

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Секция управленческой деятельности**

**Вестник  
Балтийской Академии**

**№2 - Вып.26 - 1999 г.**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЕМ И УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:**

А.М.ВОЙТЕНКО, Т.Э.КРУГЛОВА, А.Г.ЛЕВИЦКИЙ

**РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:**

Главный редактор -

И.П.ВОЛКОВ

Зам.главного редактора -

Д.Н.ДАВИДЕНКО

Секретарь -

А.Г.ЛЕВИЦКИЙ

**БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ****Адрес редакции:**

198005 Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул. 4

Тел. (812) 259-49-15

**Адрес секции:**

191021 Санкт-Петербург, наб.р.Мойки д.108

Тел. (812) 219-52-79

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы участников секции управленческой деятельности.

**Руководитель секции - кандидат педагогических наук Т.Э.КРУГЛОВА**

**В36**

© Т.Э.Круглова

**431622014-75****В -----** Без объявления**С 96(03)- 99****ISBN 5-85029-077-X**

## ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ

№2 - Вып.26. - 1999 г.

Научное издание БПА.  
Гослицензия Б 471385 Мэрии СПб.

Основано в июле 1995 г.  
в Санкт-Петербурге

### СОДЕРЖАНИЕ

#### Педагогические проблемы в сфере управления образованием

- ГРИГОРЬЕВ В.И.** Культурологическая характеристика неспециального физкультурного образования студентов в условиях реформирования высшей школы.....5
- ДУДОРОВ В.В.** Проблемы формирования ценностных ориентации в сфере физической культуры.....14
- ИШУТИН В.Н.** Тестовый контроль в системе подготовки медицинских специалистов.....27
- КРУГЛОВА Т.Э.** "Менеджмент в физической культуре и спорте" - проблемы обучения студентов специалитета.....41
- ЛЕВИЦКИЙ А.Г.** Проблема индивидуализации в теории и практике спорта.....45
- НЕЛЮБИН В.В., ИВАНЮЖЕНКОВ Б.В.** Классификация способов тактической подготовки как фактор управления в спортивной борьбе.....56.
- САМОЙЛЕНКО В.Г.** Инициация как основа воспитания.....64

#### Психологические и социологические проблемы управления учебным процессом

- БАЛАНДИН В.С., ВОЙТЕНКО А.М.** Психологическая оптимизация управления учебным процессом в военном учебном заведении.....68
- ВОЙТЕНКО А.М.** Методические аспекты психологического сопровождения последипломного обучения врачей.....75
- РОСЕНКО С.И.** Изменение социального состава рабочей силы США (управленческий аспект).....81
- СЫСОЕВ В.Н.** Особенности мотивационной сферы личности и успешность обучения.....86

**ЧЕРЕПОВ В.А., ЮРКИНА Л.Ю.** Социально-психологическое обучение руководителя.....92

**ЧУМАКОВ Н.А.** Психодиагностика межанализаторной приоритетности в подготовке специалистов управления.....98

### **Информация**

**ВОЛКОВ И.П.** О подготовке и защите диссертаций по психологии физической культуры и спорта в СПбГАФК им П Ф ЛЕСГАФТА.....105

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСПЕЦИАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.И.Григорьев, член БПА, кандидат педагогических наук, доцент

Современные социально-политические преобразования в России, оставляя в прошлом несостоятельные культурные ценности, предопределили формирование принципиально новых тенденций и направлений развития культуры, в том числе и сферы неспециального физкультурного образования (Приходько В. В., 1991; Лубышева Л. И., 1992; Бальсевич В. К., Лубышева Л. И., 1995). Переживаемый сегодня кризис в указанной образовательной сфере обусловлен стагнацией её функционирования в 70-80 годы (Столяров В. И., 1988; Глотов Н. К., Игнатов А. С., Лотоненко А. В., 1996). Назревшая необходимость её реконструкции обусловлена проявлением в общественных отношениях целой совокупности социально-экономических, культурологических и физкультурно-педагогических факторов. В их числе следует отметить низкий социальный статус физической культуры, недостаточное её ресурсное обеспечение, смещение ценностных ориентиров (Пономарев Н. И., 1996; Выдрин В. М., 1997; Утишева Е. В., 1997). Поскольку содержание и структура неспециального физкультурного образования эволюционно формировались в непрерывном процессе дифференциации и интеграции научных знаний теории физической культуры и теории физического воспитания, в период осуществляемой реформы особенно остро проявилась неупорядоченность и противоречивость её категориальных, гносеологических и аксиологических аспектов, несомненно требующих уточнения и научного обоснования предметно-содержательных и функциональных основ данной сферы культуры. Несмотря на имеющиеся работы по анализу современных проблем физкультурного образования (Лубышева Л. И., 1992; Костюченко В. Ф., 1997; Евсеев С. П., 1997; Жидких В. П., 1998; Лотоненко А. П., 1998 и др. (осмысление парадигмальных сдвигов, анализ тенденций, закономерностей её функционирования и развития в культурологическом аспекте представляется нам весьма актуальным.

Предполагалось, что изучение структуры и функций неспециального физкультурного образования как субкультуры студенческой молодежи с учетом единства природной и социальной сущности человека, позволит научно обосновать авторскую концепцию её развития в свете современных

требований государственного образовательного стандарта.

В задачи исследования входило, во-первых, уточнение категориальных и гносеологических аспектов физкультурного образования; во-вторых, исследование его структуры и функций в культурологическом аспекте.

При решении указанных задач использовались синергетический и культурологический подходы, в совокупности предопределяющие интеграцию общекультурных и физкультурно-прикладных знаний (Смирнов С. Д., 1995). Использование культурологического подхода обусловлено во-первых, необходимостью диагностики культурного потенциала современной системы неспециального физкультурного образования, во-вторых, уточнением путей освоения материальных и духовных ценностей физической культуры, и в-третьих, оценкой сформированности её инфраструктуры.

### Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный анализ и систематизация значительного массива специальной литературы дает основание рассматривать сферу неспециального физкультурного образования как целостную сложноструктурированную социально-педагогическую систему, имеющую свойства субкультуры студенческой молодежи. В своем развитии она подвержена влиянию системы сложндетерминированных общекультурных и социальных факторов, предопределяющих закономерности её развития. Это единство её структурных элементов, сопряженность образовательного, воспитательного и оздоровительного влияния на личность студента, неразрывная связь с трудовой деятельностью (Столяров В. И., 1988; Пономарев Н. И., 1996; Лотоненко А. В., 1998). Выполняя общекультурные функции (преобразовательную, познавательную, проективную, коммуникативную, индивидуализирующую и др. (физкультурное образование нацелено сегодня на воспроизводство сущностных сил студентов, повышение их интеллектуального потенциала и духовности (Николаев Ю. М., 1998). Таким образом выполнение специфических функций позволяет рассматривать его в концепции социализации, что в новом свете отражает его функции в деятельностном и аксиологическом аспектах, а также в социально-генетическом и творчески-атрибутивном аспектах (Приходько В. В., 1991). Опираясь на признаки структурности, саморазвития и целесообразного управления, рассматриваемые в процессуальном и результирующем аспектах (Евстафьев Б. В., Евстафьев А. Б., 1997), в данной молодежной субкультуре можно выделить четыре взаимосвязанных структурных компонента: физическое воспитание, студенческий спорт, активный досуг и адаптивную физическую культуру (табл. 1). В системном виде указанные компоненты представлены в единстве базовых основ её организационных форм, а также

механизмом контроля и управления. Результирующий аспект неспециального физкультурного образования указывает на его предметную и личностную сферы, отражающий меру сформированности культурного потенциала студенческой молодежи. Содержательная сторона понятий "Физическая культура", "Физическое воспитание", "Физкультурное образование", "Спорт" по результатам контент-анализа литературы отражена в таблице 2.

Таблица 1

Культурологическая характеристика структурных компонентов неспециального физкультурного образования студентов вузов

Системообразующий фактор	Структурный компонент	Физкультурно-педагогическая оценка
1. Процессуальный аспект		
Целенаправленный педагогический процесс управления физическим развитием студентов	Физическое воспитание	Мониторинг физического развития студентов
	Студенческий спорт	Динамика спортивных достижений
	Активный досуг	Целесообразное структурирование свободного времени
	Адаптивная физическая культура	Психосоматическая коррекция состояния студентов, имеющих заболевания
2. Результирующий аспект		
Совокупность материальных и духовных ценностей	Мера адаптированности к физическим нагрузкам в единстве с владением знаниями, умениями и навыками	Сформированность физкультурно-образовательного потенциала студенческой молодежи

Управление физическим развитием студентов в указанных компонентах подвержено влиянию биосоциальных закономерностей развития человека, выраженных в принципах специализации и универсализации, дивергенции и конвергенции, а также опережающего роста духовных потребностей личности (Быховская И. М., 1993; Дмитриев С. В., 1997).

Таблица 2

Структурно-функциональные звенья понятий "Физическая культура", "Физическое воспитание", "Спорт" по результатам контент-анализа научно- методической литературы за 1970-1998 г. г.

Характеристика структурных звеньев, понятия				Автор, год
Цель	Задачи	Функции	Организация	
1	2	3	4	5
<b>1. Физическая культура.</b>				
Управление физическим совершенствованием народа	Познание, созидание и освоение законов, форм и средств физического совершенствования	Создание материальных и духовных ценностей; воспроизводство человека	Общественное явление с постоянной структурой; функционально связана с производством обороной, образованием, отдыхом, экономикой и политикой. Включает: физическое воспитание, спорт, физическую рекреацию, двигательную реабилитацию	Выдрин В. М., Николаев Ю. М., 1974; Столяров В. И., 1976:1988; Шиян Б.М.,1988; Ашмарин Б. А., 1990; Пономарев Н. А., 1976; 1996
<b>2. Физическое воспитание</b>				
Гармоничное развитие личности	Освоение ценностей физической культуры: знаний, умений и навыков	Управление физическим развитием по подготовке к трудовой деятельности и защите Родины	Составная часть общего воспитания; социально обусловленный педагогический процесс	Матвеев Л. П., 1983; 1991; Кряж В.Н.,1986; Виленский М. Я., 1990; Грузных Г. М., 1991; Зайцев Г. К., 1991.



