 0,05$. Для студентов будущих педагогов физической культуры IV курса характерны достоверно значимые более высокие показатели осмысленности процесса жизни, что свидетельствует о восприятии студентами старших курсов своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

Показатели «результативности жизни», или удовлетворенности самореализацией отражают ощущение того, насколько осмыслена была прожитая жизнь. Наименьшие показатели удовлетворенности самореализацией выявлены в группе студентов I курса (показатель $22,20 \pm 0,17$). Здесь прослеживается связь показателей группы студентов – I курса с неудовлетворенностью жизнью по предыдущему показателю не удовлетворенностью жизнью сегодняшней. Несколько выше показатель в группе студентов II курса (показатель $24,20 \pm 0,19$). У студентов будущих педагогов III и IV курсов высокие показатели (показатель студентов III курса $25,40 \pm 0,22$, студентов IV курса – $25,60 \pm 0,24$), но не максимальные, следовательно студенты старших курсов считают, что могли бы сделать гораздо больше, не остаются довольным достигнутыми результатами.

Результаты по субшкале «Локус контроля – Я» (предполагает наличие свободы выбора в соответствии с поставленной целью) следующие: $21,70 \pm 0,06$ в группе студентов I курса; $21,90 \pm 0,11$ в группе студентов II курса; $22,10 \pm 0,10$ в группе студентов III курса, $24,50 \pm 0,15$ в группе студентов IV курса. Полученные данные свидетельствуют об увеличении показателей по параметру «Локус контроля – Я». Следовательно, будущие педагоги физической культуры принимают ответственность за свои действия и поступки на себя. В период обучения в вузе степень ответственности студентов равномерно увеличивается. Различия по U-критерию между I и IV курсом различия достоверны на уровне $p < 0,05$.

По параметру «Локус контроля – Жизнь» (показывает, в какой мере человек может управлять своей жизнью) характерно равномерное увеличение показателя от I к IV курсу: $31,40 \pm 0,10$ в группе студентов I курса; $31,10 \pm 0,10$ в группе студентов II курса; $31,80 \pm 0,29$ в группе студентов III курса, $32,5 \pm 0,18$ в группе студентов IV курса. Студенты – будущие педагоги физической культуры на всех курсах принимают ответственность за свою жизнь на себя, но считают, что на их жизнь влияют и другие факторы, не все

зависит от них. Полученные различия не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, смысложизненные ориентации студентов I–IV курсов характеризуются следующими особенностями:

Обучающиеся на I курсе:

- придают жизни осмысленность, характеризуются направленностью во временную перспективу;

- воспринимают свою жизнь как менее интересную, эмоционально не насыщенную, с незначительным смыслом, что и проявляется в неудовлетворенности достигнутыми результатами в жизни; на их жизнь влияют и другие факторы, не все зависит от них.

Смысложизненные ориентации студентов – будущих педагогов физической культуры, обучающихся на II курсе характеризуется следующими показателями:

- меньшая заинтересованность студентами целями в своей жизни, характеризуя их как цели сегодняшнего дня;

- восприятие своей жизни как менее интересной, эмоционально не насыщенной и незначительным смыслом, что и проявляется в неудовлетворенности достигнутыми результатами в жизни.

Смысложизненные ориентации студентов – будущих педагогов физической культуры, обучающихся на III курсе характеризуется следующими показателями:

- меньшая заинтересованность студентами целями в своей жизни, характеризуя их как цели сегодняшнего дня;

- восприятие своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

- отсутствие полного удовлетворения достигнутыми результатами, считают, что могли бы сделать гораздо больше;

- принимают ответственность за свою жизнь на себя, но считают, что на их жизнь влияют и другие факторы, не все зависит от них.

Смысложизненные ориентации студентов – будущих педагогов физической культуры, обучающихся на IV курсе, характеризуется следующими показателями:

- наибольшая осмысленность целей в жизни;
- восприятие испытуемыми своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом;
- считают, что могли бы сделать гораздо больше, ни один не остается довольным достигнутыми результатами;
- принимают ответственность за свою жизнь на себя, но считают, что на их жизнь влияют и другие факторы, не все зависит от них.

Резюмируя полученные результаты исследования смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов физической культуры, можно сделать вывод, что в процессе профессионального становления в вузе происходит развитие смысложизненных ориентаций, однако, смысл жизни выражен не у всех студентов даже к окончанию вуза. Не происходит значимого развития данного показателя, хотя по отдельным его компонентам наблюдается положительная динамика: «цели в жизни», «процесс жизни», «локус контроля – Я».

Рассмотрим результаты исследования мотивационного компонента психологической готовности будущих педагогов физической культуры.

Согласно методике, предложенной Т.И. Ильиной, в мотивации учебной деятельности студентов имеют место три ведущих мотива: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома». Рассмотрим различия ведущих мотивов обучения в зависимости от курса обучения (таблица 3, рисунок 6).

Показатели мотивов обучения в вузе будущих педагогов физической культуры I–IV курсов

Мотивы	Средние значения			
	Студенты I курса	Студенты II курса	Студенты III курса	Студенты IV курса
Приобретение знаний	6,89 ±0,51	6,59 ±0,34	6,90 ±0,13	4,65 ±0,14
Овладение профессией	5,05 ±0,21	5,47 ±0,09	5,36 ±0,25	4,20 ±0,38
Получение диплома	6,34 ±0,19	6,22 ±0,17	6,75 ±0,31	5,86 ±0,24

Исходя из средних значений можно сделать вывод о преобладании у студентов мотива «приобретение знаний» от первого до третьего курса обучения, однако его значимость снижается на четвертом курсе. К окончанию вуза мотив «получение диплома» у будущих педагогов физической культуры становится более важным, чем овладение профессией, что объясняется актуализацией ближних целей самоопределения.

В сравнении выраженности мотивов между группами на разных курсах обучения не обнаружено статистически достоверных различий. Однако в зависимости от курса обучения статистический анализ обнаруживает одно достоверное различие по U-критерию Манна-Уитни на уровне 99% вероятности в значимости мотива «овладение профессией» у студентов между третьим и четвертым курсом обучения ($U = 107$). К четвертому курсу мотив «овладения профессией» значимо снижается.

Наглядно основные мотивы обучения в вузе будущих педагогов физической культуры представлены на рисунке 6:

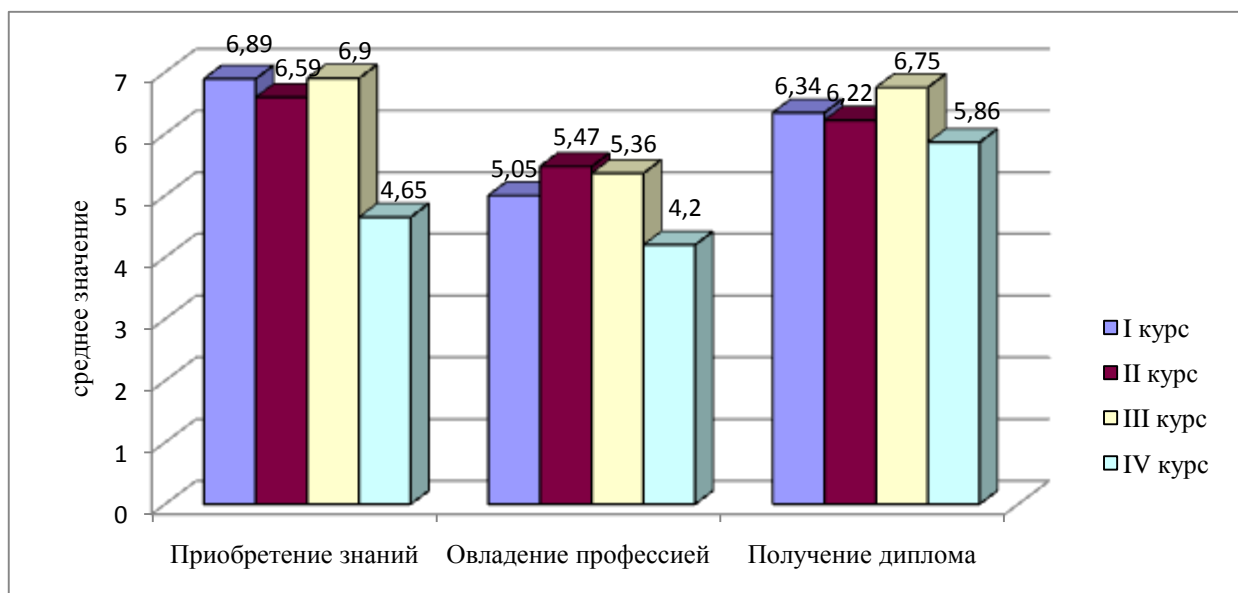


Рис. 6. Показатели мотивов обучения в вузе будущих педагогов физической культуры I–IV курсов по методике «Мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что мотивация овладения знаниями по профессии во многом определяется конкретной причиной получения диплома как достижимой ближней целью.

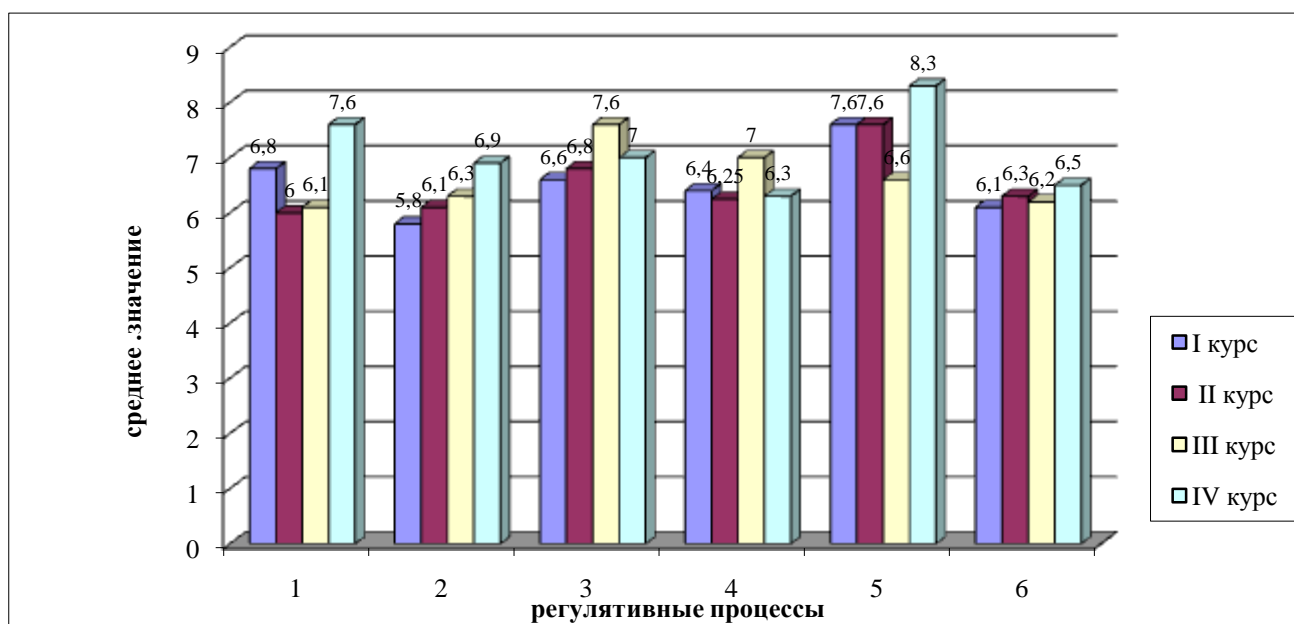
Результаты исследования динамики саморегуляции будущих педагогов физической культуры в процессе обучения в вузе, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели саморегуляции будущих педагогов физической культуры I–IV курсов

Шкалы	Студенты I курса	Студенты II курса	Студенты III курса	Студенты IV курса
Планирование	6,80 ±0,31	6,00 ±0,30	6,10±1,25	7,60 ±0,09
Моделирование	5,80 ±0,26	6,10 ±0,22	6,30 ±0,21	6,90 ±0,23
Программирование	6,60 ±0,19	6,80 ±1,18	7,60 ±1,24	7,00 ±0,47
Оценка результатов	6,40 ±2,11	6,25 ±1,24	7,00 ±2,61	6,30 ±1,24
Гибкость	7,60 ±1,09	7,60 ±0,27	6,60 ±0,43	8,30 ±2,08
Самостоятельность	6,10 ±1,16	6,30 ±0,19	6,20 ±0,34	6,50 ±1,07
Общий уровень саморегуляции	32,10 ±1,14	32,50 ±1,13	33,60±1,20	36,70 ±0,27

Наглядно основные регулятивные процессы и их динамика в процессе обучения в вузе будущих педагогов физической культуры представлены на рисунке 7:



Примечание: 1 – планирование, 2 – моделирование, 3 – программирование, 4 – оценка результатов, 5 – гибкость, 6 – самостоятельность

Рис. 7. Показатели саморегуляции будущих педагогов физической культуры I–IV курсов по методике «Стиль саморегуляции поведения»

В.И. Моросановой

Общий уровень саморегуляции характеризуется наиболее высоким уровнем в группе студентов IV курса (показатель $36,70 \pm 0,27$), наименьшие показатели общего уровня саморегуляции студентов I курса ($32,10 \pm 1,14$), схожие результаты получены на II курсе ($32,5 \pm 1,13$). Показатель общего уровня саморегуляции будущих педагогов физической культуры на III курсе составляет ($33,6 \pm 1,20$). Статистически значимые различия получены между показателем общего уровня саморегуляции между обучающимися на I и IV курсах по U-критерию Манна-Уитни на уровне 95% вероятной значимости. Сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности находится на более высоком уровне развития у будущих педагогов физической культуры IV курса, они в большей степени

самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели, в сравнении со студентами I курса обучения.