1	2	3	4	5
<b>3. Система физического воспитания</b>				
Реализация комплексного подхода, обеспечивающего достижение физического совершенства человека	Интеграция в целостную, упорядоченную структуру различных организационных форм физической культуры	Реализация преемственности и целостности государственных и внегосударственных форм физической культуры	Исторически обусловленный тип социальной практики, объединяющий государственные и самодеятельные формы организации двигательной деятельности человека (связь урочных и внеурочных форм занятий)	Коряковский И. М., 1960, Гужаловский А. А., 1986; Переверзин И. И., 1987; Матвеев А. П., 1988; Лях А. И., Кофман Г. Б. . 1992; Колесникова И. А., 1993; Каргаполов Е. П., Приходько В. В., 1996
<b>4. Физкультурное образование</b>				
Освоение ценностей физической культуры	Формирование потенциала физической культуры; воспитание потребностей в самосовершенствовании	Управление потребностно-мотивационной сферой человека (познавательная, проективная, социализирующая и др.)	Процессуальный модуль физической культуры, обеспечивающий функциональную связь с другими её компонентами	Маслов В. И., Эволинская И. Н., 1990; Лубышева Л. И., 1992; Барабанов А. Г., 1996; Решетнева Г.И., 1991; Костюченко В. Ф., 1996
<b>5. Спорт</b>				
Максимальное проявление способностей в соревнованиях	Специализированная морфофункциональная и психологическая подготовка к достижению рекордных результатов	Руководство физическим развитием человека в соревновательной деятельности	Многофункциональные связи игровой, соревновательной деятельности и подготовки к ним	Матвеев Л. П., 1983; Пономарев Н. И., 1984; 1996; Платонов В. Н., 1987; Шашкин Г. А., 1998

Анализ специфики физкультурной деятельности, закономерностей и способов их организации в процессе формирования культурного потенциала показывает, что каждый структурный компонент характеризуется

выполнением приоритетных функций.

Физическое воспитание ориентировано главным образом на освоение ценностей физической культуры в процессе физкультурно-образовательной деятельности. Его главной целью, как гуманитарной учебной дисциплины, является формирование мировоззрения студентов, отражающего устойчивую потребность в здоровом образе жизни, единстве систематизированных знаний, двигательных умений и навыков, а также высоких физических кондиций. Удовлетворение информационных потребностей студентов на занятиях по физическому воспитанию осуществляется путем её дифференцирования в соответствии с принципом модульности (Матвеев А. П., 1997). Содержательные аспекты физического воспитания студентов характеризуются следующими функциями:

- пропедевтико-адаптивной, обеспечивающей текущую и оперативную диагностику образовательного уровня и физической подготовленности студентов с целью разработки и последующей коррекции долгосрочных педагогических программ управления физическим развитием занимающихся;
- потребностно-целевой, предусматривающей изучение потребностно-мотивационной сферы студентов и предоставление физкультурно-образовательных услуг, востребованных студенческой молодежью;
- компенсаторно-регулирующей, нацеленной на коррекцию выявленных aberrаций телесного и духовного развития личности студента;
- личностного самоопределения, целью которого является предоставление возможности студентам свободного выбора организационной формы и вида физкультурно-спортивной деятельности в вузе.

Несмотря на некоторую обособленность и специфику указанной деятельности, главные ценности физического воспитания отражают процессы социализации студентов с последующим приобщением к господствующим в обществе образцам физической культуры.

Студенческий спорт имеет особый статус в структуре неспециального физкультурного образования, поскольку специфика целеполагания здесь ориентирована на достижение высших спортивных результатов за время обучения в вузе (Шашкин Г. А., 1998). Это позволяет рассматривать его как универсальную физкультурно-педагогическую модель формирования

культурного потенциала студенческой молодежи. По своей сущности он характеризуется как главный ценностный фактор неспециального физкультурного образования, функциональные связи которого пронизывают содержание всех его структурных компонентов.

Рассматривая спортивный результат в качестве главного системообразующего фактора, С. Ф. Курамшин (1998) выделяет специфические характеристики деятельности в сфере спорта: это конкурентные отношения, реализуемые в соответствии с правилами соревнований, а также равные права и добровольность участия в спортивных состязаниях. На структурное единство, позволяющее осуществлять конверсию спортивных технологий по соматическому, интеллектуальному и социально-психологическому развитию студентов в сфере физического воспитания, активного досуга и адаптивной физической культуры в целостном процессе физкультурного образования, указывают ряд исследований (Лубышева Л. И. 1992; Бальсевич В. К., Лубышева Л. И., 1995; Наталов Г. Г., 1998).

Специфика целеполагания в сфере активного досуга и адаптивной физической культуры, связанная с осуществлением компенсаторных функций, направленных на профилактику гиподинамических состояний, снижение воздействия стресс-фактора интенсивной интеллектуальной деятельности, поддержание на оптимальном уровне психофизического состояния студентов. Одним из главных аспектов, определяющих темпы освоения студентами ценностей физической культуры на личностном уровне, является процесс их адаптации к физическим нагрузкам, что предусматривает реализацию интегративного единства различных сторон учебного процесса: теоретико-методического, профессионально-прикладного, психорегулирующего.

### Заключение

Культурологическая характеристика содержания, структуры и функций неспециального физкультурного образования позволяет рассматривать её в аспекте студенческой субкультуры как четырехкомпонентную систему, включающую взаимосвязанные по вертикали субординационными, а по горизонтали - координационными связями физическое воспитание, студенческий спорт, активный досуг и адаптивную физическую культуру. В современных кризисных условиях физкультурное образование приобретает черты гуманитарного образовательного предмета, являясь по своей сути социокультурным механизмом подготовки специалистов. Выход из кризисного состояния данной культурной сферы обусловлен научным обоснованием и внедрением в практику креативно-педагогической модели учебно-воспитательного процесса. Её содержательную сторону характеризуют во-первых, принципы демократизации и доступности,

обеспечивающие децентрализацию управления данной культурной сферой и предоставление студентам широких возможностей для получения систематизированных знаний, освоения двигательных умений и навыков.

Во-вторых, принципы гуманизации и гуманитаризации, обеспечивающие приоритет общечеловеческих ценностей в процессе удовлетворения физкультурно-образовательных потребностей. В — третьих, принципы стандартизации и дифференциации, предполагающие использование полифункциональных интегрированных программ с учетом межпредметных связей.

### Литература

1. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физич. культуры.- 1995. - №4. - С. 2 - 8.

2. Быховская И. М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность. - М.: ГЦОЛИФК, 1993. - 168 с.

3. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально - ценностных ориентациях студентов и процессе их формирования: методология и теория // Теория и практика физич. культуры. - 1991. - №11. - С. 8-11.

4. Выдрин В. М. Деятельность специалистов в сфере физической культуры: Учебное пособие. - СПб.: СПбГАФК, 1997. - 56 с.

5. Глотов Н. К., Игнатъев А. С., Лотоненко А. В. Философско-культурологический анализ физической культуры // Теория и практика физич. культуры. - 1996. - №4. - С. 4-6.

6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М.: Госкомитет по высшему образованию, 1995. - 26 с.

7. Дмитриев С. В. Магия духовного мира в двигательных действиях человека // Теория и практика физич. культуры. - 1997. - №12. - С. 44-50.

8. Жидких В. П. Основы непрерывного физкультурного образования молодежи на этапах освоения рабочей и инженерной профессий // Теория и практика физич. культуры. - 1998. - № 6. - С. 45-49.

9. Евстафьев Б. В., Евстафьев А. Б. Методические рекомендации по характеристике основных понятий теории физкультурно-спортивной деятельности. - Шуя: ШПУ, 1997. - 49 с.

10. Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социологические аспекты /Под ред. В. М. Лабскина. - М., 1990. - 103 с.

П. Зеленев Л. А., Лебедев Ю. А. Физическая культура как система (к дискуссии о предмете теории физической культуры // Теория и практика физич. культуры. - 1985. - №9. - С. 48-50.

12. Костюченко В. Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - СПб.: СПбГАФК, 1997. - 89 с.

13. Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека. - М.: ГЦОЛИФК, 1992. - 32 с.

14. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и путь его освоения обществом и личностью // Теория и практика физич. культуры. - 1997. - №6. - С. 10-15.

15. Матвеев А. П. Концепция формирования основ учебного предмета "Физическая культура" в общеобразовательной школе. - М.: РГАФК, 1997. - 39 с.

16. Молчанов С. В. Триада физической культуры. - Минск: Полымя, 1991. - С. 80-85.

17. Николаев Ю. М. Теоретико-методологические основы физической культуры в преддверии XXI века. - СПб.: СПбГАФК, 1998. - 217 с.

18. Пономарев Н. И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека. - СПб.: СПбГАФК, 1996. - С. 244-256.

19. Наталов Г. Г. Предметная интеграция теоретических основ физической культуры, спорта и физического воспитания (логика, история, методология: Диссертация в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. — Краснодар: КГАФК, 1998. - 105 с.

20. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование: Учебное пособие. - М.: ГЦОЛИФК, 1991. - 85 с.

21. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие. - М.: Аспект-Пресс, 1995. - 271 с.

22. Столяров В. И. Место физической культуры и спорта в системе явлений культуры: Методич. разработка. - М.: ГЦОЛИФК, 1988. - 23 с.

23. Утишева Е. В. Физкультурное образование: социально-педагогические и социологические проблемы. - СПб.: СПбГАФК, 1997. - 136 с.

24. Физическая культура и студенческий спорт России: Материалы Сопещания науч.-метод, совета по физич. культуре при Госкомвузе России. - М.: РГАФК, 1993. - 112 с.

25. Шашкин Г. А. Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - СПб.: СПбГАФК, 1998. - 40 с.

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В.В.Дудоров

С философской точки зрения категория "ценность" определяется как то, что обозначает человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. В личностном плане ценность – это значение данного предмета для субъекта. Любой предмет, материальный, духовный, художественный; предмет реальный или воображаемый, природный и рукотворный; вещь, действие или событие – являются носителями ценности. Ценностное отношение порождается субъектно-объектной связью – специфически философским описанием поведения и деятельности людей.

Ценностное отношение, рассмотренное со стороны субъекта, реализуется двояко – как отнесение к ценности оцениваемого объекта и как его осмысление. Эта двойственность объясняется тем, что, с одной стороны, субъект исходит в восприятии каждого объекта из уже сложившегося у него представления о ценностях, и оценка данного объекта становится отнесением к ценности; оно осуществляется непосредственно эмоционально, а затем может в той или иной мере осознаваться и вербализоваться; с другой же стороны, ценностное отношение предполагает возможность, а чаще всего необходимость осмысления оцениваемого, то есть выявления и понимания того конкретного смысла, которое данный объект имеет для тебя как субъекта. Ж.-П.Сартр писал следующее: "...Жизнь не имеет априорного смысла. Пока вы не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл".

«Широкий философский взгляд, рассматривающий человека, его деятельность и поведение в концептуальном пространстве субъектно-объектных отношений, обнаруживает смысл именно в этом пространстве как способ обнаружения субъектом значения объекта для своего субъективного бытия, иными словами – как придание ценности всему, что входит в пространство культуры из мира природы и, тем более, всему, что создается самой культурой, и в виде "второй природы", и в виде различных форм внеприродного, имматериального, иллюзорного, творимого фантазией».

Содержательная сторона ценностного отношения – воплощаемое в нем осмысляющее отношение субъекта (индивидуального, частичного и совокупного во всех его масштабных модификациях) к объекту реальному или к идеальному, к "вещи", "свойству" или "отношению" объектов, отражающее реальное, жизненно-практическое отношение данного объекта к субъекту; речь идет о мировоззрении субъекта, ибо мировоззрение и есть не что иное, как система ценностей.

Понятие "мировоззрение" обозначает двухуровневую систему ценностных оценок: нижний ее уровень – переживаемый, но не осознаваемый, характеризующий обыденное сознание людей – социально-психологический; верхний уровень – осознаваемый и потому, так или иначе, опредмечиваемый – идеологический. Именно он превращает ценностное отношение в ценностное сознание, которое делает оценивающее переживание реальности ее оценивающим осмыслением. Оно-то и является содержанием ценностной связи субъекта и объекта, а эмоционально-психологическая ее структура – формой, в которой данное духовное содержание обретает психическую реальность" (Каган М.С., 1997).

Говоря о ценностном отношении, необходимо отметить следующее: "Поскольку ценностное отношение является одним из видов духовной деятельности, взаимосвязанным со всеми другими, и выполняет определенные функции в культуре и общественной жизни, постольку ценностное его понимание предполагает соотнесение двух аспектов его изучения – внутреннего и внешнего. Рассматриваемое изнутри, ценностное отношение образуется связью двух контрагентов – некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет (точнее – устанавливает его ценность, потому что оценка может иметь и не аксиологический характер) и придает ему определенный смысл. Таким образом, ценность есть значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и тому подобное, а оценка есть эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом – переживание блага, суждение вкуса и так далее.

Отсюда следует, что рассматриваемое изнутри ценностное отношение как некая системная целостность имеет свое содержание и свою форму: его содержание – мировоззренчески-смысловое, детерминированное общим

социокультурным контекстом, в котором рождается и "работает" конкретное ценностное значение, а его форма - психологический процесс, в котором ценность "схватывается сознанием" (Каган М.С., 1997).

Занимаясь социально-философским исследованием категории "ценности", различные авторы не сходятся в едином понимании истоков функционирования данной категории. Необходимо сказать также, что изучение аксиологической сферы, по сравнению с другими научными областями философского знания, представляется достаточно неосвоенной. Однако, несмотря на всю неоднородность, просматривается и довольно часто встречающийся подход в операционализации категории "ценности", суть которого заключается в рассмотрении данного понятия, непосредственно связанного с понятием "потребности".

В.П.Тугаринов (1988) по этому поводу писал следующее: "Существуют исторические и идеологические различия в определении того, что именно является ценностью, но сам ценностный подход к вещам, событиям и фактам вытекает из природы человека как живого, обладающего потребностями и интересами существа, и из коренных задач общественной жизни.

Этимологический смысл этого слова весьма прост и вполне соответствует самому термину: ценности суть то, что люди ценят. Понятие ценности возникает из того элементарного и повседневного факта, что люди в процессе жизнедеятельности удовлетворяют свои разнообразные потребности, используя предметы и их свойства, вещества и силы природы, а также "продукты общественной деятельности людей. Одни из этих объектов оказываются полезными, нужными для людей, то есть способными удовлетворять их потребности, другие – вредными и ненужными, бесполезными. Первую группу объектов люди относят к ценностям" (Тугаринов В.П., 1988).

Категория "ценности", как и всякая философская категория, обладает своей структурной иерархией, элементы которой располагаются как по принципу горизонтальных, так и вертикальных связей. – Во-первых, ценности относят как к материальным, так и духовным. Во-вторых, ценности могут быть "наличными, существующими, экзистенциальными, а также мыслимыми, желательными, нормативными, целевыми и идеальными" (Тугаринов В.П., 1966).

"Основные трудности решения ценностных проблем состоят в том, что по способам своего бытия ценности имеют сложнейший, многоуровневый характер. Они существуют и функционируют объективно в практике реальных социальных отношений и субъективно осознаются и переживаются как ценностные категории, нормы, цели и идеалы, которые в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни. Какой бы божественно-вселенский и космический характер по своему



происхождению и сущности ценности не имели, судить о них мы можем лишь по их реальному проявлению в нашей жизни, в многообразных отношениях человека к самому себе, к другим людям, обществу и природе. Поэтому сущее и значимое, должное и желаемое, норма и идеал входят на разных уровнях в целостную структуру любой ценности и лишь проявляются соответствующим образом в зависимости от социокультурной ситуации" (Выжлецов Г.П., 1966).

Иерархию ценностей, думается, необходимо рассматривать, исходя из двух положений. Первое – ценности общие, которые предполагается, важны и занимают значительное место в системе мировоззренческих позиций каждого человека. Это так называемые гуманистические ценности (семья, мир, уважение окружающих людей, свобода и так далее). Второе – личностная система ценностей каждого человека. Этот блок ценностей ранжируется сугубо индивидуально и схематично, его можно представить таким вот образом: на первом месте стоят смыслообразующие ценности, то есть те, которые определяют основной вектор движения человека по жизни. Условно их можно разделить на "семья" – ценности, которые будут определять скорее жизненный путь женщины; и также смыслообразующие ценности разделяются на вторую группу – "карьера", - сущность его скорее мужская, однако на современном этапе развития жизнеустройства общества эти аксио-половые различия могут нивелироваться. Под ценностями "карьера" понимается как достижение определенного материального, социального статуса, удовлетворение политических, властных амбиций, получение доступа к необходимым финансовым ресурсам, однако все это необходимо зачастую лишь для того, чтобы реализовать важнейшие личные потребности, которые могут именоваться "ценностями – целями".

На втором месте в личностной системе ценностей человека находятся присутствующие ценности. – Они не самые главные, но имеют также большое значение для индивида. К таким ценностям можно отнести "здоровье". – Действительно, людям, не имеющим серьезных отклонений в функциональном состоянии организма, данная категория, обычно, представляется довольно важной, но относить ее к разряду ценностей, определяющих жизненное направление, они считают нерациональным.

На третьем месте в системе ценностей индивида стоят "ценности – средства такие, как независимость, инициативность, авторитетность и так далее" (Лапин Н.И., 1993).

В аксиологической теории выделяют также стоящую особняком от предыдущих "группу нормативных ценностей" (Лапин Н.И., 1996). Они отличаются от названных ранее ценностных связок тем, что, во-первых, они в определенной мере навязываются человеку обществом, и, во-вторых, тем, что усвоение данных ценностей индивидом чрезвычайно важно для общего функционального "здоровья" социума. Их значение определяется тем фактом,

что в зависимости от того, насколько сформировано нормативное ценностное поле личности, будет определяться поведение человека в конкретной социокультурной ситуации. Иными словами, наличие или отсутствие, уровень имеющихся нормативных ценностей будет регламентировать деятельность субъекта по реализации своих "потребностей – ценностей".

Созвучно сказанному пишет Р.К.Мертон (1968): "Среди множества элементов социальной и культурной структур можно выделить два особенно важных. Они различимы аналитически, хотя и тесно взаимосвязаны в конкретных ситуациях. Первый состоит из определенных культурой целей, намерений и интересов, выступающих в качестве законных целей для всего общества или же для его отдельных слоев. Эти цели более или менее связаны между собой (степень этой связи есть вопрос эмпирический), а соответствующие им ценности находятся в жестком соподчинении. Варьируя по значимости и формируя к себе различное отношение, господствующие цели вызывают устремленность к их достижению и представляют собой "вещи", к которым стоит стремиться. Это основной, хотя и не самый главный компонент того, что называется "жизненными целями". Часть этих культурных непосредственно связана с биологическими импульсами человека, но последние не имеют определяющего значения.