Таким образом, полученные показатели по шкале «планирование» свидетельствуют, что наиболее высокие показатели получены в группе студентов IV курса (показатель $7,60 \pm 0,09$) и студентов I курса (показатель $6,80 \pm 0,31$). Схожие результаты получены в группах студентов II курса (показатель $6,00 \pm 0,30$) и III курса (показатель $6,10 \pm 1,25$).

Студенты IV курса осознанно планируют деятельность, их планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигают самостоятельно.

У студентов первых трех курсов менее сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы недостаточно реалистичны, детализированы, иерархичны и характеризуются неустойчивостью. Полученные различия между показателями по шкале «планирование» будущих педагогов физической культуры IV курса и II, III курсов являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни на уровне 95% вероятности.

По шкале «моделирование» происходит постепенное увеличение показателей от I к IV курсу обучения с показателя ($5,80 \pm 0,26$) на I курсе к показателю ($6,90 \pm 0,23$) на IV курсе обучения. Таким образом, в процессе обучения в вузе происходит развитие представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степенью их осознанности, детализированности и адекватности. К IV курсу обучения будущие педагоги физической культуры способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программы действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Полученные различия по регуляторному процессу не являются статистически значимыми.

По шкале «программирование» получена неравномерная динамика показателей. Так, показатель по регуляторному процессу программирования

увеличивается от I курса (показатель $6,60 \pm 0,19$), к III курсу (показатель $7,60 \pm 1,24$), далее происходит его снижение до ($7,00 \pm 0,47$) на IV курсе обучения. Таким образом, наблюдается явное преимущество будущих педагогов физической культуры III курса в развитости осознанного программирования своих действий, продумывании способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей, в детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

Показатели по шкале «оценивание результатов» расходятся в результатах на разных курсах обучения. Наблюдается явное преимущество в регуляторном процессе оценивания результатов у будущих педагогов физической культуры III курса по сравнению со студентами других курсов (показатель на третьем курсе $7,00 \pm 2,61$).

Показатели оценивания результатов на остальных курсах находятся в пределах средних значений (показатели на I курсе $6,40 \pm 2,11$; на II курсе $6,25 \pm 1,24$, на IV курсе $6,30 \pm 1,24$).

Следовательно, студенты, обучающиеся на III курсе имеют более высокую сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов. Однако данные различия не являются статистически значимыми.

По шкале «гибкость» у студентов первых двух курсов получены схожие результаты (показатель $7,60 \pm 1,09$ на I курсе, показатель $7,60 \pm 0,27$ на II курсе). Наиболее низкий показатель представлен у студентов III курса (показатель $6,60 \pm 0,43$) а наиболее высокий показатель выявлен у студентов IV курса, который составляет ($8,30 \pm 2,08$). Различия по шкале «гибкость» на III и IV курсах обучения являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни на уровне 95% вероятности. Следовательно, при переходе к IV курсу происходит значимое развитие уровня сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Будущие педагоги физической культуры на IV курсе обучения демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении расхождения полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт расхождения и вносят соответствующую коррекцию.

По шкале «самостоятельность» отсутствует какая-либо динамика в показателях в процессе обучения будущих педагогов физической культуры. Показатель автономности регулятивной системы на I курсе составляет $(6,10 \pm 1,16)$; на II курсе $(6,30 \pm 0,19)$; на III курсе $(6,20 \pm 0,34)$ и на IV курсе составляет $(6,50 \pm 1,07)$. Полученные различия не являются статистически значимыми.

Будущие педагоги физической культуры на протяжении обучения в вузе характеризуются средним уровнем автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Анализ ведущего регулятивного процесса в структуре индивидуальной саморегуляции будущих педагогов физической культуры позволяет сделать следующие выводы:

– на I курсе ведущими являются регулятивные процессы планирования и гибкости, следовательно, у студентов первого года обучения в структуре индивидуальной саморегуляции ведущими являются индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности и сформированность регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий;

– на II курсе обучения ведущими являются регулятивные процессы программирования и гибкости, т.е. наиболее развитым является осознанное программирование человеком своих действий и регуляторная гибкость, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий;

– на III курсе обучения ведущими являются регулятивные процессы программирования и оценки результатов, т.е. развитость осознанного программирования человеком своих действий и развитость оценки себя и результатов своей деятельности и поведения;

– на IV курсе обучения, как и на I курсе ведущими являются регулятивные процессы планирования и гибкости, следовательно, у студентов первого года обучения в структуре индивидуальной саморегуляции ведущими являются индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности и сформированность регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Рассмотрим результаты исследования коммуникативно-организационных склонностей будущих педагогов физической культуры, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Показатели коммуникативных и организационных склонностей будущих педагогов физической культуры I–IV курсов

Склонности	Студенты I курса	Студенты II курса	Студенты III курса	Студенты IV курса
Коммуникативные	5,20 ± 1,30	9,90 ± 1,08	10,10 ± 1,35	10,30 ± 1,02
Организационные	5,60 ± 1,09	9,10 ± 0,39	10,30 ± 0,22	10,20 ± 0,93

Наглядно динамика коммуникативно-организационных склонностей будущих педагогов физической культуры представлена на рисунке 8.

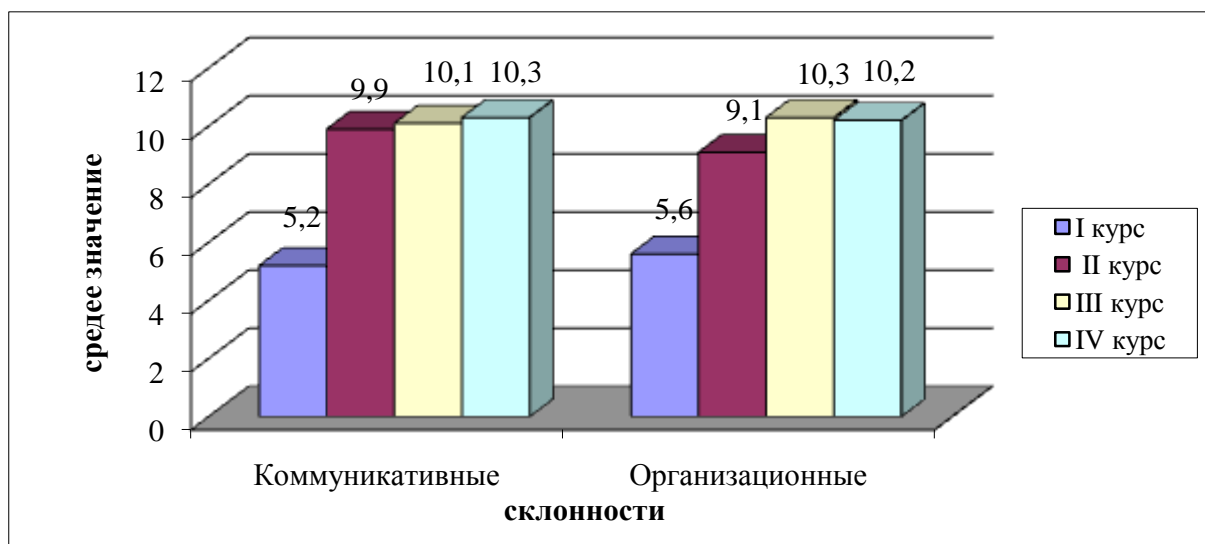


Рис. 8. Показатели коммуникативных и организационных склонностей будущих педагогов физической культуры I–IV курсов по методике КОС–2 В.В. Синявского и Б. А. Федоришина

Исходя из полученных данных, представленных в таблице 5 и рисунке 8, можно сделать вывод, что будущие педагоги физической культуры на I курсе имеют наиболее низкие показатели сформированности коммуникативных склонностей (показатель $5,20 \pm 1,30$) и организаторских склонностей (показатель $5,60 \pm 1,09$). Данные показатели свидетельствуют, что студенты I курса имеют уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей на уровне ниже среднего, первокурсники не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, редко проявляют инициативу.

На II курсе происходит достоверно значимое увеличение показателя коммуникативных (по U-критерию Манна-Уитни на уровне 95% вероятности) и организационных склонностей (по U-критерию Манна-Уитни на уровне 95% вероятности) до $(9,90 \pm 1,08)$ коммуникативных склонностей и $(9,10 \pm 0,39)$ организационных склонностей.

На III и IV курсах отсутствует динамика, у студентов старших курсов коммуникативно-организационные склонности развиты на среднем уровне.

Таким образом, будущие педагоги физической культуры стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Рассмотрим результаты рефлексивного компонента будущих педагогов физической культуры, представленные данными таблицы 6:

Таблица 6

Показатели рефлексивности будущих педагогов физической культуры
I–IV курсов

Показатель рефлексивности	Студенты I курса	Студенты II курса	Студенты III курса	Студенты IV курса
Ср.показатель	113,80±1,96	115,20±3,02	117,60±2,48	118,40±1,07
Стены	3	4	4	5

Наглядно динамика рефлексивности будущих педагогов физической культуры представлена на рисунке 9.

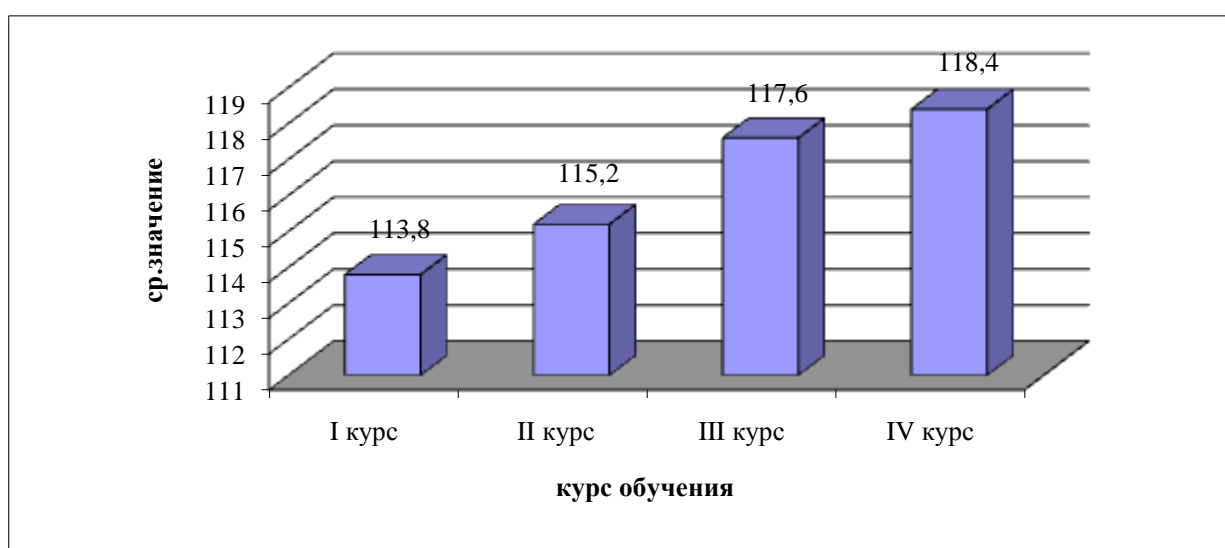


Рис. 9. Показатели рефлексивности будущих педагогов физической культуры I–IV курсов по опроснику А.В. Карпова

Исходя из полученных данных рефлексивности, представленных в таблице 6 и рисунке 9 можно сделать вывод о положительной динамике ее развития у будущих педагогов физической культуры от I к IV курсу обучения. Наиболее низкие показатели рефлексивности (показатель

113,80±0,96) представлены у студентов I курса что соответствует 3 ступени и низкому уровню развития рефлексивности. Следовательно, для будущих педагогов физической культуры, обучающихся на I курсе свойственна ретроспективная рефлексия, позволяющая осуществлять анализ причин происшедшего, условий прошлой деятельности, ее результатов, размышление над причинами собственных неудач. Проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий.

На втором курсе показатель рефлексивности увеличивается незначительно (показатель 115,20±1,02), что соответствует 4 ступени и среднему уровню рефлексивности. Показатель (118,60±0,48) соответствует 4 ступени и среднему уровню рефлексивности у студентов III курса. Наибольший показатель рефлексивности представлен у будущих педагогов физической культуры на IV курсе обучения (119,40±1,07), что также соответствует 4 ступени и среднему уровню рефлексивности. По U-критерию Манна-Уитни получены значимые различия по уровню рефлексивности будущих педагогов физической культуры между I и IV курсов обучения ($U=102,5$) на уровне 95% вероятности.

Таким образом, у будущих педагогов физической культуры, обучающихся на II–IV курсах преобладает ситуативная рефлексия, которая, по А.В. Карпову и В.В. Пономаревой обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, будущие психологи способны соотносить свои действия с ситуацией и их координировать в соответствии с учетом изменения условий изменения и собственного состояния. Будущие педагоги физической культуры II–IV курсов обучения способны критически осмысливать текущую деятельность и ее элементов, позволяющих им координировать, контролировать и корректировать ход выполнения реализуемой деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Анализ динамики рефлексивности от I к IV курсу обучения свидетельствует о положительном значимом ее развитии у будущих педагогов физической культуры, что мы связываем с выходом на III курсе обучения будущих педагогов физической культуры на педагогическую практику.

Проведенное исследование динамики компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры позволяет сделать вывод о положительной динамике развития всех компонентов психологической готовности (мотивационного, ценностно-смыслового, рефлексивного, регулятивного и коммуникативно-организационного).