Второй элемент культурной структуры определяет, регулирует и контролирует приемлемые способы достижения этих целей. Каждая социальная группа всегда связывает свои культурные цели и способы их достижения с существующими моральными и поведенческими нормами. Последние не обязательно совпадают с нормами техничности и эффективности. Ведь критерием приемлемости поведения является не его техническая эффективность, а основанные на ценностях человеческие установки" (Мертон Р.К, 1968).

Подводя итог всему выше изложенному, хотелось бы отметить, что ценности – не есть то, что на первый взгляд схоже с "целью", "идеалом", "нормой". "Специфика ценностей заключается в том, что они понимаются как сила, существенно определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта" (Крокинская О.К., 1995).

Говоря о системе ценностей личности, естественным образом встает вопрос о том, каким же образом происходит процесс ее формирования. Вот что по этому поводу пишет М.С.Каган (1997): "В нашей педагогике существует определение воспитания как "формирования потребностей"; думается, точнее было бы сказать, что это формирование иерархической системы ценностей личности, отвечающее и требованиям общества, и достигнутому человечеством уровню культуры, и индивидуальным особенностям входящего в жизнь человека" (Каган М.С., 1997).

Необходимо отметить, что система ценностей у человека закладывается в детском возрасте и что еще более важно, основные этапы ее становления приходятся на подростковый возраст.

"Система ценностей формируется у каждого ребенка в процессе его включения в определенную бытовую и игровую практику, а затем укрепляется или изменяется, или радикально преобразовывается в зависимости от изменений его практического бытия. Суть формирования ценностного отношения в духовном мире личности, именующегося воспитанием, заключается в том, что поскольку ценностные ориентации не врождены индивиду, а обретаются им прижизненно, то источником могут тут быть только наличные ценности той социальной общности, к которой принадлежит индивид и к которым она стремится его приобщить. Поэтому следует принципиально различать природные психофизиологические качества индивида – тип темперамента и психологические свойства такие, как доброта и злость, агрессивность и готовность подчинения другому, пластичность и упрямство, альтруизм и эгоизм и тому подобные, и формирующиеся на их основе ценностное отношение и ценностные ориентации как свойства благоприобретаемые и потому способные изменяться в биографии индивида.

Суть воспитания - в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности, а оно может происходить только в процессе ее приобщения к ценностному сознанию других людей, которое и происходит, осознаваемое или неосознаваемое, в ходе общения человека с человеком, оно может быть прямым, контактным и дистантным, опосредованным артефактами (творениями культуры), в которых опредмечены ценности предков или далеких современников и которые становятся, тем самым, формами инобытия самого человека, заменяющими его в контакте с другими людьми.

Так общение порождает общность – общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним приятием, переживанием ценностей другого, становящихся моими ценностными установками" (Каган М.С., 1997).

Современный философский взгляд на воспитание подрастающего человека заключается в том, что данный процесс рассматривается как совокупность различных важных структурных элементов. Изучению одних из них большое внимание уделяется педагогикой. Философия останавливается особенно подробно на изучении таких процессов, - как "социализация", и нового, а именно "культурация".

"Данный процесс есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей, идеалов. Ибо, если социализация делает

человека исполнителем определенных социальных ролей, которые отвечают потребностям конкретного типа общественного устройства, то культура несет индивиду ценности.

Однако, несмотря на существенное сущностное различие, надо отметить то, что два этих важнейших процесса формирования личности пересекаются и опосредуют друг друга.

Разумеется, ни один человек не может освоить необозримое культурное наследие и "присвоить себе" опредмеченные в нем ценности, ему приходится все время выбирать из практически безграничного объема культурного наследия, и как бы ни была при этом велика помощь родителей, учителей, выбор этот в развитой культуре неустраним, делая воспитание в большой мере независимым от требований общества" (Каган М.С., 1997.).

Ранее мы кратко рассмотрели такую философскую категорию, как "ценности". И далее, на основании вышеизложенного, будет рассмотрена с аксиологических позиций та деятельность, которая носит название физическая культура.

Уже название данной деятельности говорит нам о том, что в нее изначально заложен огромный ценностный потенциал. Действительно, в определении физической культуры, данном В.М.Выдриным (1976), сказано, что она является видом культуры, а это значит, что она представляет собой одну из важнейших составляющих процесса "культурации", в ходе которого происходит усвоение человеком ценностей.

В самом термине "физическое воспитание" заложена уже аксиологическая сущность, ведь, по определению М.С.Кагана(1997), процесс воспитания выступает как "формирование иерархической системы ценностей личности". Следовательно, возможно предположить, что при правильно организованных занятиях по физическому воспитанию будет происходить закладка определенных основ индивидуального ценностного багажа.

Надо отметить, что ценностная сущность физической культуры представляет дуалистический характер. С одной стороны, мы можем говорить о формировании ценностного отношения индивида в сфере физической культуры по отношению к данной деятельности, с другой стороны, мы можем отметить тот факт, что внутри этой сферы деятельности формируются компоненты личностного ценностного поля субъекта общего мировоззренческого характера.

К одному из таких формирующихся компонентов относится закладка первичных основ системы нормативных ценностей индивида. Данный процесс происходит практически во всей области специально организованных занятий физическими упражнениями, поскольку любой вид спорта имеет свою структуру норм и правил. Вот что пишет по этому поводу Э.Майнберг (1995), исследуя сущность спортивных игр: "Зависимость процессов социализации от общества сказывается и на физической

социализации. Вследствие этого преобладающие в обществе ценности и нормы отражаются на спортивной и игровой двигательной активности членов данного общества. Поскольку спорт и игра не существуют вне общества, они являются его отражением" (Майнберг Э., 1995.).

Так же в сфере физической культуры, в ходе занятий ее разновидностями, может происходить усвоение индивидом других ценностей, например, ценностей-средств, а именно умения достигать поставленных целей, и так далее. Таким образом, мы можем заключить, что в сфере физической культуры происходит усвоение личностью ценностей, являющихся частью необходимой ценностной системы каждого человека.

Физическая культура, как и всякая деятельность, позволяет реализовывать определенные потребности, самые значимые из которых могут быть для индивида ценностями.

Необходимо отметить тот факт, что любая деятельность сама по себе не обладает багажом ценностей, она лишь представляет возможность каждому субъекту реализовать свои личные "потребности-ценности" в ней. Физическая культура не является исключением. В ходе занятий ею человек реализует "потребности-ценности" в совершенствовании телосложения, в поддержании здоровья и так далее. Но, в том числе, и в ходе данных процессов физическая культура наделяется свойствами аксиологического характера.

Было бы неправильным, однако, утверждать, что физическая культура не обладает собственными ценностями. К таким ценностям относятся - "накопленные теорией и методикой знания об использовании физических упражнений для эффективного физического развития человека, формирования его телосложения, закаливания, повышения работоспособности, психо-эмоциональной устойчивости и многого другого" (Столяров В.И., 1995). Неотрывно от понимания роли физической культуры в общей системе ценностей, необходимым видится и наличие представления о том, каким образом формируется ценностное отношение к данному виду деятельности. Ранее нами был рассмотрен теоретический - философский аспект формирования ценностного отношения. Теперь мы можем рассмотреть формирование данного отношения с практической точки зрения, на примере физической культуры.

Итак, под влиянием различных социальных факторов, а именно родителей, сверстников, окружающих людей, средств массовой информации, социальной среды (экономические, политические условия жизни, уровень ее духовного и мировоззренческого состояния, психологическая обстановка) у подрастающего человека формируется индивидуальная система потребностей, в которой одни из них занимают более важное место, чем другие. Мы рассматриваем именно период становления личности -

подростковый период, во время которого как раз и идет формирование личностного ценностного поля.

Одновременно, под воздействием множества социальных факторов, наряду с образованием системы потребностей у индивида происходит его ориентация в отношении тех видов деятельности, где можно реализовать данные потребности. В этот период как раз только-только начинается формирование ценностного отношения к той или иной деятельности, в том числе и к физической культуре.

Мы выделили группу общих потребностей, каждая из которых чрезвычайно важна для подростков, выбрав одну из них, молодой человек стремится реализовать ее. Естественно, определенная нами группа потребностей не полная, есть, вероятно, и другие. И эта тема, думается, должна заслуживать специального изучения. Необходимо так же отметить и то, что, рассматривая данный круг потребностей, с точки зрения их значения для индивида, их можно назвать "потребностями-ценностями" или же "мысленными ценностями (ценностями-целями)". Перечислим их: потребность в приобретении уважения среди сверстников; потребность в приобретении популярности у сверстников противоположного пола; потребность в повышении уровня личной самооценки; потребность в совершенствовании своего телесного состояния и развитии физических качеств, - (данная смысловая связка может быть другой, как, например, в среде музыкантов - потребность в совершенствовании игры на музыкальном инструменте), как реализации стремления следовать какой-либо идеальной модели (реальный человек (идеал) или же культивируемая в обществе престижная модель поведения); потребность в укреплении своего психо-эмоционального состояния; потребность быть первым; потребность в устранении или снижении уровня отрицательного воздействия, которое оказывает на организм человека тот или иной внешний физический или внутренний функциональный компонент.

Реализация данных "потребностей-ценностей" может осуществляться индивидом в различных сферах деятельности. Выбор же ее будет зависеть от того, на какую деятельность сориентирован субъект как раз теми социальными факторами, о которых мы писали ранее.

Говоря о формировании ценностного отношения в определенной сфере деятельности, необходимо сказать следующее. На первоначальном этапе данное отношение будет образовываться таким образом, что любому субъекту потребуется приложить огромное усилие, чтобы реализовать свои "потребности-ценности". Причем, эти усилия будут связаны с тем, что необходимо будет реализовать так называемые "вспомогательные потребности", а через них выйти уже на реализацию "потребностей-ценностей". Успешность формирования ценностного отношения будет зависеть, прежде всего, от того, получит индивид в ходе реализации

потребности, внутри выбранной деятельности, нужный ему "продукт" - реальное выражение сущности потребности, или нет, удовлетворит данный продукт его или же получение его приведет субъекта к изменению его взглядов.

Таким образом, в результате наших размышлений мы можем представить общую модель формирования ценностного отношения к определенному виду деятельности. Под влиянием социальных факторов у индивида формируется группа "потребностей-ценностей", формируется ориентация на те виды деятельности, через которые данные "потребности-ценности" можно реализовать, формируется и группа "вспомогательных потребностей", реализация коих позволяет удовлетворить главные. Если, в ходе деятельности, субъект получает нужный ему продукт - суть "потребности-ценности", то к данной деятельности у него формируется ценностное отношение, можно сказать, что эта деятельность становится ценностью для индивида.

Физическая культура, как и все виды деятельности, имеет свой круг присущих только ей потребностей, которые можно реализовать только внутри нее. Данные потребности можно назвать как раз выдвинутым нами ранее определением, а именно "вспомогательными". Реализация одной из них позволяет человеку реализовать общие "потребности-ценности". К таким потребностям относятся: потребность в соревновательной деятельности, потребность в формировании телосложения, потребность в поддержании и укреплении здоровья, потребность в приобретении навыков самозащиты. Данные потребности можно обозначить как "потребности-средства".

Если посмотреть на приведенные нами общие "потребности-ценности" и на "потребности-средства", связанные с физической культурой, можно увидеть явную связь реализации первых через реализацию "вспомогательных потребностей".

Чтобы не быть голословными, приведем один краткий пример: - Реализация "потребности-ценности" в приобретении уважения среди сверстников может происходить у подростка через реализацию "потребности-средства" либо в соревновательной деятельности, либо через формирование телосложения, либо через приобретение навыков самозащиты. И это действительно так. Выбор одной из "вспомогательных потребностей", в данном случае, зависит лишь от того, какой "продукт - суть" реализуемой потребности ценится в данной подростковой группе, за какое имеющееся - приобретаемое качество могут уважать индивида сверстники.

Теперь мы подошли вплотную к вопросу о рассмотрении моделей формирования ценностного отношения в сфере физической культуры.

Первую модель мы рассмотрели только что, она представляет собой повторение общей модели формирования ценностного отношения.

Вторая модель более проста. Хотя она непосредственно напрямую связана с физической культурой. Если в первой модели реализация потребности, связанная с занятиями физическими упражнениями, выступала только как средство для реализации "потребности-ценности", не связанной с данным видом деятельности, то во второй модели все обстоит несколько иначе. Схема ее функционирования представляется следующим образом.

Дело в том, что в отличие от большинства видов деятельности, в которые человек "приходит" добровольно и сознательно, физическая культура представляет ту сферу, куда приводят родители заниматься детей по принуждению, либо дети начинают заниматься специально организованными упражнениями добровольно, но, по большому счету, не осознавая серьезно, зачем данный вид деятельности им нужен, что они хотят в конечном итоге получить от данных занятий. В последнем случае превалирует стремление реализовать две потребности - потребность попробовать заниматься тем, о чем так много говорили родители; либо потребность попробовать заниматься тем, чем занимаются окружающие индивида сверстники. Продолжает ребенок заниматься в сфере физической культуры или нет, зависит в этом случае от его первых шагов в ней. Здесь сказываются различные факторы, скорее психологического характера. Понравилась ли на первоначальном этапе индивиду тренер, те, кто пришел заниматься вместе с ним, зал, способы и методы проведения тренировочного занятия. В этом случае формирование ценностного отношения к данному виду деятельности будет происходить относительно независимо от самого субъекта. То есть по прошествии некоторого времени индивид получит в ходе занятий некий "продукт", который приобретается в сфере физической культуры - будь то красивое сформированное телосложение, развитость тех или иных физических качеств (сила, гибкость и так далее), умение защитить себя, хорошее психо-эмоциональное состояние и тому подобное. Кроме этого ребенок, может быть, будет заниматься и потому, что в данном спортивном коллективе у него появятся друзья, уважаемые им тренеры-наставники.

Независимо полученным "данный продукт" будет потому, что, начиная заниматься специально организованными физическими упражнениями, ребенок не ставил целью "приобрести его". Однако индивид, обретя что-либо из выше перечисленного, станет осознавать ценность данного. Через это осознание и будет формироваться ценностное отношение к тому виду деятельности, которое именуется физической культурой.

Третья модель формирования ценностного отношения, которую мы выделяем, по-своему своеобразна. И дело тут вот в чем. Как было сказано уже ранее, индивидуальная система потребностей формируется при решающем воздействии различных социальных факторов. Так, у субъекта могут сформироваться "потребности-ценности", реализация которых будет выражаться не в получении какого-либо продукта в ходе деятельности,



ориентация на которую происходит также под воздействием социальных факторов, а в получении возможности находиться в определенной социо-био-культурной среде. Либо это желание заниматься деятельностью, связанной с искусством, реализовывать тем самым "потребность-ценность" в творчестве, либо это желание, связанное с реализацией "потребности-ценности" нахождения в водно-морской среде, заниматься тем, что связано с морем, и так далее. Поскольку сфера физической культуры всеобъемлюща, постольку она предоставляет возможность реализации потребностей и данного плана. Так, "потребность-ценность" реализовать себя в искусстве, при соответствующей ориентации на данную деятельность, может привести девочку в секцию по художественной гимнастике, а желание реализовать "потребность-ценность", связанную с морской романтикой, опять же при определенной ориентации, может привести мальчика в яхтенный клуб. Таким образом, ценностное отношение к данным видам спорта у детей будет формироваться через уже сложившееся у них ценностное отношение к определенным социо-био-культурным условиям.

Четвертая модель формирования ценностного отношения отличается от трех предыдущих тем, что в ней главенствующее место занимают социальные ориентирующие факторы. Дело в том, что среди детей встречаются те, для которых любая двигательная активность изначально ценна, - таких ребят называют двигательно-одаренные. Это прирожденные спортсмены. Проблема, в данном случае, заключается в том, что их природные двигательные задатки могут быть ими использованы не на благо самим себе и обществу, а во вред. Поэтому воздействие перечисленных социальных факторов на данного индивида, в сторону его ориентации по отношению к сфере физической культуры, здесь нам представляется чрезвычайно важным.

В заключение хотелось бы сказать о том, что формирование ценностного отношения в сфере физической культуры у субъекта может происходить сразу по типу нескольких моделей. Данный механизм будет представлять ступенчатый плавный переход от одной модели к другой.

Скажем, вначале ребенка привели заниматься в спортивную секцию родители, они вовремя заметили его двигательную одаренность или же особенно выраженную развитость определенного физического качества, например такого, как гибкость (четвертая модель). Ребенок начинает заниматься в секции ушу. За некоторое время приобретает навыки самообороны (вторая модель). Затем у него формируется в процессе занятий данным видом спорта уже "потребность-ценность" быть первым в нем, а значит вообще быть впереди своих сверстников (первая модель). Таким образом, формируется многоступенчато ценностное отношение в сфере физической культуры, поскольку именно эта деятельность, при определенной ориентации на нее, позволяет данному субъекту реализовать свою "потребность-ценность". Таким вот образом, мы выходим на рассмотрение

спорта высших достижений с аксиологической точки зрения. Нет надобности обсуждать, каким образом идет формирование ценностного отношения в сфере большого спорта. Оно абсолютно идентично ранее названным нами моделям формирования данного отношения. Единственно, на что хотелось бы обратить внимание, так это на тот факт, что помимо таких ценностей, как возможность заниматься определенной формой двигательной активности, присущей только данному виду спорта, помимо возможности быть на пике славы, для спортсменов высшей квалификации представляется ценным данный вид деятельности с точки зрения получения за свой труд значительного материального вознаграждения. То есть для них спорт приобретает ценностную сущность как профессиональная деятельность.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить следующее. Исследование физической культуры, как деятельности, обладающей огромным ценностным потенциалом, является чрезвычайно важной и актуальной проблемой, решение которой позволит еще глубже познать аксиологический компонент социальной жизнедеятельности современного общества.

#### Литература

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб. - Развитие, 1996. - С.74 -76.
2. Выдрин В.М. Физическая культура как ценность. - Л., Знание, 1976. - С.12.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб, ТОО ТК "Петрополис", 1997. - С.76-102.
4. Крокинская О.К. О различии ценностных систем разных культур. - В кн.: Петербуржцы (этнонациональные аспекты массового сознания). Социологические очерки. СПб, 1995. - С.42.
5. Лапин Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России// Социологические исследования. - 1993. - № 9. - С.24.
6. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян// Социологические исследования. 1996. - № 5. - С.40.
7. Merton R.K. Social Theory and Social Structure. New York. Enlarged edition, 1968. Пер. с англ. Феофанов К.А.// Социологические исследования, № 2, 1992. - С.124.
8. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс // Пер. с нем. под ред. М.Я.Виленского, О.С.Метлушко, - М.: Аспект Пресс, 1995. - С.26.
9. Столяров В.И. Ценности спорта и пути его гуманизации. - М.: РГА ФК, 1995. - С.17.

10. Сартр Ж.-П. - Цит. По Кагану М.С. Философская теория ценности. - СПб, ТОО ТК "Петрополис", 1997. - С. 70.

11. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. ЛГУ, 1988 - С. 240-246.