2.3. Методические рекомендации по развитию психологической готовности будущих педагогов физической культуры

Развитие в процессе обучения в вузе психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры, к профессиональному и личностному саморазвитию предполагает организацию целенаправленных психолого-педагогических мероприятий.

Ниже представлены основные мероприятия по развитию компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры.

1. Развитие мотивационного компонента психологической готовности

Основная идея развития профессиональной мотивации – это ее развитие через призму выбранной профессии.

Развитие мотивационного компонента профессиональной готовности к профессиональной деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса вуза может быть реализовано по направлениям:

– ориентация на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту;

– активизация творческой деятельности студентов при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана;

– активизация практической деятельности студентов при повышении спортивного мастерства.

В рамках направления ориентации на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту студенты могут выполнить следующие задания:

1. Студенты должны составить перечень специальных профессиональных качеств специалиста по физическому воспитанию и спорту для работы учителем физкультуры в школе и для работы тренером по виду спорта, сравнить их, найти общие качества и отличительные.

2. Сделать самоанализ наличия данных качеств у себя.

3. Написать, для чего необходимы эти качества.

4. Написать, что нравится в профессии учителя физической культуры и что не нравится.

5. Написать, что нравится в профессии тренера по виду спорта и что не нравится.

6. При прохождении педагогической практики в школе сделать презентацию для учеников старших классов «Моя профессия».

Активизация творческой деятельности студентов при освоении профильных теоретических дисциплин:

1. Выделить характерные признаки индивидуальной физической культуры человека.

2. Составить вопросы викторины по олимпийской тематике для школьников младшей, средней и старшей школы.

3. Провести конкурс на лучшие вопросы в группе.

4. Составить лучшие вопросы викторины для проведения ее во время педагогической практики в школе.

5. Провести конкурс на самые сложные и интересные вопросы, касающиеся истории развития спорта, достижений спортсменов, медико-

биологических фактов для проведения общефакультетской игры знатоков спорта «Что?», «Где?», «Когда?».

Активизация практической деятельности по повышению спортивного мастерства:

1. Учитывать спортивные достижения во время обучения на каждом курсе.

2. Обязательное участие студентов в спортивных соревнованиях всех рангов в зависимости от уровня квалификации.

3. При прохождении педагогической практики в школе обязательная организация и проведение соревнований по видам спорта среди школьников

II. Развитие ценностно-смыслового компонента психологической готовности

Работа по развитию ценностно-смыслового содержания профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры может быть реализована в результате реализации спецкурса «Ценностно-смысловые ориентации личности педагога физической культуры» (Приложение А), целью которого является содействие процессу личностного становления, через разрешение противоречий в ценностно-смысловой сфере личности, где основным условием является внутренний мир личности, актуализирующийся через систему отношений к себе, к другому и к профессии.

Содержание спецкурса направлено на актуализацию потребности будущих педагогов физической культуры в осознании проблемы формирования системы ценностных ориентации личности. В процессе лекционной и диалогово-дискуссионной частей курса «методом погружения» создается общая ориентировочная основа действий, касающихся основных аспектов проблемы смысложизненных и ценностных ориентации.

Работа в рамках спецкурса включает основные положения теоретической части, которые направлены на следующее: побуждение интереса к определению собственных ценностей и смысла существования

будущих педагогов физической культуры; на стремление слушателя определить свое отношение к миру, меру своей свободы и ответственности в нем; на желание глубже познать себя и других как необходимого условия личностного становления. Включает теорию научного знания, рассматривающий ценности и смыслы личности, определяющие отношение педагога физической культуры к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе, ее способности оптимально и конструктивно осуществлять свою профессиональную деятельность, что позволяет определиться в мире ценностей, выделить смысловое пространство собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Так, в процессе изучения темы «Ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности педагога физической культуры» целесообразно обсудить следующие вопросы: Содержание понятий «мотив», «смысл», «ценность» в педагогике, в физической культуре и спорте. Смыслы и ценности жизнедеятельности и профессии. Роль мотивов и ценностей в формировании образа «Я-профессиональное». Возможности построения ценностно-смыслового образа «Я-профессиональное».

III. Развитие рефлексивного компонента психологической готовности

Применение специальных рефлексивных тренингов способствует развитию самосовершенствования студентов.

Основными приемами тренинга является цепочка самовопросов: «Почему?», «Зачем, для чего?», «Как действовать, как изменить ситуацию (себя)?», «Нужно ли что-то менять?» и т.п., отвечая на которые, студенты не только начинают лучше понимать самих себя, но и определяют потребность (либо отсутствие таковой) в конкретных действиях, условиях, планируют стратегию саморазвития.

Процессуально рефлексивные тренинги должны соответствовать механизмам рефлексии и включать следующие этапы:

1. Определение предмета рефлексии, например, профессиональные цели и ценности (тренинг «Мои профессиональные цели и ценности»).

2. Фиксация – сосредоточение на себе, своем внутреннем мире, мотивах и интересах, своем жизненном опыте (самовопросы «Почему я выбрал профессию учителя?», «Зачем я учусь в вузе?», «Что ценно для меня в педагогической деятельности?», «Чего я хочу добиться в профессии?» и т.п.); формулирование ответов на вопросы.

3. Отстранение – изучение и анализ себя «со стороны», например, с позиции «Я-вчерашний» при определении индивидуальных мотивов профессионального выбора (обращение к памяти, воспоминания), с позиции «Я-завтрашний» при выяснении собственных целей и ценностей профессиональной деятельности (сопоставление будущей деятельности и актуальных интересов, способностей).

5. Объективация – анализ своих действий, чувств, отношений с позиции «Я-сегодняшний», оценка прошлого опыта («Если бы я снова выбирал профессию») и будущих перспектив («Как достичь значимых жизненных целей, работая учителем») с учетом опыта настоящего, реально существующих условий и возможностей; выявление причин и возможных последствий своих действий, поступков, чувств; переосмысление и переконструирование ситуации, отраженной в предмете рефлексии.

6. Оборачивание – возвращение к начальной ситуации, к первоначально сформулированным ответам, соотнесение их с новым опытом, с тем, что осознано в результате рефлексии; сопоставление своих целей, мотивов, интересов и действий, направленных на их достижение, реализацию, удовлетворение.

Разработанный тренинг представлен в приложении Б.

Хорошим средством развития умения постоянно удерживать рефлексивную позицию является ведение дневника, в котором рекомендуется описывать ситуации своей ученической жизни с позиции учителя, составлять план собственного профессионального развития и делать отчет о результатах его выполнения, а также писать педагогические эссе на темы: «Преподаватель физической культуры через 20 лет», «Мое акме»,

«Личный план профессионального развития», «Мое профессиональное будущее» и др., – подобные упражнения способствуют обращению студента к рефлексии.

Дискуссии способствуют развитию рефлексивных способностей. Темы дискуссий необходимо сообщать заранее для самостоятельной подготовки к их обсуждению.

В процессе дискуссий необходимо учитывать мнение каждого участника, что иногда приводит к столкновению противоположных позиций и пересмотру студентами собственных взглядов, изменению установок. Интерпретация различных точек зрения, позиций, поведения во время дискуссий позволяет развивать рефлексивные способности. Анализируя мнения и поведение людей, пытаясь понять причины поведения и суть мысли, можно достичь более высокого уровня рефлексивных способностей (выход за пределы собственного сознания). Умение оценивать и интерпретировать свои и чужие позиции, точку зрения, поведение является необходимым качеством педагога.

При подборе и формулировке вопросов следует опираться на имеющиеся у студентов знания. Можно предложить следующие темы для дискуссий:

1. Необходимость профессии учителя физической культуры, тренера в жизни общества.
2. Воспитательная направленность занятий физической культурой, спортом.
3. Личные качества учителя физической культуры.
4. Преимущества и трудности профессиональной деятельности учителя физической культуры и тренера.
5. Социальный статус учителя физической культуры, тренера.
6. Почему учитель, тренер должен постоянно работать над саморазвитием собственных профессиональных способностей?

7. Какую роль играет педагогический авторитет учителя физической культуры в формировании личности школьника?

IV. Развитие регулятивного компонента психологической готовности

Регулятивный компонент психологической готовности требует от личности активной самостоятельной работы, направленной на самоорганизацию и самоактуализацию.

Необходимым условием развития саморегуляции будущих педагогов физической культуры выступает сформированность у них умений организовать свою самостоятельную деятельность. Самостоятельная работа будущих педагогов физической культуры включала в себя: диагностирование своей познавательной потребности в расширении и углублении знаний; определение цели самостоятельной учебной работы – ближайшей и отдалённой; самостоятельный выбор объекта изучения; разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы; определение форм и времени самоконтроля.

С целью повышения уровня личностной саморегуляции будущих педагогов физической культуры рекомендуется использовать тренинг личностной саморегуляции (Приложение В).

Целью тренинга является формирование, развитие умений и навыков эффективной личностной саморегуляции будущих педагогов физической культуры.

Структура тренинга личностной саморегуляции будущих педагогов физической культуры может включать два блока:

Первый ориентирован на самопознание, формирование адекватной самооценки, индивидуальной позиции по отношению к себе и миру, и включает:

- определение актуальной самооценки (личная оценка собственных знаний, умений, навыков, способностей, личностных качеств);
- анализ влияния личных и профессиональных событий на самооценку;

– выявление негативных особенностей, не способствующих эффективной личностной саморегуляции;

– выработку позитивных установок по отношению к себе и своему окружению, а также студенческой и профессиональной среде.

Второй блок тренинга ориентирован на обучение методам саморегуляции личности. Обучение будущих педагогов физической культуры овладения следующими методами оптимизации психического состояния в саморегуляции – аутотренинг, медитация, физические упражнения, самомассаж, релаксация, дыхательные техники, арттерапия, цветотерапия и другие.

При реализации программы тренинга могут быть использованы следующие методы: тематические групповые дискуссии; ролевые игры; методы, направленные на развитие социальной перцепции и навыков рефлексии, смысловой интерпретации и оценивания объекта восприятия, а также саморегуляции.

V. Развитие организационно-коммуникативного компонента психологической готовности

Развитие у будущих педагогов физической культуры коммуникативно-организационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности направлено на развитие умений профессионально эффективно взаимодействовать с людьми в субъект-субъектных отношениях.

1. Социально-психологический коммуникативный тренинг является основным методом развития умений субъект-субъектного взаимодействия будущих педагогов физической культуры (Приложение Г).

Разработанный коммуникативный тренинг рассчитан на 3 занятия. Интервал времени между занятиями составляет 3–4 дня. Продолжительность занятия – 1 час 20 минут (одна пара аудиторных занятий).

Основной целью тренинга является развитие коммуникативно-организационных умений для осуществления межличностных и

профессиональных субъект-субъектных отношений будущих педагогов физической культуры.

Тренинг направлен на поэтапное решение следующих основных задач:

– обучить будущих педагогов физической культуры эффективным приемам налаживания контактов;

– научить владению техникой коррекции и снятия барьеров общения;

– отработать техники активного слушания;

– стимулировать собственную коммуникативную активность и партнера по общению;

– обучить организации внимания партнеров по общению, управлению процессом общения;

– развитие навыков эмоциональной саморегуляции в профессиональных коммуникативных ситуациях педагога физической культуры.

2. Создание ситуаций коммуникативного развития в спортивно-игровой деятельности, представляющее ролевое взаимодействие партнеров или соперников в спортивно-игровом пространстве, направленное на формирование коммуникативных умений, необходимых в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Ролевое взаимодействие в спортивно-игровой деятельности представляет собой, во-первых, двигательное взаимодействие, имеющее определенные измеряемые в физических величинах пространственно-временные и силовые характеристики. Игроки обмениваются действиями, связанными с функциональными обязанностями, игровыми амплуа (игровыми ролями), отражающими взаимодействие с помощью технических приемов в условиях реализации тактических действий. Во-вторых, информационно-эмоциональное взаимодействие, представляющее собой обмен информацией, мыслями, чувствами, социальными ролями и предусматривающее активную социальную позицию партнеров, осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Двигательное и информационно-эмоциональное взаимодействие проходит в условиях индивидуальных, групповых и коллективных (командных) действий студентов-игроков. Групповые и коллективные (командные) действия студентов-игроков в спортивно-игровой деятельности ставят их в отношения ответственной зависимости друг перед другом и обеспечивают процесс взаимодействия.

Для успешного осуществления двигательного и информационно-эмоционального взаимодействия в спортивно-игровом пространстве необходимо владеть средствами общения и игры (техническими приемами). Вербальные средства общения в спортивно-игровой деятельности обладают свернутостью, краткостью, сжатостью, информативной емкостью и необходимы для постановки задач; управления учебно-практической деятельностью студентов-игроков; сообщения знаний (создание представления о двигательном действии и целостности двигательной деятельности); оценки и анализа достигнутых результатов освоения учебного материала; оказания воздействия воспитательного характера на студентов-игроков; координации двигательной деятельности (оперативное управление спортивно-игровой деятельностью и взаимоотношениями с помощью распоряжений, команд, указаний).

Невербальные средства общения в спортивно-игровой деятельности экономят время передачи информации: помогают отделить главное в информации от второстепенного; позволяют выделить, дополнить, заместить смысл вербальной высказывания; действуя на зрительный канал восприятия, развивают внимание; сигнализируют о своеобразии характера партнера или соперника, состояниях, переживаемых им и т. д.

Для решения коммуникативных задач студенты-игроки пытались строить и развивать отношения между партнерами и изменять содержание этих отношений в зависимости от изменения ситуации. Они осваивали различные социальные и игровые роли, самостоятельно осуществляли выбор средств общения, планировали предстоящее общение.

Таким образом, представленные выше мероприятия по развитию компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности педагогов физической культуры способствует развитию психологической готовности к профессиональной деятельности, становлению образа профессиональной деятельности, позволяют определить путь профессионального саморазвития и самосовершенствования исходя из своих четко поставленных целей и стремлений стать профессионалом.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1) На I курсе доминирующую роль играют ценности, имеющие личностную направленность, тогда как ценности, свидетельствующие о важности профессионального и личностного роста, а так же ПВК составляют большую часть отвергаемых ими ценностей.

У студентов II курса в целом структура остается той же, преобладают личностные ценности, однако появились некоторые изменения, а именно: в составе наиболее сформированных ценностей появляется ценность «рационализм» а в составе отвергаемых ценностях появляется ценность «развлечения».

У студентов III курса, в число наиболее сформированных ценностей вошли ценности, свидетельствующие о значимости для них некоторых ПВК (твёрдая воля и ответственность), а также появляется ориентация на интересную работу. У студентов IV курса появляются значимые ценности: «продуктивная жизнь», «ответственность», «эффективность в делах» и «честность».

2) Смыслоразнонаправленные ориентации студентов педагогов физической культуры, обучающихся на I и II курсах обучения схожие и характеризуются следующими показателями: воспринимают жизнь как не интересную, не удовлетворены достигнутыми результатами в жизни, принимают ответственность за свою жизнь на себя, но не исключают влияние других

факторов. Первокурсники придают жизни осмысленность, студенты второго курса мало заинтересованы целями жизни.

Смысложизненные ориентации студентов III курса характеризуются следующими показателями: малая заинтересованность целями в своей жизни, воспринимают жизнь как интересную и эмоционально насыщенную, не удовлетворены достигнутыми результатами в жизни, принимают ответственность за свою жизнь на себя, но не исключают влияние других факторов.

На IV курсе будущие педагоги физической культуры придают жизни осмысленность, воспринимают жизнь как интересную и эмоционально насыщенную, неудовлетворены достигнутыми результатами в жизни, принимают ответственность за свою жизнь на себя, но не исключают влияние других факторов.

3) Преобладает мотив «приобретение знаний» от I до III курса обучения, однако его значимость снижается на IV курсе. К окончанию вуза мотив «получение диплома» у будущих педагогов физической культуры становится более важным, чем овладение профессией. К IV курсу мотив «овладения профессией» значимо снижается.

4) Ведущие регулятивные процессы в структуре индивидуальной саморегуляции будущих педагогов физической культуры: на I курсе ведущими являются регулятивные процессы планирования и гибкости, на II курсе обучения ведущими являются регулятивные процессы программирования и гибкости, на III курсе обучения ведущими являются регулятивные процессы программирования и оценки результатов, на IV курсе обучения, как и на I курсе ведущими являются регулятивные процессы планирования и гибкости.

5) Анализ динамики рефлексивности от I к IV курсу обучения свидетельствует о положительном значимом ее развитии у будущих педагогов физической культуры. Наиболее низкие показатели рефлексивности представлены у студентов I курса, наибольший показатель

рефлексивности представлен у будущих педагогов физической культуры на IV курсе обучения.

5) Будущие педагоги физической культуры на I курсе имеют наиболее низкие показатели сформированности коммуникативных склонностей и организаторских склонностей. На II курсе происходит достоверно значимое по U-критерию Манна-Уитни увеличение показателя коммуникативных и организационных склонностей. На III и IV курсах отсутствует динамика, у студентов старших курсов коммуникативно-организационные способности развиты на среднем уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры есть процесс полисубъектного взаимодействия педагога физической культуры с участниками образовательного процесса, направленного на формирование потребности обучающихся в здоровом образе жизни посредством овладения двигательными умениями и навыками.

Специфическая структура этой деятельности определяется целью, которая направлена на формирование потребностей в здоровом образе жизни и специальными профессионально-педагогическими задачами, которые определяют ее содержание и средства.

Реализация профессионально-педагогической деятельности определяется готовностью к ней педагога физической культуры. Готовность будущего педагога физической культуры к профессиональной педагогической деятельности является сложным структурированным психолого-педагогическим понятием – это совокупность психолого-педагогических качеств личности педагога, обеспечивающих решение профессионально-педагогических задач направленных на возникновение потребности обучающихся в здоровом образе жизни и двигательной активности; развитии и коррекции физических качеств посредством формирования двигательных умений и навыков.

Выделенные структурные компоненты готовности будущего педагога физической культуры к профессиональной педагогической деятельности включают мотивационный, ценностно-смысловой, рефлексивный, регулятивный и коммуникативно-организационный.

Разработанная и реализованная диагностическая программа позволила получить фактические данные о положительной динамике развития компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности, однако выявлено недостаточное развитие мотивационного, рефлексивного, коммуникативно-организационного, ценностно-смыслового

и регулятивного компонентов психологической готовности будущих педагогов физической культуры.

Полученные результаты развития основных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов физической культуры вызывают необходимость использования специальных психолого-педагогических мероприятий с целью развития психологической готовности к профессиональной деятельности.

Представленные в работе методические рекомендации направлены на развитие всех компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности и включают в себя проведение тренинговых мероприятий, систему учебно-профессиональных заданий, спецкурса, использование метода дискуссии и организацию самостоятельной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. 2015. № 5. С. 2–5.
3. Бодалев А.А. Психология общения: энциклопедический словарь / Рос. акад. образования, Психолог. ин-т. М.: Когито-Центр, 2015. 671 с.
4. Борытко Н.М. Педагогика. М.: Академия, 2007. 491 с.
5. Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты формирования готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 2005. 21 с.
6. Виленский М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 3. С. 2–7.
7. Виноградов В.И. Психологическое обеспечение формирования психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1996. 187 с.
8. Волков П.Н. Моделирование личности, деятельности тренера и совершенствование физкультурного образования / П.П. Волков, В.С. Топчиян // Теория и практика физ. культуры. 2013. № 7. С. 27–29.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 534 с.
10. Деркач А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. М.: Просвещение, 2005. 355 с.
11. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. М.: Изд-во «Университетское», 2015. 206 с.
12. Дьяченко М.А. Психологические проблемы в готовности к деятельности / М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: Изд-во БГУ, 1996. 383 с.

13. Емельянова Л.А. Динамика социально-психологической готовности студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности: дис. ...канд. психол. наук. Казань, 2000. 159 с.
14. Забродин Ю.М. Базовая психологическая модель личности учителя / Ю.М. Забродин, А.Д. Глоточкин, Б.А. Сосновский // Пед. образование. 2010. С. 210–216.
15. Зазыкин В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. М.: НИИВО, 2013. 267 с.
16. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2011. 351 с.
17. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
18. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Педагогика. 2004. № 5. С. 75–79.
19. Корецкий В.М. Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин специализаций: дис... докт. пед. н. М., 1989. С. 9–11.
20. Крутецкий В.А. Психология М.: Просвещение, 1994. 304 с.
21. Кузнецов В.Н. Повышение психологической готовности кадров государственной службы к деятельности в стрессовых ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
22. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 2009. 119с.
23. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985. 85 с.
24. Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1993. 339 с.
25. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во МГУ, 2004. 200 с.
26. Лобачев В.В. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2017. № 2. С. 44–48.

27. Лоскутов В.Н. Формирование психологической готовности школьников к службе в ВС // Вопросы психологии. 2013. № 8. С. 26–30.
28. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности. // Теория и практика физической культуры. 2011. № 4. С. 11–13.
29. Макаренко А.С. Общение с трудными детьми. М.: АСТ, 2015. 360 с.
30. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
31. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 400 с.
32. Мясищев В.Н. Психология отношения. М.: МОДЭК, МПСИ, 2011. 400 с.
33. Назимов И.П. Психология профориентации и профотбора. Киев: КГУ, 2010. 295 с.
34. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
35. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности М.: Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
36. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. СПб: Михайлов В.А., 2013. 300 с.
37. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 260 с.
38. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2009. 296 с.
39. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для институтов физической культуры / под общ. ред. Т.Т. Джамгарова и А.Ц. Пуни. М.: Физкультура и спорт, 2009. 141 с.
40. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 2010. 494 с.
41. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М.: НИИВО, 2003. 215 с.
42. Пырьев Е.А. Психологическая готовность молодежи к педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук СПб., 1993. 168 с.

43. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 200 с.
44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 1096 с.
45. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста // Вестник высшей школы. 1999. № 8. С. 16–21.
46. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2013. 260 с.
47. Ухтомский А.А. Доминанта СПб.: Питер, 2013. 340 с.
48. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта. М.: Академия, 2014. 478 с.
49. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2014. 464 с.
50. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 310 с.
51. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 2005. 759 с.
52. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего профессионального образования. М.: АСТ, 1999. 260 с.
53. Carlos P.J. View of Socioscientific Issues Among Educators: The Willingness of Teachers to Accept SSI Into the Classroom and the Reason Underlying Those Beliefs. 2013. Dissertations. 530 p.
54. Ryan R.M., Connel Y.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education // Ames C., Ames R. (eds.), Research on motivation in education. V. 2. N.Y., 1995. 51 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Спецкурс «Ценностно-смысловые ориентации личности педагога физической культуры»

Цель спецкурса: содействие процессу личностного становления через разрешение противоречий в ценностно-смысловой сфере личности, где основным условием является внутренний мир личности, актуализирующийся через систему отношений к себе, к другому и к профессии.

Спецкурс направлен на побуждение у будущих педагогов физической культуры интереса к определению собственных ценностей и смысла своего существования; на стремление слушателя определить свое отношение к миру, меру своей свободы и ответственности в нем; на желание глубже познать себя и других как необходимого условия личностного становления.

Тематический план

Тема	Кол-во часов теоретические	Кол-во часов практические
1. Педагогическая аксиология. Изучение ценностей в образовательном процессе	1	2
2. Осознанность личностного подхода к процессу профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры	1,5	2
3. Понятие смысла в психологии	1	2
4. Ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности педагога физической культуры	1,5	2
5. Ценностное отношение к профессии «учитель физической культуры»	1	2

Тренинг развития рефлексии

Цель: развитие самопознания, самосовершенствования студентов, рефлексии в группе, формирование положительного эмоционального климата.

Занятие 1

1. Упражнение «Приветствие»

Цель: приветствие участников, зарядить группу энергией, рефлексия чувств, возникающих при приветствии непривычным образом.

Время: 15–20 мин.

Рефлексия:

1. Легко ли вам было выполнять данное упражнение?
2. В какой роли вам было удобнее и почему?
3. В жизни отвечаете ли вы взаимностью, когда с вами здороваются непривычным для вас способом?
4. Какие чувства вы при этом испытываете?

2. Упражнение «Один день из жизни студента»

Цель: сплочение группы, рефлексия общепринятого с реальностью.

Время: 40 мин.

Материалы: бумага, цветные карандаши, ручки, краски.

Ход упражнения

Участникам тренинга предлагается нарисовать обычный студенческий день, каждый определяет для себя, что именно он будет рисовать. Участникам предлагается полная свобода выбора. Главная задача – договорится между собой.

Рефлексия

1. Легко ли вам было работать совместно?
2. Какие чувства вы испытывали, выполняя данное задание?
3. Приходилось ли вам подчиняться, уступать?
4. Как вы считаете, удалось ли вам нарисовать день из жизни студента?

5. Хотелось ли вам что-либо изменить либо добавить?

6. Похож ли ваш настоящий день с нарисованным?

3. Рефлексия «Здесь и теперь»

Цель: знакомство с сутью процесса рефлексии; обработка навыка рефлексии.

1. Ведущий предлагает каждому участнику выразить свое представление о происходящем с ним и с группой. Делать это можно в любой форме – вербально, невербально, рисунком на листе бумаги и др.

2. Каждый из участников группы по семибальной шкале оценивает степень своей собственной усталости, активности и интереса к происходящему.

3. После того, как эта процедура проделана, ведущий дает основные понятия рефлексивной работы.

Примечание: Процедура – одна из тех, которые желательно использовать в начале и в конце каждой встречи.

Занятие 2

1. Упражнение «Я рад тебя видеть...»

Цель: определение положительных сторон участников.

Время: 15–20 мин.

Ход упражнения:

Каждый из участников обращается к своему соседу со словами: «Я рад тебя видеть, потому что...». Продолжить это высказывание нужно не внешними описаниями человека, а личностными качествами участников.

Рефлексия:

1. Легко ли вам было выполнять упражнение?

2. Какие чувства вы испытывали, когда к вам обращался ваш сосед?

3. Что вы испытывали, когда вам нужно было обратиться к другому человеку со словами «Я рад тебя видеть...»?

4. Легко ли вам было определить, почему вы рады видеть своего соседа?

5. Часто ли вам в жизни приходится говорить людям комплименты?

2. Упражнение «Карусель»

Цель упражнения: формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакты; развитие эмпатии и рефлексии в процессе обучения.

Время: 25–30 мин.

Ход упражнения: В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый раз с новым человеком. Задание: легко войти в контакт, поддержать разговор и проститься.

Члены группы встают по принципу "карусели", т. е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный

Примеры ситуаций:

– Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече...

– Перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним...

– Перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его...

– После длительной разлуки вы встречаете любимого (любимую), вы очень рады встрече...

Время на установление контакта и проведение беседы 3–4 минуты. Затем ведущий дает сигнал, и участники тренинга сдвигаются к следующему участнику.

3. Рефлексия «Здесь и теперь»

Цель: знакомство с сутью процесса рефлексии; обработка навыка рефлексии.

1. Ведущий предлагает каждому участнику выразить свое представление о происходящем с ним и с группой. Делать это можно в любой форме – вербально, невербально, рисунком на листе бумаги и др.