12. Тугаринов В.П. Духовные ценности человека // Советская педагогика. 1966. № 1 - С.16.

## ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В. Н. Ишутин, член-корреспондент БПА, кандидат медицинских наук,  
доцент

Объективные потребности реализации реформы высшего медицинского образования в Российской Федерации делают необходимым дальнейшее повышение эффективности обучения и воспитания. Рост качества медицинского образования может быть обеспечен за счет внедрения в учебный процесс перспективных методик подготовки обучающихся и контроля ее результатов. Многолетний опыт рационального использования программированного контроля показал его высокую эффективность. В связи с переходом медицинских вузов страны на новую форму контроля знаний и умений выпускников при итоговой Государственной аттестации (1, 2) совершенствование тестового контроля (ТК) является ближайшей задачей.

Управление процессом обучения подразумевает постановку учебной задачи и управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых в процессе ее решения. Основным способом контроля усвоения учащимися знаний и способов действия, в том числе и путем продуктивной мыслительной деятельности, являются оценка правильности решений и оперативное реагирование на учебно-познавательные затруднения.

Теоретическими знаниями и практическими навыками обучающиеся в медицинских вузах нашей страны овладевают самостоятельно и под руководством преподавателя, в основном, традиционными методами. Объем и усвоение знаний, полученных в процессе изучения отдельных тем или дисциплины, контролируется, как правило, также традиционными способами (3, 7, 8).

Контроль чаще всего носит итоговый характер. Его объектом являются результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся, характеризующиеся качеством уже усвоенных знаний и умений. Из-за дефицита учебного времени у преподавателя не всегда есть возможность оценить подготовленность каждого обучающегося (9, 10).

К недостаткам в организации традиционного обучения при подготовке медицинских специалистов Л.Б.Наумов (11) относит отсутствие четких критериев оценки знаний обучающегося; отсутствие деления учебного материала на главный и второстепенный; необходимость в связи с этим запоминать обширную несущественную информацию; нечеткую обратную связь между обучаемым и педагогом, когда преподаватель лишен возможности оперативно контролировать степень усвоения материала; невозможность индивидуализировать темп и стиль обучения; необходимость вести преподавание в расчете на "среднего" обучающегося, что негативно сказывается на более слабых и более способных; отсутствие алгоритма обучения; нерациональное, нерентабельное, неэффективное использование рабочего времени преподавателя; прямую зависимость результатов преподавания от квалификации педагога, иногда недостаточно высокой. Многие исследователи (4, 6, 12) отмечали влияние психологической совместимости педагога и обучающегося на успешность освоения учебного материала

С учетом приведенных и других недостатков в последние годы разрабатываются и активно внедряются в учебный процесс методические приемы, направленные на повышение эффективности обучения. Большая роль в этом отводится контролю знаний обучающихся как активному звену в управлении учебным процессом (13, 14, 15). С его помощью устанавливается исходный уровень знаний обучающегося и получается информация о состоянии знаний в ходе обучения и на определенных рубежах (16, 17). На контроль возлагаются не только обучающие, управляющие, но и воспитательные функции. Он стимулирует познавательную активность, выявляет пробелы в знаниях и недостатки в процессе обучения, помогает устранить их, развивает память, мышление и привычку к систематическому труду, воспитывает волю.

Для управления процессом обучения наибольший интерес представляет оперативный контроль учебно-познавательной деятельности обучаемых с помощью прямых (опрос, диалог) и косвенных (вопросы, высказывания, последовательность действий) приемов. При их рациональном сочетании учебно-познавательные затруднения обучающихся могут быть преодолены коррекцией их деятельности, направленной на устранение причин возникновения затруднений.

Из всех форм контроля познавательной деятельности обучающегося при массовом очном и заочном обучении наиболее приемлемым является программированный контроль, основанный на выборе правильных ответов из нескольких предложенных, т.е. тестовый контроль (18, 19, 20). С его помощью легко устанавливается оперативная обратная связь между педагогом и обучаемым (3, 5, 21).

Значение ТК трудно переоценить при организации и осуществлении заочного (дистанционного) обучения, которое может осуществляться на основе новой специализированной информационно-образовательной среды с исполь-

зованием современных средств обмена учебной информацией между обучающимся и педагогом (22).

В центре процесса обучения лежит самостоятельная познавательная деятельность обучающегося, которая подразумевает активный поиск, обнаружение и использование информации (10, 23). Оптимальная методика учебной работы и управления учебным процессом, особенно при заочной форме, требует надежной и оперативной обратной связи, т.е. информации не только о том, что пройдено обучающимся, но и о том, что усвоено им и внедрено в профессиональную деятельность. Необходимы также самоконтроль усвоения знаний и самопроверка найденных практических решений (25). Специалисты по информатике и образованию (24, 25) считают, что развитие отечественных средств информационных технологий позволяет уже сейчас реализовывать курсы дистанционного обучения на всех уровнях образования.

Целесообразно использовать тестовые задания (ТЗ) и в процессе самостоятельной подготовки. В них заложена психологически и педагогически обоснованная методика, мотивирующая и создающая все необходимые условия для осуществления самоконтроля и самокоррекции - самоуправления со стороны студента и контроля, управления со стороны преподавателя на всех этапах обучения.

С дидактической точки зрения для программированного контроля характерно деление учебного материала на небольшие, тесно связанные между собой части; активизация познавательной деятельности обучающихся, выполняющих программированный текст; немедленная оценка каждого ответа и теста в целом; адаптация трудности задания к возможностям каждого обучающегося.

ТК знаний отличается от традиционных устного и письменного рядом неоспоримых преимуществ (17, 18, 19, 20). Он позволяет установить единые требования к качеству знаний и их соответствие существующему стандарту, оценить деятельность профессорско-преподавательского состава и уровень подготовки в вузе; исключить элемент случайности при выборе одного экзаменационного билета за счет предъявления всех вопросов учебной программы; получить оценку знаний по темам и разделам дисциплины; исключить негативное влияние субъективного фактора (личностные и характерологические особенности преподавателей и обучающегося); снизить психофизиологическую нагрузку на экзаменатора и обучающегося; провести в один день контроль знаний любого числа обучающихся, не привлекая большое число высококвалифицированных педагогов; подвергнуть результаты контроля компьютерной обработке, автоматизировать их учет и анализ с целью выявления динамики успеваемости каждого обучающегося по всем учебным дисциплинам, темам, конкретным занятиям; осуществить контроль эффективности учебного процесса на кафедрах и использовать эти данные при подборе кадров.

К недостаткам тестового контроля следует отнести невозможность осуществления контроля практических навыков; отсутствие возможности выявить логику рассуждений обучающегося, мотивы его познавательной деятельности и отношения к предмету, способность излагать свои мысли; необходимость ведения "секретного" делопроизводства, периодической смены порядка вопросов в тестовом задании, применения паролей при использовании компьютеров.

Для эффективного изучения различных медицинских дисциплин и аттестации специалистов, создаются разнообразные сборники ТЗ. Они используются как у нас в стране, так и за рубежом и имеют различные объем и структуру построения (5, 21, 27, 29, 32, 33).

За рубежом ТК знаний нашел большее применение и используется не только в процессе подготовки и усовершенствования специалистов, но и для их аттестации после нескольких лет практической деятельности (34). Так, при повышении квалификации врачей различных специальностей используется периодический сборник, выходящий в издательстве "Springer Ferlag".

В США и Канаде для оценки знаний студентов медицинских вузов и аттестации собственных и иностранных медицинских специалистов получили широкое распространение "Тесты для самопроверки", реализуемые с помощью компьютеров. Тестированию в настоящее время уделяют большое внимание, т.к. большое число специалистов получают образование в других странах (в США, например, более 40%). Разработкой тестов в области медицины занимается специальный институт в Калифорнии (30).

В нашей стране тестовый контроль знаний начал использоваться в шестидесятых годах. В основном это был бланковый метод (28). Программированный контроль по методу выбора ответов отличался экономичностью, простотой и не требовал специального оборудования, но ввиду трудоемкости обработки результатов при тестировании большого количества обучающихся не получил широкого распространения. Развитие электронной техники позволило внедрить в учебный процесс новые технические средства обучения и контроля. Было разработано большое количество обучающих и контролирующих программ (17, 35).

В последние годы ведутся разработки бланково-компьютерной технологии ТК знаний. Например, с 1997 года в региональных центрах тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ начато применение автоматизированного рабочего места по вводу в ПЭВМ информации с тест-карт. Однако система пока не отличается надежностью, что существенно затрудняет ее использование.

Конструкция теста при ТК определяется в первую очередь целью контроля, которая может состоять в проверке памяти, понимания, знаний, действий и их уровней. В то же время к тестам предъявляются определенные тре-

бования: адекватность, понятность, простота, однозначность, надежность (36).

Общеобразовательная школа ориентирована главным образом на достижение учащимися 1-го и 2-го уровней обучения, тогда как профессиональная, в частности высшая школа, своей задачей считает достижение всеми обучающимися 3-го уровня (11).

Тесты 1 уровня рассчитаны на различение, распознавание, опознавание, классификацию и содержат информацию, необходимую для конструирования ответа. Репродуктивные тесты 2-го уровня предусматривают воспроизведение по памяти информации, на которой строится тест. К этому же уровню причислены и типовые задачи, допускающие применение стандартных методов решения, описанных в учебных руководствах. Продуктивные тесты 3-го уровня рассчитаны на проверку “знаний-умений”, в их основе лежит решение нетиповых задач. Данные тесты требуют нахождения логическим или эмпирическим путем дополнительных условий, скрытых в описании ситуации и необходимых для получения правильного ответа. Для обеспечения высокой надежности результатов тестового контроля можно использовать “тесты-лестницы”, представляющие собой последовательный тематический набор тестов каждого уровня (27).