2. Каждый из участников группы по семибальной шкале оценивает степень своей собственной усталости, активности и интереса к происходящему.

3. После того, как эта процедура проделана, ведущий дает основные понятия рефлексивной работы.

Примечание: Процедура – одна из тех, которые желательно использовать в начале и в конце каждой встречи.

Занятие 3

1. Упражнение «Зеркало»

Участники разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения руками, головой, всем телом. Задача другого — в точности копировать все движения напарника, быть его «зеркальным отражением». В каждой паре участники самостоятельно подбирают нужную сложность движений и их темп.

В ходе игры участники, работающие за «отражение», довольно быстро научаются чувствовать тело партнера, и схватывают логику его движений. От раза к разу следить за «оригиналом» и копировать его движения становится все легче, и все чаще возникают ситуации не только предвосхищения, но и опережения его движений. Освоив навыки двигательного подражания, участники могут попробовать свои силы и в более сложной игре: задача та же, но роли «отражения» и «оригинала», ведомого и лидера, не определены. Гибко подстраиваясь друг под друга, играющие стремятся двигаться в унисон.

Это упражнение — очень хорошее средство развития психологического контакта. Наблюдая за ходом его выполнения, тренер может выявить «естественного» лидера в каждой паре. Трудности в достижении двигательного согласия нередко бывают связаны с наличием напряженных отношений между партнерами.

Накануне ответственных соревнований каждый спортсмен и каждый тренер готовятся не к борьбе с соперником вообще, а к поединку с вполне определенным человеком. И они стремятся узнать как можно больше о своем будущем конкуренте, его сильных и слабых сторонах, его технических, тактических и психологических особенностях. Но в острых ситуациях

единоборства, где все решают мгновения, нет времени для воспоминаний и сопоставлений и бесполезно пытаться «вычислить» наиболее вероятный ход противника на основе собранных сведений о нем. Поэтому спортсмену важно не только заранее узнать что-то о своем сопернике, но и заранее прочувствовать его: прочувствовать спортивный стиль, характер, понять как человека. Владимир Леви в своей популярной книге «Искусство быть другим» приводит высказывание одного выдающегося шахматиста: «Чтобы победить сильного соперника... я должен его изучить. А чтобы изучить, я должен в него влюбиться. Да, влюбиться и в стиль игры, и в характер, то есть и как в человека». Итак, чтобы победить, нужно разгадать замыслы соперника. Чтобы разгадать, нужно поставить себя на его место. Но ведь он не такой, как я. Он — другой. Значит, нужно стать таким, как он, перевоплотиться. Способность к перевоплощению, к «чувствованию» другого человека может стать незаменимым психологическим оружием в соревновательной борьбе. Как развить в себе эту способность?

Актеры, для которых перевоплощение в других людей — профессия, давно установили, что путь к характеру и чувствам персонажа лежит через воображение. Попробуем и мы последовать тем же путем.

2. Упражнение «Рефлексия»

Эта игра рассчитана на двоих. Для ее проведения каждой паре участников необходимо заготовить семиклеточным игровым полем и фишкой. Они располагаются друг против друга по обе стороны игрового поля, на центральной клетке которого устанавливается фишка. По сигналу ведущего или самостоятельно играющие начинают в унисон и нараспев произносить: «СА—МО—...» Третьим слогом может быть «...КАТ» (слово «самокат») или «...ЛЕТ» (слово «самолет»). Задача одного из участников — подстраиваться под партнера, то есть добиваться совпадения своего третьего слога с его третьим слогом. Задача другого участника — уходить от подстройки, добиваться несовпадения. После каждого такта игры фишка перемещается на одну клетку в сторону победившего в этом такте игрока. Окончательную

победу одерживает тот, кому удастся перетянуть фишку на свой конец игрового поля.

При разъяснении правил этой игры ведущий обращает внимание участников на то, что третий слог они обязаны произносить строго одновременно. Каждый должен ориентироваться не на уже вырвавшийся из уст партнера звук — это было бы нарушением правил, — а на анализ тактики его игры. Контролировать соблюдение правила одновременности здесь очень просто, поскольку малейшее промедление одного из игроков безошибочно «засекается» его партнером.

Эта игра моделирует рефлексивную борьбу в спортивных состязаниях в наиболее простой и оперативной форме. Допустим, к какому-то моменту времени «ускользающий» игрок три раза подряд завершал свое слово слогом «КАТ» и выигрывал. «Подстраивающемуся» естественно предположить, что уж в четвертый-то раз партнер не осмелится применить свой излюбленный ход и сменит «КАТ» на «ЛЕТ». Однако «ускользающий», предвидя такой ход мысли противника, может произнести «КАТ» и выиграть в четвертый раз. Но этот маневр может быть предусмотрен «подстраивающимся». И тогда «ускользающему», чтобы не быть застигнутым врасплох, следовало бы сменить слог, и т.д. и т.п. Возможна ли в такой ситуации закономерная победа? Оказывается, да. Так как здесь есть свои сильнейшие и свои слабейшие. И на полях сражения в самых различных видах спорта мы нередко наслаждаемся «почерком» виртуозов рефлексивного маневра. Удивительным талантом застигать врасплох обладал, например, советский рапирист Герман Свешников. Дерзкая, непостижимая для «здорового смысла» соперника тактика многократного использования одного и того же приема принесла немало побед этому выдающемуся спортсмену.

Сильной стороной «Рефлексии» и других подобных ей игр является возможность приобретения спортсменами опыта рефлексивной борьбы в сжатые сроки и в концентрированной форме. Психологическая подготовка здесь как бы абстрагирована от конкретного вида спорта, не отягощена его

инвентарем, его доспехами, его физической трудоемкостью. Шлифовке подвергается одна-единственная грань мастерства спортсмена — его способность побеждать соперника в рефлексивной борьбе. Работа с рефлексивными методиками не зависит от физической выносливости участников, что позволяет в принципе вести подготовку на грани их психологической выносливости.

В предложенной игре столкновения рефлексией скоротечны и требуют мгновенного принятия решений. Во время работы у некоторых из участников возникает психологический дискомфорт, связанный с постоянным ощущением зыбкости принятого решения, с чувством неуверенности в том, что ход сделан правильно. Такие люди, как правило, чаще других проигрывают «рефлексию» и вообще склонны теряться в ситуациях, требующих мгновенных оценок и решений. В некоторых случаях эта особенность связана с недостаточной сформированностью навыков рефлексивного расчета и, в частности, с неумением вовремя «поставить точку» в своих оценках и рассуждениях.

Для спортсменов, испытывающих трудности ориентировки в противнике в условиях дефицита времени, более продуктивен замедленный темп рефлексивного поединка, предоставляющий возможность подробного и обстоятельного анализа сложившейся ситуации. Таким спортсменам имеет смысл отрабатывать рефлексивные расчеты и процессы принятия решения в развернутой форме и лишь после этого переходить к постепенному спрессовыванию и свертыванию мыслительных операций.

3. Рефлексия «Здесь и теперь»

Цель: знакомство с сутью процесса рефлексии; обработка навыка рефлексии.

1. Ведущий предлагает каждому участнику выразить свое представление о происходящем с ним и с группой. Делать это можно в любой форме – вербально, невербально, рисунком на листе бумаги и др.

2. Каждый из участников группы по семибальной шкале оценивает степень своей собственной усталости, активности и интереса к происходящему.

3. После того, как эта процедура проделана, ведущий дает основные понятия рефлексивной работы.

Примечание: Процедура – одна из тех, которые желательно использовать в начале и в конце каждой встречи.

Тренинг развития личностной саморегуляции

Целью тренинга является формирование, развитие умений и навыков эффективной личностной саморегуляции будущих педагогов физической культуры.

Блок 1. Лекционные занятия, подкрепленные практическими упражнениями, направленные на самопознание себя и окружающего мира.

Цель: Самопознание, формирование адекватной самооценки, индивидуальной позиции по отношению к себе и миру.

Тема 1. Социальные роли. Я – концепция. Адекватная самооценка.

Упражнение «Я-концепция»

Цель: Самопознание студентов.

Тема 2. Важность воображения.

Упражнение «Превращение»

Цель: Самопознание и самовыражение с помощью метафорических средств.

Тема 3. От мечты к успеху.

Упражнение «Вспомни успех, «закладка» успеха»

Цель: Создание положительного отношения к успешному воплощению своего будущего.

Блок 2. Техники личностной саморегуляции

Цель: Обучение студентов техникам личностной саморегуляции.

Упражнение «Дыхательные упражнения»

Цель: Быстрое снятие напряжения, гнева за счет сосредоточения на технике выполнения упражнения и психофизиологических реакциях организма.

За несколько минут дыхательной гимнастики появляется уверенность в себе, ощущение свободы и раскрепощенности.

Упражнение «Техника прогрессивной релаксации Э. Джекобсона»

Цель: Последовательное напряжение и расслабление групп мышц, в результате чего происходит снятие нервно-мышечного напряжения.

Упражнение «Десенсибилизация психотравм с помощью движения глаз Ф. Шапиро»

Метод ДПДГ основан на использовании естественных биологических способов переработки информации, которыми обладает нервная система человека. Суть метода ДПДГ состоит в искусственной стимуляции процессов ускоренной переработки и нейтрализации, травмирующих психику воспоминаний, негативной информации, которые заблокированы в нейронных сетях головного мозга. Движения глаз запускают процессы,

аналогичные происходящим во сне, в фазе быстрого движения глазных яблок. Метод позволяет быстро и эффективно справиться с эмоциональными травмами, фобиями, страхами и т.д.

Упражнение «Основы медитативной релаксации»

Цель: релаксация, восстановление нарушенного межполушарного взаимодействия.

Упражнение «Аутогенные формулы»

Цель: Снятие остаточного напряжения и нормализация функционального состояния после трудового дня. Повышение работоспособности.

Тренинг развития коммуникативных способностей

Цель тренинга: ознакомление студентов с кратким историческим экскурсом о науке публичных выступлений, о вербальных и невербальных компонентах речи, с основными правилами публичных выступлений. Представление личности оратора.

Занятие 1

Тема 1: Вербальные и невербальные компоненты речи.

Упражнение 1. «Подарок»

Цель: Отработать навык невербального общения. Определить условия передачи и приема информации в процессе невербального общения.

Время: 25–30 мин.

Рефлексия:

1. Какими приемами невербального общения мы пользовались?
2. По каким признакам мы понимаем, о чем нам хотят сказать?

Упражнение 2. «Семь богатырей» (по мотивам сказки А.С. Пушкина)

Цель: Отработать навык убеждения партнера.

Время: 30 мин.

Рефлексия (10 минут):

1. После выступлений царевна говорит о том, захотелось ли ей остаться у богатырей, какие плюсы и минусы увидела она в выступлениях каждого.
2. Почему мы доверяем одному человеку, но не доверяем другому?
3. Что можно сделать для того, чтобы нам больше доверяли?

Занятие 2

Тема 2: Понятие эмоции. Базовые эмоции человека.

Демонстрация фрагментов из известных кинофильмов, показывающих людей, переживающих различные эмоциональные состояния.

Упражнение 1. «Передать одним словом»

Цель: Научиться понимать эмоциональное состояние партнера с выстраиванием конструктивного диалога.

Время: 25–30 мин.

Рефлексия:

1. Насколько легко удавалось угадать эмоцию по интонациям?
2. В реальной жизни, насколько часто в телефонном разговоре вы по интонации с первых слов понимаете, в каком настроении находится ваш собеседник?

Упражнение 2. «Завершение предложения»

Цель: Развитие коммуникативных навыков участников, развитие навыка активного слушания.

Время 15–20 мин.

Рефлексия:

1. Каким образом можно догадаться о том, что не договорил собеседник?
2. Как Вы думаете, почему кому-то удается чаще угадывать ход мысли собеседника, а кому-то реже?

Занятие 3

Тема: Искусство задавать вопросы. Типы вопросов. Техники ответов на вопросы. Рефлексия.

Упражнение 1. «Теремок» (по мотивам сказки)

Цель: Тренировка умения задавать вопросы и грамотно отвечать на них, используя средства невербального и вербального общения.

Инструкция: К теремку приходят звери из сказки. Их задача – остаться в нем жить. Задача теремка – вести строгий отбор претендентов.

Упражнение 2. «Разговор на чистоту»

Цель: Самооценка и объективная оценка своих коммуникативных склонностей с получением обратной связи от группы.

Время: 20–30 мин.

Рефлексия: Сесть в круг. Каждый может прочесть листы с комментариями. Ведущий предлагает желающим поделиться своими наблюдениями.

Приложение Д

Результаты исследования по методике СЖО Д.А. Леонтьева (I курс)

№/шкалы	СЖО субшкала 1 (цель)	СЖО Субшкала 2 (процесс)	СЖО Субшкала 3 (результат)	СЖО Субшкала 4 локус контроля- Я	СЖО Субшкала 5 локус контроля- жизнь	Общий показатель СЖО
1	42	38	29	27	42	124
2	24	29	18	17	25	86
3	36	36	28	26	35	70
4	41	31	28	25	35	118
5	41	39	29	27	39	124
6	26	29	21	21	31	93
7	15	31	16	20	29	95
8	20	21	16	14	22	71
9	33	22	21	19	27	87
10	31	30	24	23	30	100
11	29	37	24	25	29	109
12	23	15	6	23	32	50
13	30	30	18	13	32	72
14	25	33	25	21	26	99
15	33	22	25	24	32	96
16	35	38	25	18	36	102
17	42	39	22	28	39	83
18	37	30	31	23	36	118
19	32	26	15	24	26	86
20	29	32	26	18	32	97
21	27	30	25	20	32	100
22	35	39	25	24	36	119
23	28	26	21	19	26	102
24	35	31	19	22	31	98
25	32	28	22	23	33	105
26	29	23	18	20	25	81
27	25	26	21	18	25	99
28	31	32	27	26	32	101
29	28	40	23	22	35	96
30	21	20	18	21	32	75
среднее	30,5	30,1	22,2	21,7	31,4	95,2

Результаты исследования по методике СЖО Д.А. Леонтьева (II курс)

№/шкалы	СЖО субшкала 1 (цель)	СЖО Субшкала 2 (процесс)	СЖО Субшкала 3 (результат)	СЖО Субшкала 4 (локус контроля - Я)	СЖО Субшкала 5 (локус контроля – жизнь)	Общий показатель СЖО
1	31	39	30	28	29	119
2	34	34	28	21	33	111
3	37	34	30	26	30	117
4	32	41	35	28	42	117
5	42	42	23	21	42	120
6	33	32	27	24	33	107
7	36	33	29	24	33	112
8	24	38	23	28	40	99
9	25	39	26	18	32	87
10	26	25	28	16	30	112
11	29	31	20	21	24	90
12	25	40	31	28	39	130
13	28	30	25	22	31	105
14	32	36	24	17	42	99
15	24	24	26	21	17	86
16	24	22	20	24	26	85
17	29	28	16	19	23	83
18	42	32	24	26	39	90
19	26	25	21	17	28	93
20	26	25	14	16	17	79
21	28	31	26	21	40	100
22	14	18	14	19	24	62
23	27	31	24	25	32	110
24	28	30	21	19	25	93
25	32	36	25	19	32	91
26	25	30	24	24	29	110
27	19	31	22	26	31	89
28	26	22	22	15	26	85
среднее	28,7	31,4	24,2	21,9	31,1	99,3

Результаты исследования по методике СЖО Д.А. Леонтьева (III курс)

№/шкалы	СЖО субшкала 1 (цель)	СЖО Субшкала 2 (процесс)	СЖО Субшкала 3 (результат)	СЖО Субшкала 4 (локус контроля - Я)	СЖО Субшкала 5 (локус контроля – жизнь)	Общий показатель СЖО
1	29	35	22	20	32	103
2	21	41	34	28	41	137
3	36	36	29	25	35	115
4	29	36	26	22	31	108
5	23	26	30	23	32	110
6	22	34	19	17	26	85
7	23	30	28	25	37	115
8	31	29	21	23	31	100
9	28	37	28	25	33	110
10	20	34	17	24	22	76
11	23	33	23	18	27	90
12	20	35	29	25	29	110
13	27	36	32	21	34	114
14	23	32	25	25	30	110
15	20	39	27	20	35	109
16	21	38	28	21	31	103
17	30	37	21	20	29	91
18	23	30	28	22	28	90
19	31	35	23	22	32	98
20	34	34	26	21	33	107
21	31	34	26	22	30	105
22	33	31	28	21	34	107
23	20	41	34	28	42	98
24	27	36	18	18	33	88
25	34	39	24	26	40	122
26	37	38	23	26	37	116
27	28	41	26	22	29	111
28	22	27	20	17	24	86
29	28	33	25	17	28	90
30	24	40	22	19	29	92
Среднее	26,6	34,9	25,4	22,1	31,8	103,2

Результаты исследования по методике СЖО Д.А. Леонтьева (IV курс)

№/шкалы	СЖО субшкала 1 (цель)	СЖО Субшкала 2 (процесс)	СЖО Субшкала 3 (результат)	СЖО Субшкала 4 (локус контроля - Я)	СЖО Субшкала 5 (локус контроля – жизнь)	Общий показатель СЖО
1	22	35	19	27	25	77
2	33	33	28	25	30	107
3	29	28	21	21	27	94
4	27	30	30	19	34	104
5	28	37	22	24	25	90
6	30	31	29	16	32	99
7	27	36	29	22	33	113
8	34	37	31	26	32	120
9	39	35	28	27	36	119
10	35	30	21	24	27	91
11	33	36	15	24	31	97
12	28	33	28	21	35	105
13	26	35	20	26	24	89
14	37	38	31	29	37	99
15	38	34	20	24	33	115
16	33	42	24	23	31	112
17	38	32	28	25	31	112
18	35	39	29	25	30	99
19	41	35	19	26	37	125
20	42	42	34	28	40	136
21	34	35	28	25	31	109
22	36	39	31	24	36	107
23	42	34	31	28	39	110
24	41	36	34	26	37	130
25	37	42	30	24	36	121
26	39	39	32	28	36	102
Среднее	34	35,5	26,6	24,5	32,5	107,0

Результаты исследования мотивации обучения в вузе по методике
Т.И. Ильиной (I курс)

№/ мотив	Мотив Приобретение знаний	Мотив Овладение профессией	Мотив Получение диплома
1	2,4	9	7,5
2	7,8	9	7,5
3	9,6	10	8,5
4	6	7	6
5	3,6	3	8,5
6	7,8	4	6
7	6	10	7,5
8	9	9	8,5
9	6	6	9
10	6	7	7,5
11	4,2	4	3,5
12	9,6	4	7,5
13	6	3	3,5
14	10,8	6	5
15	6	4	8,5
16	11,4	4	8,5
17	3,6	3	5
18	3,6	4	3,5
19	2,4	3	0
20	2,4	4	1,5
21	3,6	3	6
22	3,6	3	7,5
23	9,6	4	7,5
24	11,4	3	8,5
25	6	4	5
26	9,6	4	3,5
27	10,8	3	8,5
28	6	7	5
29	10,8	4	8,5
30	11,4	4	7,5
среднее	6,89	5,05	6,34

Результаты исследования мотивации обучения в вузе по методике
Т.И. Ильиной (II курс)

№/ мотив	Мотив Приобретение знаний	Мотив Овладение профессией	Мотив Получение диплома
1	11,4	2,0	8,5
2	12,6	10,0	7,5
3	4,2	8,0	7,5
4	7,2	9,0	8,5
5	4,2	9,0	5,0
6	4,2	5,0	5,0
7	9,0	7,0	4,0
8	9,6	7,0	1,0
9	9,0	2,0	8,5
10	3,6	7,0	8,5
11	6,0	3,0	8,5
12	6,0	6,0	8,5
13	8,4	3,0	2,5
14	7,8	0,0	3,5
15	4,2	7,0	0,0
16	7,2	5,0	7,5
17	7,2	6,0	7,5
18	7,2	3,0	1,5
19	3,6	6,0	4,0
20	7,8	8,0	8,5
21	3,6	9,0	8,5
22	9,6	3,0	7,5
23	4,2	7,0	7,5
24	3,6	5,0	5,0
25	6,0	6,0	6,0
26	8,4	3,0	6,0
27	4,2	7,0	8,5
28	4,2	2,0	8,5
Среднее	6,59	5,47	6,22

Результаты исследования мотивации обучения в вузе по методике
Т.И. Ильиной (III курс)

№/ мотив	Мотив Приобретение знаний	Мотив Овладение профессией	Мотив Получение диплома
1	7,8	4,0	8,5
2	9,6	5,0	6,0
3	2,6	0,0	7,5
4	9,6	3,0	8,5
5	7,8	3,0	8,5
6	6,0	3,0	7,5
7	2,6	5,0	6,0
8	6,6	10,0	8,5
9	6,0	5,0	8,5
10	9,0	2,0	6,0
11	9,0	3,0	8,5
12	6,0	10,0	7,5
13	9,0	10,0	7,5
14	7,8	9,0	8,5
15	6,6	0,0	3,5
16	10,8	8,0	8,5
17	8,4	4,0	1,5
18	9,0	3,0	5,5
19	2,6	4,0	8,5
20	6,0	10,0	8,5
21	2,6	3,0	8,5
22	6,0	4,0	1,5
23	2,6	10,0	6,0
24	2,6	0,0	7,5
25	7,8	4,0	7,5
26	9,0	5,0	8,5
27	9,0	10,0	8,5
28	7,2	3,0	3,5
29	6,0	10,0	3,5
30	12,6	10,0	3,5
Среднее	6,9	5,36	6,75

Результаты исследования мотивации обучения в вузе по методике
Т.И. Ильиной (IV курс)

№/ мотив	Мотив Приобретение знаний	Мотив Овладение профессией	Мотив Получение диплома
1	2,4	6,0	7,5
2	3,6	1,0	7,5
3	2,4	4,0	5,0
4	5,4	1,0	2,5
5	2,4	5,0	7,5
6	2,4	4,0	5,0
7	7,2	7,0	8,5
8	8,4	1,0	6,0
9	1,2	3,0	2,5
10	9,0	7,0	7,5
11	2,4	2,0	7,5
12	9,6	7,0	2,5
13	6,0	3,0	7,5
14	2,4	7,0	5,0
15	6,0	8,0	7,0
16	2,4	2,0	6,0
17	1,2	4,0	6,0
18	1,2	4,0	6,0
19	9,6	2,0	6,0
20	9,0	1,0	7,5
21	2,4	5,0	3,5
22	7,8	7,0	7,0
23	2,4	3,0	6,0
24	2,4	4,0	2,5
25	6,0	2,0	6,0
26	6,0	9,0	7,0
среднее	4,65	4,2	5,86

Результаты исследования саморегуляции по методике В.И. Моросановой
(I курс)

№/ шкала	Планиров ание	Моделиро вание	Программи рование	Оценив ание результ атов	Гибко сть	Самостоятел ьность	Общ уров ень
1	7	7	6	7	6	7	33
2	9	5	8	4	6	6	31
3	9	7	7	7	8	1	32
4	7	5	8	6	6	7	34
5	7	5	8	7	7	8	39
6	8	6	7	7	7	8	37
7	6	7	7	8	9	3	34
8	9	7	5	8	9	5	33
9	7	5	6	5	6	7	28
10	6	3	5	6	7	5	27
11	5	4	4	3	9	7	21
12	7	4	7	6	9	7	33
13	4	6	8	8	8	5	38
14	6	6	7	9	7	7	33
15	4	4	6	4	9	4	22
16	8	8	9	8	8	6	41
17	8	5	7	8	8	8	37
18	5	7	4	6	7	6	36
19	9	5	6	5	7	6	27
20	4	7	7	3	9	7	23
21	8	8	5	6	7	8	39
22	8	6	8	9	7	7	41
23	5	7	5	7	7	2	29
24	5	7	8	9	8	8	33
25	5	6	7	6	8	9	38
26	9	7	8	7	7	2	31
27	8	4	7	5	5	5	30
28	9	6	5	8	9	5	30
29	5	7	6	6	9	9	30
30	7	3	7	4	9	8	23
Средн ее	6,8	5,8	6,6	6,4	7,6	6,1	32,1

Результаты исследования саморегуляции по методике В.И. Моросановой
(II курс)

№/ шкала	Планиро вание	Моделиро вание	Программи рование	Оценив ание результ атов	Гибко сть	Самостоятел ьность	Общ уров ень
1	5	5	7	8	8	7	34
2	4	3	6	5	9	3	23
3	7	7	6	8	8	3	31
4	8	6	8	5	6	5	30
5	6	5	7	7	8	5	32
6	5	4	6	7	9	7	26
7	6	6	8	6	7	4	33
8	7	5	8	7	6	9	30
9	7	8	7	7	8	4	30
10	8	4	6	6	6	6	30
11	7	8	8	7	8	7	37
12	5	7	8	8	8	8	38
13	6	7	6	5	7	7	35
14	9	7	7	6	8	9	39
15	5	5	6	5	7	5	37
16	5	6	8	6	8	8	34
17	6	8	8	7	8	5	26
18	6	6	8	5	8	5	33
19	3	6	6	4	6	6	36
20	6	6	8	8	8	7	36
21	6	8	6	4	7	7	36
22	7	5	7	5	9	5	28
23	8	7	5	4	9	7	34
24	8	4	6	8	6	8	30
25	7	7	8	7	8	7	37
26	2	6	5	7	8	7	31
27	5	8	7	6	7	8	26
28	4	7	5	7	8	8	38
Средн ее	6	6,1	6,8	6,25	7,6	6,3	32,5

Результаты исследования саморегуляции по методике В.И. Моросановой
(III курс)

№/ шкала	Планиров ание	Моделиро вание	Программир ование	Оценив ание результ атов	Гибко сть	Самостоятел ьность	Общ уров ень
1	6	6	8	6	3	4	36
2	9	7	6	7	9	7	39
3	5	6	8	6	7	8	30
4	5	5	7	7	7	1	41
5	3	5	7	8	5	4	24
6	9	4	8	8	7	9	43
7	9	8	8	6	7	4	33
8	7	7	7	6	4	2	30
9	4	5	7	7	9	6	27
10	8	8	8	7	4	8	26
11	5	6	6	6	7	5	29
12	6	5	7	8	5	4	35
13	5	8	7	7	8	7	32
14	4	6	8	6	6	8	30
15	9	8	8	8	6	7	30
16	5	4	8	6	8	7	36
17	6	5	8	6	6	6	34
18	7	6	8	6	4	9	32
19	6	5	8	8	8	6	34
20	4	7	8	8	7	7	34
21	1	6	8	7	6	7	38
22	3	6	8	8	8	7	39
23	9	8	8	8	8	5	42
24	9	7	8	7	6	7	38
25	8	5	8	6	8	8	34
26	5	8	7	7	7	6	37
27	8	8	8	7	6	7	29
28	6	6	8	8	7	8	41
29	9	8	8	7	7	4	32
30	3	6	7	8	8	8	23
Средн ее	6,1	6,3	7,6	7	6,6	6,2	33,6