Тесты, позволяющие выявить умение ориентироваться и принимать решение в новой проблемной ситуации с использованием исследовательских умений, для применения на четвертом, последипломном уровне обучения врача не созданы.

Ряд авторов считает, что применение метода выбора готовых ответов ведет к пассивности в работе учащегося, т.к. ответы нужно только выбирать из готовых, а не формировать их. Поэтому оптимальным считается их применения для оценки базисных знаний при проверке подготовленности к практическим занятиям и семинарам (18).

В настоящее время сложилась и стала традиционной конструкция теста и тестовых заданий. Чаще всего применяется шесть вариантов построения тестовых заданий:

- I. На вопрос или утверждение предусматривается более четырех ответов, из которых правильный только один.

- II. На вопрос или утверждение предусматривается четыре или более комбинации ответов, из которых нужно выбрать наиболее правильную.

- III. Все ответы правильные, кроме одного. Необходимо найти неверные ответ.

- IV. Тестовое задание описывает явления и их следствие. При ответе требуется из нескольких предложенных вариантов выбрать один, где следствие правильно отражает явление.

- V. Тестовое задание построено как ситуационная задача. Выбирается одно правильное решение из нескольких предложенных.

- VI. ТЗ содержат вопрос или утверждение, предусматривающие несколько ответов, среди которых имеются и верные, и неверные.

В процессе использования тестовые задания нуждаются в постоянном совершенствовании содержательной части и конструкции. Наиболее удачный с нашей точки зрения способ оценки качества тестов предложен В.И.Буравцовым и соавторами (41). Он основан на определении надежности, индексов трудности и дискриминации, определяемых экспериментально.

Для тестового контроля знаний чаще используются ТЗ, предусматривающие выбор одного правильного из 2 - 6 предложенных ответов. Такой подход может считаться приемлемым, однако простой выбор ответа не способствует развитию высших видов памяти и логики и при стохастическом способе решения имеется значительная вероятность правильного ответа.

Введение в ТЗ нескольких правильных ответов из числа предложенных, в том числе и всех, существенно снижает вероятность успеха при случайных действиях. К примеру, при включении в задание до 5 правильных ответов указанная вероятность снижается в 6 раз. В то же время, составление тестового задания с большим количеством ответов (8 - 10), подобных правильному, часто оказывается достаточно сложной процедурой для составителей и затрудняет использование тестов для самопроверки, что с дидактической точки зрения нельзя признать целесообразным. Кроме того, на кафедрах вузов имеются значительные по объему сборники ТЗ и опыт составления и использования тестовых заданий, содержащих 2 - 5 вариантов ответов.

Исходя из сказанного, оптимальным числом вариантов ответов в тестовых заданиях, можно считать 4 - 6, что привычно для педагогов-составителей и обучающихся. Правильных ответов при этом должно быть несколько. ТЗ с неоднозначным ответом позволяют более точно оценить знания, особенности мышления, предпочитаемые способы решения поставленной в тесте задачи и индивидуально психологические особенности тестируемого.

Успешность выполнения теста характеризуется чаще всего долей правильно решенных ТЗ в тесте. Данный способ показал высокую чувствительность - коэффициент корреляции между результатами тестирования и оценкой экзаменационной комиссии за решение ситуационной задачи и практическую подготовленность составил 0,65 - 0,7. Однако способ применим только для ТЗ, имеющих один правильный ответ из числа предложенных, т.к. невозможно учесть число пропущенных правильных и ошибочных ответов в сложных заданиях. Кроме того, на оценку не влияет возрастание сложности решения ТЗ при увеличении количества предложенных правильных ответов и возможность применения тестируемым стохастического способа решения теста.

Использование для оценки успешности решения теста суммарного значения пропущенных правильных и ошибочных ответов во всех ТЗ не дает представления педагогу о характере знаний и заблуждений обучаемого, хотя



в практической деятельности человека, врача в том числе, именно ошибки определяют степень негативных последствий неправильных решений или действий. Размерность показателя успешности решения теста традиционно находится в диапазоне  $0 \div +1$ , что не дает возможности дифференцировать ошибки и отсутствие решения задания, в то время как бездействие в деятельности человека приводит чаще всего к меньшим негативным последствиям, чем ошибка, так как за отсутствием реакции может последовать правильное действие.

Оценка теста при использовании ТЗ, предусматривающих два и более правильных ответов, является сложной задачей. Единого методического подхода к оценке таких тестов в доступной литературе найти не удалось.

Опыт применения тестового контроля знаний показал, что успешность выполнения теста должна оцениваться по результатам решения каждого ТЗ.

С целью разработки способа расчета успешности решения ТЗ с неоднозначным ответом были проанализированы возможные варианты их решения:

- отсутствие действия;
- точный и полный ответ;
- частично правильный (неполный) ответ;
- ошибки при решении.

Представляется очевидным, что выбор правильных ответов и отсутствие выбора неправильных из числа предложенных, является верным решением. Ошибкой считается указание заведомо неверного ответа.

При оценке успешности решения ТЗ необходимо соотносить количество полученных с количеством предложенных правильных ответов, а вероятность ошибки оценивать с учетом числа заведомо неправильных ответов. Пропуски предложенных правильных ответов и ошибки могут встречаться в разных сочетаниях, что дает изменение величины успешности решения задания в пределах от +1 до -1, что адекватно цели теста, заключающейся в проверке знаний. При правильном и полном ответе коэффициент успешности приобретает значение +1, при выборе только неправильных будет равняться -1, при отсутствии ответов - 0. Отрицательное значение коэффициента не совсем привычно для традиционной балльной оценки, но целесообразно для описания решения группы тестовых заданий по теме, объединенных в тест. При анализе успешности деятельности в этом случае “наказываются” отсутствие выбора предложенного правильного и выбор неверного ответа.

Успешность решения теста в целом складывается из успешности выполнения отдельных тестовых заданий. В соответствии с их важностью тестовые задания могут снабжаться большими или меньшими весовыми коэффициентами.

Разработанный способ был проверен при входном и заключительном тестовом контроле знаний интернов академии. При входном и заключительном тестировании соответственно 22% и 6% тестовых заданий были решены

неверно (коэффициент успешности решения имел отрицательные значения), с нулевым результатом в обоих случаях выполнено 7% ТЗ. Анализ результатов входного и заключительного тестового контроля позволил скорректировать неправильные знания, ликвидировать заблуждения обучающихся и выработать методически обоснованные рекомендации по изучению тем на занятиях и после окончания цикла обучения (31).

Анализ данных входного и заключительного ТК в группах авиационных психофизиологов выпуска 1995 и 1998 годов показал высокую чувствительность и объективность описанного способа оценки успешности решения тестовых заданий и теста в целом.

К технологическим вопросам тестирования, по нашему мнению, относятся:

- подготовка банка тестовых заданий, их проверка и систематическая коррекция;
- составление сборника ТЗ и его издание;
- подготовка тестов к учебным занятиям, зачетам и экзаменам, при котором решается вопрос о количестве и содержании ТЗ;
- порядок ознакомления тестируемых с подготовленными материалами;
- разработка и проверка методики тестирования: выбор бланкового или компьютерного метода, порядок использования подготовленных тестов, предоставляемое для решения тестов время, условия работы, организация тестирования;
- обработка результатов тестирования: вычисление коэффициентов успешности решения ТЗ и тестов в целом;
- анализ полученных результатов, определение критериев балльной оценки и выставление тестовых баллов;
- обобщение результатов тестирования, подготовка предложений по их использованию в учебном процессе, определение мероприятий по совершенствованию тестового контроля.

Обучающихся целесообразно знакомить с содержанием сборника тестовых заданий, но не следует раскрывать информацию о подготовленных тестах.

Важным представляется вопрос о рациональном соотношении количества заданий в тесте и времени, выделяемом на его решение.

Так на кафедре авиационной и космической медицины МАПО для оценки результатов обучения на циклах усовершенствования авиационных врачей тестирование осуществляется по двум программам, включающим 258 и 128 вопросов. Сложность большинства тестовых заданий рассчитана таким образом, чтобы их решение укладывалось в 1 минуту (26). Время решения каждого задания из обучающих пособий для сдачи квалификационных экзаменов по неврологии и детским болезням в США составляет также 1 минуту (37, 38).

При централизованном тестировании выпускников общеобразовательных учреждений в 1997 году тест по каждому предмету выполнялся в определенный день в разных городах России одновременно. Тесты включали от 20 до 50 тестовых заданий, на их решение выделялось от 90 до 120 минут (39, 40).

Методикой ТК на Государственных аттестационных экзаменах в ВМедА предусмотрено выделение 1 часа на решение 100 ТЗ. Среднее время решения одного задания, таким образом, составляет 0,6 мин или 36 секунд. При отсутствии в порядке эксперимента ограничения времени тестирования экзаменуемые выполняли тест дольше, в 90 минут уложились 95% тестируемых, наибольшее время составляло 102 минуты. В большинстве случаев время решения одного ТЗ составляло 54 - 60 секунд. Успешность решения ТЗ была на 5 -12% выше средней, разброс затрачиваемого времени - меньше.

На аттестационном экзамене слушатели факультета руководящего медицинского состава на решение 200 ТЗ, содержащих один или несколько правильных ответов, затратили в среднем 183 минуты чистого времени. Каждое тестовое задание выполнялось, следовательно, в среднем, за 52 секунды. Индивидуальный темп работы оставался неизменным в течение 3 часов, в последующее время у выполнявших тест дольше незначительно замедлялся.

На решение теста целесообразно выделять время из расчета 1 минута на каждое ТЗ, вошедшее в тест. Время решения отдельного ТЗ ограничивать не следует.