Результаты исследования саморегуляции по методике В.И. Моросановой
(IV курс)

№/ шкала	Планиров ание	Моделиро вание	Программир ование	Оценив ание результ атов	Гибко сть	Самостоятел ьность	Общ уров ень
1	8	6	7	5	9	8	38
2	9	6	6	8	9	7	41
3	6	6	6	8	9	6	32
4	8	6	8	5	6	8	35
5	9	7	6	3	9	5	40
6	8	7	4	6	9	2	38
7	8	5	6	7	9	6	35
8	7	8	7	7	8	5	40
9	7	5	7	6	9	6	31
10	5	9	6	8	7	6	36
11	6	6	6	2	8	9	36
12	9	8	7	8	9	8	39
13	9	8	7	6	6	3	31
14	8	7	8	7	8	6	37
15	4	8	9	5	9	8	36
16	7	6	7	5	8	6	33
17	7	7	7	4	8	8	39
18	9	8	9	8	9	7	36
19	8	8	7	7	8	8	34
20	7	6	7	8	8	6	41
21	8	7	6	8	9	6	36
22	9	8	8	8	8	7	35
23	6	7	8	6	9	6	38
24	9	8	8	3	9	7	36
25	8	6	7	7	7	8	39
26	9	7	8	9	9	7	42
Средн ее	7,6	6,9	7	6,3	8,3	6,5	36,7

Результаты исследования рефлексивности по методике А.В. Карпова
(I–IV курс)

№/ курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	111	84	112	132
2	103	115	97	127
3	134	126	130	141
4	106	132	111	118
5	113	112	122	79
6	131	125	102	135
7	122	125	110	130
8	155	108	111	120
9	105	127	165	125
10	97	119	138	126
11	112	118	126	115
12	127	127	111	116
13	112	111	102	120
14	139	104	119	130
15	122	111	93	122
16	105	131	112	122
17	111	128	88	118
18	118	125	125	117
19	109	122	122	93
20	123	112	109	116
21	108	124	112	121
22	81	127	108	131
23	110	107	123	94
24	118	124	110	104
25	111	100	123	115
26	104	91	137	112
27	107	84	145	
28	113	107	125	
29	113		136	
30	94		104	
среднее	113,8	115,2	117,6	118,4

Результаты исследования коммуникативных склонностей по методике КОС–
2 В.В. Синявского, Б.А Федорошина (I–IV курс)

№/ курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	3	9	10	12
2	5	8	11	9
3	8	11	12	10
4	6	7	8	11
5	5	11	9	13
6	3	13	12	12
7	1	8	10	7
8	9	4	9	9
9	7	9	7	8
10	4	9	10	9
11	5	11	12	11
12	5	13	7	10
13	3	9	13	8
14	12	11	7	9
15	3	13	12	12
16	2	8	8	10
17	9	9	9	9
18	4	13	10	13
19	3	11	11	11
20	3	9	9	10
21	5	8	12	13
22	5	9	12	9
23	4	11	14	11
24	6	8	7	7
25	3	13	8	12
26	6	12	9	13
27	5	11	14	
28	8	9	12	
29	2		9	
30	12		10	
среднее	5,2	9,9	10,1	10,3

Результаты исследования организационных склонностей по методике КОС–2
В.В. Синявского, Б.А Федорошина (I–IV курс)

№/ курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	4	10	13	10
2	6	9	11	9
3	6	9	11	11
4	4	9	10	10
5	7	10	9	9
6	5	9	9	12
7	6	9	11	10
8	8	10	8	9
9	4	9	9	8
10	5	9	10	7
11	6	10	12	14
12	8	9	8	12
13	6	8	9	10
14	5	13	14	9
15	6	7	9	11
16	8	9	11	10
17	6	8	10	14
18	5	11	9	12
19	6	9	11	13
20	7	8	9	9
21	4	11	10	8
22	6	10	14	6
23	6	8	9	11
24	5	8	10	10
25	4	7	11	11
26	7	8	8	10
27	4	9	9	
28	3	9	12	
29	6		12	
30	5		11	
Среднее	5,6	9,1	10,3	10,2

Результаты исследования терминальных ценностей по методике М. Рокича (I курс)

№ чел/ТЦ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
1	5	6	4	8	9	2	3	1	12	7	14	11	17	10	18	16	15	13
2	5	7	3	6	10	4	1	2	9	8	15	11	17	12	18	14	16	13
3	1	10	5	6	8	4	3	2	11	9	14	7	18	13	17	16	15	12
4	7	9	1	8	6	3	2	4	11	10	14	5	18	12	15	17	16	13
5	4	8	5	7	10	3	1	2	16	6	11	18	14	9	15	13	12	17
6	5	13	7	12	14	6	4	3	9	1	2	8	16	10	15	17	18	11
7	3	8	1	7	9	6	2	5	12	4	14	10	16	13	17	15	18	11
8	5	6	6	7	15	2	1	4	11	9	10	5	14	16	13	12	18	17
9	10	11	4	6	12	2	1	3	13	5	15	7	18	14	17	16	9	8
10	5	7	4	6	10	2	3	1	9	8	14	11	17	12	18	15	16	13
11	6	9	1	7	8	4	3	2	10	5	16	11	18	13	12	17	15	14
12	3	7	4	5	9	2	1	6	11	10	14	8	18	13	16	17	15	12
13	5	7	2	6	10	4	3	1	12	8	14	9	17	11	18	16	15	13
14	5	8	3	7	9	4	2	1	11	6	13	10	16	12	18	17	15	14
15	5	8	1	6	7	4	3	2	10	9	13	11	17	12	18	16	15	14
16	5	7	4	6	8	2	3	1	10	9	16	12	15	11	17	14	18	13
17	7	8	5	13	9	2	4	6	12	1	18	17	16	10	15	11	3	14
18	2	7	3	8	9	4	6	5	15	1	11	18	13	16	14	12	17	10
19	5	8	7	2	10	1	4	3	12	6	15	9	16	11	18	17	14	13
20	6	4	2	7	8	5	3	1	12	9	14	11	16	10	17	18	15	13
21	6	9	3	8	7	5	4	2	11	1	14	10	19	12	17	18	15	13
22	3	7	2	5	6	10	9	8	15	11	1	14	12	4	13	18	17	16
23	9	16	7	2	1	5	6	4	13	10	9	11	17	12	18	14	15	3
24	6	4	2	7	8	5	3	1	12	9	14	11	16	10	17	18	15	13
25	9	3	1	2	4	8	7	6	10	5	13	11	18	12	17	16	14	15
26	2	8	3	11	9	1	5	4	12	7	14	6	16	10	18	17	15	13
27	5	8	3	4	7	2	6	1	11	9	14	10	17	12	18	16	15	13
28	3	8	2	7	6	5	4	1	10	9	14	11	18	12	17	15	16	13
29	5	8	6	17	14	1	3	2	15	7	10	4	12	16	13	11	18	9
30	3	9	3	7	17	10	8	1	5	4	14	11	16	12	18	15	6	13

Результаты исследования терминальных ценностей по методике М. Рокича (II курс)

№/ТЦ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
1	3	11	2	1	6	4	8	7	5	12	10	13	16	9	18	17	15	14
2	6	14	1	2	4	3	8	9	7	11	5	15	17	10	18	16	12	13
3	7	11	2	3	5	1	8	6	4	13	9	14	16	10	17	18	12	15
4	1	11	3	2	5	4	7	8	6	13	10	16	15	9	18	17	14	12
5	2	15	4	3	6	5	9	7	8	11	1	12	16	10	17	13	18	14
6	2	12	1	3	7	5	4	9	6	10	8	14	18	11	17	16	13	15
7	3	11	2	4	8	5	9	1	6	12	7	14	18	10	17	16	13	15
8	2	15	8	9	5	10	7	11	3	4	6	1	18	14	13	12	16	17
9	7	13	4	6	2	5	16	10	9	12	1	9	14	11	18	17	3	15
10	2	12	1	3	7	5	4	9	6	10	8	14	18	11	17	16	13	15
11	1	7	4	6	2	5	9	3	8	12	11	15	17	10	16	18	14	13
12	4	11	1	2	6	3	7	8	5	12	9	14	16	10	18	17	13	15
13	3	9	2	1	6	17	5	8	4	12	7	14	16	10	18	15	11	13
14	1	9	3	2	8	4	6	5	7	15	10	12	13	11	16	14	17	18
15	6	14	1	2	4	3	8	9	7	11	5	15	17	10	18	16	12	13
16	7	11	1	3	5	2	8	6	4	13	9	14	16	10	15	18	12	17
17	7	4	5	6	16	3	2	12	8	11	1	17	18	10	15	13	9	14
18	1	12	4	3	9	5	14	7	10	13	2	8	17	11	18	16	6	15
19	1	12	2	3	7	5	4	9	6	10	8	14	17	11	18	16	13	15
20	2	12	7	3	9	5	4	1	6	10	8	14	16	11	17	18	13	15
21	2	12	5	4	7	3	8	6	1	13	11	15	17	10	18	16	9	14
22	4	9	7	2	5	1	8	3	6	13	10	14	18	12	16	15	11	17
23	2	1	3	4	7	5	10	8	6	11	13	14	17	9	18	16	12	15
24	1	9	3	2	8	4	6	5	7	15	10	17	13	11	16	14	12	18
25	6	14	2	1	4	3	8	9	7	11	5	15	17	10	18	16	12	13
26	3	1	4	2	10	5	7	13	6	11	8	16	18	9	15	14	12	17
27	16	9	3	4	7	5	13	10	2	11	12	15	14	8	18	17	6	1
28	7	14	1	5	9	6	8	10	2	12	11	15	13	3	18	17	4	16

Результаты исследования терминальных ценностей по методике М. Рокича (III курс)

№/ТЦ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
1	1	4	2	3	7	10	6	12	8	5	14	11	16	15	18	17	9	13
2	2	4	1	3	5	11	7	12	9	6	15	10	16	14	17	18	8	13
3	3	4	1	2	16	7	6	13	11	5	10	8	18	14	17	15	12	9
4	9	2	8	1	15	5	11	7	12	3	10	13	16	14	18	17	4	6
5	2	9	1	8	4	11	10	17	5	3	16	7	15	12	14	13	6	18
6	4	3	2	1	9	11	10	17	5	8	13	7	18	12	15	14	6	16
7	5	1	3	4	14	11	7	12	9	2	16	10	6	15	18	17	8	13
8	1	11	2	3	12	7	5	9	6	4	18	8	10	15	17	16	13	14
9	12	3	1	2	7	8	5	13	6	4	15	9	14	16	18	17	10	11
10	1	5	2	3	7	11	6	13	10	4	14	12	17	15	18	16	9	8
11	2	1	4	3	7	11	6	12	5	8	14	10	16	15	18	17	9	13
12	5	2	10	3	6	15	8	1	7	4	18	16	13	17	12	11	14	9
13	1	5	2	4	7	10	6	13	8	11	16	3	15	14	18	17	9	12
14	3	8	1	2	10	13	11	6	12	9	16	5	15	7	17	18	4	14
15	3	2	4	5	14	11	8	6	7	1	12	9	17	15	18	16	10	13
16	1	4	2	3	7	10	6	12	8	5	14	11	16	15	18	17	9	13
17	2	4	1	3	5	11	7	12	9	6	15	10	16	14	17	18	8	13
18	3	4	1	2	5	7	6	13	11	10	16	8	15	14	17	18	12	9
19	4	6	2	3	7	1	8	12	10	5	15	11	18	14	17	16	9	13
20	5	1	2	3	7	9	4	12	8	6	14	11	17	13	18	16	15	10
21	2	3	1	4	5	11	7	12	9	6	16	10	15	14	18	17	8	13
22	7	9	2	1	10	5	11	14	3	8	15	13	18	6	16	17	4	12
23	4	5	3	2	7	10	6	12	9	1	13	14	17	15	18	16	8	11
24	4	3	1	2	5	11	7	12	9	6	14	10	17	15	16	18	8	13
25	2	4	1	3	6	9	8	13	7	5	14	11	16	15	18	17	10	12
26	5	3	1	2	7	10	6	12	9	4	14	8	16	15	17	18	11	13
27	9	10	2	1	11	13	4	14	12	3	15	6	18	8	16	17	5	7
28	4	6	5	3	1	10	7	14	2	8	15	13	17	11	16	18	12	9
29	1	5	2	3	7	10	6	18	9	13	4	14	17	15	12	16	8	11
30	5	4	1	3	7	9	6	12	8	16	2	13	15	14	18	17	10	11

Результаты исследования терминальных ценностей по методике М. Рокича (IV курс)

№/ТЦ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
1	3	5	4	2	16	18	8	16	10	17	9	1	13	11	15	7	12	14
2	4	1	2	5	17	12	9	6	11	14	7	3	13	15	18	10	8	16
3	5	2	1	4	8	13	7	17	12	3	9	6	14	15	18	10	11	16
4	6	1	2	5	16	13	15	9	8	3	17	4	12	11	10	18	7	14
5	5	2	3	1	13	8	6	10	16	4	14	12	17	18	11	7	15	9
6	4	3	2	5	10	15	6	17	9	1	8	7	14	13	18	11	12	16
7	3	2	1	5	13	16	6	10	17	4	14	12	11	8	18	7	15	9
8	4	2	3	5	9	14	8	17	10	1	6	7	13	15	18	11	12	16
9	7	2	16	3	10	11	6	1	14	8	9	5	4	15	18	12	13	17
10	17	2	3	5	9	18	4	15	11	1	8	6	12	16	14	10	7	13
11	5	4	7	6	14	16	1	10	9	3	15	2	12	17	18	13	8	11
12	4	2	3	5	7	16	9	17	11	1	10	6	14	12	18	8	15	13
13	11	9	8	7	12	3	5	1	14	10	4	6	16	17	18	13	15	2
14	2	5	6	3	9	14	7	17	8	4	10	1	13	15	18	12	11	19
15	6	2	1	3	9	11	7	17	16	4	8	5	14	15	18	12	10	13
16	2	6	5	1	9	12	3	14	13	7	10	4	18	17	16	11	8	15
17	1	3	2	5	9	14	6	17	10	4	8	7	13	16	18	11	12	15
18	3	5	4	7	8	13	1	17	12	6	9	2	14	15	18	11	10	16
19	6	4	3	5	9	2	10	15	17	7	1	8	18	13	16	11	12	14
20	2	6	5	1	9	12	3	14	13	7	10	4	18	17	16	11	8	15
21	1	3	2	5	9	14	6	17	10	4	8	7	13	16	18	11	12	15
22	4	3	2	5	10	15	6	17	9	1	8	7	14	13	18	11	12	16
23	3	2	1	5	13	16	6	10	17	4	14	12	11	8	18	7	15	9
24	5	4	3	2	6	14	8	17	9	1	11	7	15	10	18	12	13	16
25	6	3	1	5	17	14	18	12	15	2	16	4	9	13	11	7	8	10
26	6	3	1	7	8	14	4	18	13	2	10	5	11	16	17	12	9	15

Результаты исследования инструментальных ценностей по методике М. Рокича (I курс)

№/ИЦ	ИЦ1	ИЦ2	ИЦ3	ИЦ4	ИЦ5	ИЦ6	ИЦ7	ИЦ8	ИЦ9	ИЦ10	ИЦ11	ИЦ12	ИЦ13	ИЦ14	ИЦ15	ИЦ16	ИЦ17	ИЦ18
1	3	5	12	4	6	10	14	2	11	13	1	16	8	18	9	7	15	17
2	7	9	15	4	8	2	12	5	11	14	6	16	3	17	13	1	10	18
3	2	9	13	5	6	8	16	1	12	14	3	15	7	17	10	4	11	18
4	4	9	16	5	3	10	18	1	11	17	2	13	6	15	8	7	12	14
5	2	9	12	1	7	11	16	4	8	13	3	14	6	18	10	5	15	17
6	7	10	3	8	9	13	5	1	14	18	6	4	11	15	12	2	17	16
7	6	1	16	10	7	12	14	5	3	4	8	17	11	18	13	2	9	15
8	6	4	7	2	8	10	18	1	11	15	5	14	9	16	12	3	13	17
9	2	5	17	9	16	6	15	1	11	18	8	3	10	14	7	4	12	13
10	4	5	17	3	13	6	18	2	11	16	1	8	10	15	7	9	12	14
11	5	9	12	1	16	8	6	3	11	13	4	2	7	18	10	14	15	17
12	1	6	9	11	15	13	10	2	7	14	3	4	5	17	8	12	18	16
13	12	6	13	3	15	10	14	1	8	11	2	4	5	18	9	7	16	17
14	3	7	15	2	9	11	16	4	1	14	5	17	6	12	8	10	13	18
15	1	16	13	5	14	11	8	2	12	10	3	18	15	9	6	4	7	17
16	7	10	12	8	9	4	15	1	11	13	6	17	3	18	5	2	16	14
17	1	5	16	8	9	4	14	6	11	10	7	18	3	12	17	2	15	13
18	6	10	13	3	7	11	17	1	14	9	4	16	2	18	8	5	12	15
19	4	11	1	9	8	12	3	7	14	15	6	2	5	16	13	10	17	18
20	6	1	11	7	5	14	17	3	8	10	4	18	13	15	9	12	2	16
21	6	4	11	1	3	9	15	5	10	13	2	18	8	17	12	7	14	16
22	2	9	17	6	5	15	12	4	5	16	1	18	6	13	11	7	10	14
23	2	5	8	4	10	12	16	3	7	14	1	9	11	17	13	6	15	18
24	6	11	4	10	3	12	18	1	8	13	5	14	2	16	9	7	15	17
25	5	10	12	4	6	9	14	2	1	17	3	16	7	13	11	8	15	18
26	8	2	18	6	7	9	15	5	11	10	4	17	3	16	12	1	13	14
27	10	13	16	2	11	3	7	1	18	8	4	6	12	14	17	5	9	15
28	4	11	14	5	7	12	15	1	8	13	3	18	6	16	9	2	10	17
29	6	16	13	1	7	15	18	4	14	9	5	10	3	17	8	2	12	11
30	4	6	12	5	2	10	17	1	13	14	3	16	8	18	7	9	11	15

Результаты исследования инструментальных ценностей по методике М. Рокича (II курс)

№/ИЦ	ИЦ1	ИЦ2	ИЦ3	ИЦ4	ИЦ5	ИЦ6	ИЦ7	ИЦ8	ИЦ9	ИЦ10	ИЦ11	ИЦ12	ИЦ13	ИЦ14	ИЦ15	ИЦ16	ИЦ17	ИЦ18
1	5	7	6	2	3	9	13	1	10	16	4	12	14	17	18	11	15	8
2	7	2	15	9	4	11	5	3	12	14	1	6	8	13	17	10	16	18
3	8	10	4	9	6	12	2	1	13	15	5	3	7	16	17	11	14	18
4	5	9	2	4	7	3	15	1	11	13	6	14	8	12	17	10	16	18
5	1	5	13	6	4	9	11	2	7	14	3	12	10	18	16	8	15	17
6	4	5	13	8	6	10	11	3	1	16	2	14	9	17	15	7	12	18
7	2	5	13	9	7	8	10	1	11	14	3	12	4	18	16	15	6	17
8	3	16	9	11	10	12	8	1	7	14	2	13	4	15	18	6	5	17
9	1	7	9	6	5	11	13	3	2	15	4	14	12	17	16	8	10	18
10	2	4	15	17	6	16	8	1	7	9	3	14	5	12	10	18	13	11
11	2	5	13	8	6	10	9	1	12	11	3	14	7	18	15	4	16	17
12	5	4	13	11	6	1	7	3	10	16	2	8	12	14	17	9	15	18
13	3	11	14	4	10	5	6	1	13	7	2	8	9	16	17	12	18	15
14	3	6	12	8	5	9	7	1	10	14	2	13	15	17	16	11	4	18
15	7	10	12	5	1	18	13	4	2	6	3	11	8	17	15	9	14	16
16	5	8	12	1	6	3	11	2	10	14	4	13	7	16	18	9	15	17
17	7	1	14	11	9	2	13	5	12	4	6	3	8	18	15	10	16	17
18	2	5	13	8	6	10	9	1	4	11	3	14	7	18	15	12	16	17
19	6	3	13	10	8	4	12	1	11	15	2	14	7	18	17	9	16	5
20	3	14	13	7	2	10	9	4	11	15	5	6	12	16	17	8	1	18
21	3	4	11	9	7	5	14	1	10	15	2	12	6	16	17	8	13	18
22	1	12	14	6	18	13	8	2	7	15	3	9	11	16	10	5	4	17
23	12	7	11	6	15	10	9	1	8	16	2	13	3	17	14	5	4	18
24	10	11	5	4	12	14	15	1	3	17	2	6	9	7	18	13	16	8
25	5	3	13	9	7	4	10	1	11	15	2	12	6	16	18	8	14	17
26	3	4	7	6	13	14	16	1	15	9	2	8	12	11	18	5	17	10
27	5	1	12	8	2	3	13	4	11	14	6	15	9	16	18	7	10	17
28	5	7	11	6	8	3	13	1	4	12	2	14	10	16	17	9	18	15

Результаты исследования инструментальных ценностей по методике М. Рокича (III курс)

№/ИЦ	ИЦ1	ИЦ2	ИЦ3	ИЦ4	ИЦ5	ИЦ6	ИЦ7	ИЦ8	ИЦ9	ИЦ10	ИЦ11	ИЦ12	ИЦ13	ИЦ14	ИЦ15	ИЦ16	ИЦ17	ИЦ18
1	3	6	7	11	9	5	10	4	17	18	2	12	1	15	16	8	13	14
2	4	5	6	11	8	9	10	3	12	16	2	14	1	17	13	7	15	18
3	3	5	6	12	7	8	9	2	14	15	1	13	4	17	18	11	10	16
4	2	7	8	12	9	10	4	6	13	16	3	5	1	17	14	11	15	18
5	4	3	8	18	7	1	15	6	16	17	5	10	2	13	11	9	12	14
6	5	8	9	11	3	7	12	2	4	13	1	15	6	18	14	10	16	17
7	9	10	3	5	4	13	15	2	14	17	1	6	11	8	7	12	16	18
8	5	8	2	10	9	3	7	6	12	17	4	14	1	18	15	11	13	16
9	4	3	6	7	9	10	12	1	11	15	2	14	5	17	13	8	16	18
10	5	9	8	16	15	1	3	6	17	2	4	11	7	18	12	10	13	14
11	10	3	12	15	13	4	6	2	7	18	1	14	11	17	16	5	8	9
12	1	4	6	11	8	9	12	2	10	16	3	15	5	17	14	7	13	18
13	2	5	6	12	7	9	10	3	11	14	1	13	4	15	16	8	18	17
14	5	2	10	9	11	1	14	4	8	7	3	12	6	17	15	13	16	18
15	8	1	7	9	10	6	12	2	5	18	3	17	4	14	16	11	13	15
16	2	6	5	10	9	7	12	3	8	16	4	15	1	17	14	11	13	18
17	3	5	6	10	7	8	11	2	12	16	1	13	4	17	14	9	15	18
18	3	5	4	9	8	7	10	1	12	16	2	13	6	17	14	11	15	18
19	2	7	13	17	8	1	12	4	10	11	6	14	5	16	18	9	3	15
20	1	7	5	8	4	13	9	3	15	11	2	16	6	12	10	14	17	18
21	2	5	3	17	7	8	9	13	16	12	1	10	4	14	15	6	11	18
22	2	9	8	4	13	14	10	7	16	11	1	5	3	12	6	15	17	18
23	5	6	4	7	9	11	12	1	8	18	2	13	3	16	15	10	14	17
24	5	4	3	6	13	8	14	2	15	11	1	10	7	12	16	9	17	18
25	4	6	7	12	5	9	10	1	13	15	3	14	2	17	11	8	16	18
26	8	3	10	13	4	12	5	2	6	7	1	14	9	17	15	11	16	18
27	17	4	6	10	5	8	9	1	12	16	2	11	3	15	14	7	13	18
28	4	6	5	12	9	10	11	3	13	14	1	8	2	17	15	7	16	18
29	4	2	8	7	6	9	12	3	11	16	1	13	5	17	14	10	15	18
30	2	6	7	8	3	10	11	1	14	18	4	12	5	16	15	9	13	17

Результаты исследования инструментальных ценностей по методике М. Рокича (IV курс)

№/ИЦ	ИЦ1	ИЦ2	ИЦ3	ИЦ4	ИЦ5	ИЦ6	ИЦ7	ИЦ8	ИЦ9	ИЦ10	ИЦ11	ИЦ12	ИЦ13	ИЦ14	ИЦ15	ИЦ16	ИЦ17	ИЦ18
1	10	6	2	7	3	9	11	1	14	12	4	13	5	18	17	8	15	16
2	10	5	3	9	7	4	8	2	11	14	1	15	6	18	16	12	13	17
3	12	2	11	13	6	3	7	4	8	9	5	15	1	10	17	14	16	18
4	4	5	6	13	7	8	14	1	9	10	2	16	3	11	18	15	17	12
5	8	6	5	2	1	7	11	3	14	10	4	9	13	18	17	12	15	16
6	11	5	2	10	3	8	6	1	7	12	4	14	9	17	18	13	15	16
7	9	6	2	8	7	5	14	3	15	12	4	11	1	18	17	10	16	13
8	8	4	3	7	5	9	12	1	13	14	2	11	6	18	16	10	15	17
9	7	6	3	15	5	14	16	2	17	18	1	9	4	13	11	8	10	12
10	8	5	2	7	3	9	12	1	13	14	4	11	6	18	16	10	15	17
11	9	3	6	7	5	4	11	1	12	14	2	15	8	18	16	10	13	17
12	10	3	7	6	4	5	11	1	14	15	2	12	8	18	16	9	13	17
13	7	5	1	14	3	13	8	4	10	12	2	15	6	16	17	9	11	18
14	9	2	6	7	4	8	10	1	12	15	3	13	5	18	16	11	14	17
15	9	5	2	11	3	8	7	1	13	12	6	14	4	18	16	10	15	17
16	7	2	6	14	8	17	4	1	16	13	3	9	5	18	11	15	10	12
17	5	3	6	10	7	8	11	1	14	16	2	12	4	18	15	9	13	17
18	9	1	4	8	5	7	13	3	12	14	2	11	6	18	15	10	16	17
19	9	3	5	7	4	8	11	1	10	13	2	14	6	18	17	12	15	16
20	10	2	7	11	8	9	4	1	13	15	6	5	3	18	16	12	14	17
21	9	3	1	10	5	7	11	2	13	14	4	12	6	18	15	8	16	17
22	9	5	2	6	7	8	11	4	12	17	1	13	3	16	15	10	14	18
23	9	2	5	11	6	7	8	1	18	14	4	12	3	16	17	10	13	15
24	10	5	2	11	3	9	12	1	7	18	6	14	4	17	15	13	8	16
25	3	7	9	4	10	11	5	2	12	8	1	14	15	16	18	13	6	17
26	5	3	7	10	4	9	11	1	13	15	2	12	8	18	16	6	14	17