Результаты тестового контроля по разделам или темам дисциплины, содержащим в сборнике 5 - 15 ТЗ, нельзя считать надежными. Успешность тестирования закономерно совпадала с оценками текущей успеваемости, зачетов, курсового экзамена и экзаменационных аттестационных комиссий при использовании не менее 35 - 40 ТЗ.

Максимальная продолжительность тестирования должна выбираться с учетом психофизиологических особенностей организма человека. Так для практически здоровых людей в возрасте 18 – 40 лет в процессе 5 часов работы чистое время тестирования может составлять 260 минут при предоставлении 4 перерывов по 10 минут после каждого часа работы. С учетом оптимального среднего времени решения каждого ТЗ (1 минута) и максимальной продолжительности работы (5 часов) для тестирования может быть предъявлено до 260 ТЗ.

Опыт показал, что для экзаменационного тестирования целесообразно использовать тесты, состоящие из 200 заданий. Тест может быть разделен на 4 блока по 50 тестовых заданий со временем решения каждого 50 минут. После выполнения каждого блока ТЗ экзаменуемым должен предоставляться десятиминутный перерыв, в процессе которого они могут покинуть помещение. Продолжительность экзамена, таким образом, составит 230 минут, с учетом инструктажа - 4 часа.

При использовании бланкового метода ТК каждый последующий цикл работы начинается с раздачи текстов нового блока теста. При условном делении группы тестируемых на 4 подгруппы, в которых решаются все блоки теста одновременно, количество экземпляров теста, подготовленных к экзамену должно составлять 1/4 от числа экзаменуемых.

Дополнительной характеристикой устойчивости работоспособности и утомления тестируемого может служить время решения каждого блока (50 ТЗ) теста или количество ТЗ, выполняемых за каждый час работы.

Проанализировав объективность различных способов выведения тестового балла, становится ясно, что критерии оценки относительны, т.к. зависят от:

- количества ТЗ в тесте, сложности и способа их построения;
- выделяемого на решение времени;
- подготовленности обучаемых;
- объема контролируемого учебного материала;
- методики ТК;
- характера дидактического материала;
- методики преподавания, опыта и традиций педагогического коллектива.

ва.

Величины критериев, по нашему мнению, целесообразно вырабатывать для конкретного теста и группы тестируемых, не подгоняя сложность ТЗ под общепринятые или заданные нормативы.

Для получения сравнимых и стандартизированных результатов оценивать знания обучающихся, особенно на экзаменах, следует с использованием единого для всех теста. Тестирование группы целесообразно проводить одновременно или в один день.

По результатам тестирования устанавливается рейтинг обучаемых, вырабатываются оценочные критерии и выставляется оценка тестового экзамена по 5 балльной шкале (43).

При всех достоинствах компьютерной технологии тестирования ее реализация часто сталкивается с затруднениями, связанными с невозможностью проведения в начале занятий контроля исходного уровня знаний нескольких учебных групп одновременно. Использование большого числа компьютеров нельзя считать рациональным. Недостатком бланковой формы тестового контроля является большая трудоемкость подготовительной работы, ручной обработки тестов и учета результатов.

Совершенствование компьютерной технологии сканирования и обработки изображений дает возможность автоматизированной оценки ответов на тестовых картах и ведения базы данных. Использование традиционной бумажной технологии при тестировании и компьютерной обработки тест-карт позволяет вернуться к мало используемому в последние годы бланковому тестированию и существенно расширить его применение.

Сборники тестовых заданий по различным дисциплинам, изданные типографским способом, универсальная тест-карта и компьютерные сканирующие системы, установленные в учебных заведениях и учреждениях могут быть использованы:

- учебным заведением при вступительных и аттестационных экзаменах, профессиональном психологическом отборе, сертификации специалистов;

- кафедрами для текущего контроля успеваемости при управлении учебным процессом, учебно-методических консультаций в процессе дистанционного обучения специалистов, для разработки индивидуальных программ подготовки на этапе, предшествующем очному обучению (42);

- обучающимися для самоконтроля теоретических знаний и самостоятельной подготовки;

- специалистами в процессе самостоятельным совершенствованием теоретических знаний

- руководителями министерств и ведомств для первичного отбора при назначении на должность выпускников вузов, контроля устойчивости теоретических знаний выпускников в первые годы работы, теоретической подготовленности специалистов при заключении контрактов, профессиональном подборе, должностных перемещениях и отборе на очное обучение, а также в целях совершенствования системы профессиональной подготовки кадров (43).

### Литература

1. Постановление Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию № 3, 25.05.1994: Положение об итоговой Государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации // Бюл. Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию. - 1994, - №8. - С.7-12.

2. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации № 93, 31. 03.1997: О поэтапном введении с 1997 года итоговой государственной аттестации выпускников высших медицинских и фармацевтических учебных заведений // Мед. газ. - 1997. - 30 мая.

3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Просвещение, 1977. - 127 с.

4. Буравцов В.И., Андрианов В.П., Бобров Л.Л., Удальцов Б.Б. Применение тестовых программ в процессе преподавания общей терапии на факультетах подготовки врачей: Метод. пособие. - СПб.: Б.и., 1993. - 15 с.

5. Программированный контроль знаний слушателей по терапии с помощью автоматизированной системы управления учебным процессом (АСУУП): Учеб. пособие / А.М.Марченко и др. - Л.: ВМедА, 1984. - 71 с.

6. Психолого-педагогические исследования организации и оптимизации обучения в медицинском вузе: Сб. научн. тр. / 1 Моск. мед. ин-т им. Сеченова. - М.: Б.и., 1980. - С.32-37.

7. Вопросы повышения эффективности обучения и воспитания студентов в медицинском вузе: Сб. научн. тр. / 1 Моск. мед. ин-т им. Сеченова; Под ред. И.А.Сыченикова. - М.: Б.и., 1983. - 122 с.

8. Муравьев М.В., Замотаев И.П., Вознесенский Б.Б. Аттестационный экзамен и его роль в оценке уровня профессиональной квалификации врача-терапевта // Терапевт. арх. - 1989. - Т. 61, №9. - С. 134-136. 13. Основные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе: Сб. научн. тр./ 1 Моск. мед. ин-т им. Сеченова. - М.: Б.и., 1981. - С.48-49.

9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высш. шк., 1980. - 368 с.

10. Каган В.И., Сычеников И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе: (Единая методическая система института: Теория и практика). - М.: Высш. шк., 1987. - 143 с.

11. Наумов Л.Б. Учебные игры в медицине. - Ташкент: Медицина, 1986. - 320 с.

12. Баландин В.С. Психофизиология обучения: Учебное пособие. - Л.: ВМедА, 1991. - 180 с.

13. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М.: Высш. шк., 1974. - 384 с.

14. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. - М.: Высш. шк., 1989. - 144 с.

15. Дронов В.Н., Буравцов В.И. Основные направления усовершенствования последипломного образования офицеров медицинской службы Вооруженных Сил Российской Федерации // XXVI учебно-метод. конф. / Воен.-мед. акад. - СПб.: ВМедА, 1995. - С.5-22.

16. Гласс Д., Стэнди Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. - М.: Прогресс, 1976. - 156с.

17. Сычеников И.А., Вишневская Е.П., Козловская З.П., Атякина И.К., Козлова Т.А. Опыт проведения тестовых экзаменов на кафедрах 1ММИ им. И.М.Сеченова // Научно-педагогические резервы совершенствования обучения и воспитания студентов в медицинском вузе. - М.: 1ММИ, 1984. - С. 52-58.

18. Казей Н.С., Матковская А.Н. К оценке эффективности применения различных форм тестового контроля // Научн. тр. Центр. ин-та усоверш. врачей. - 1977. - Т. 221. - С.172-177.

19. Тесты и ситуационные задачи для программированного обучения по хирургическим болезням / В.С.Савельев, Е.А.Вагнер, Г.И.Лукомский и др.

Моск. мед. акад. им. И.М.Сеченова и др. - М.: ММА: МОЛГМИ; Пермь: ПГМИ, 1991. - 189 с.

20. Чаусовская М.М., Грачева Р.П., Упитер М.З. Значение программированного обучения и контроля на различных этапах тематического усовершенствования // Научн. тр. Центр. ин-та усоверш. врачей. - 1977. - Т. 221. - С.181-184.

21. Тестовый контроль по частной невропатологии: (Метод. разработ. для студентов мед. вузов) / I Моск. мед. ин-т, Каф. нерв. болезней 2-го лечеб. фак.; Сост.: Ф.Е.Горбачева и др. - М.: I ММИ, 1988. - 95 с.

22. Постановление Гос. Ком. Рос. Федерации по высшему образованию № 6, 31.05.95: О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России // Проблемы информатизации высшей школы. - 1995. - №3. - Спец. вып.: Дистанционное образование. - С. 2-8.

23. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. - М.: Высш. шк., 1974. - 384 с.

24. Богданова Д.А., Федосеев А.А. Проблемы дистанционного обучения в России // Информатика и образование. - 1996. - № 3. - С.94-97.

25. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты // Информатика и образование. - 1996. - № 3. - С. 87-91.

26. Разсолов Н.А., Быстрова А.Г., Пименова К.А., Разсудов В.Н., Юстова В.Д. Оценка эффективности последиplomного обучения авиационных врачей // Тез. докл. Всесоюз. межвед. науч.- практ. конф. "Проблемы профессиональной подготовки специалистов на этапе ускорения научно-технического прогресса" - Кировоград, 1989. - Ч.1. - С.17-18.

27. Вознесенский Б.Б. Методика составления тестовых заданий для оценки лечебно-диагностических умений врача лечебного профиля // Научн. тр. Центр. ин-та усоверш. врачей. - 1977. - Т. 221. - С.139-155.

28. Методическое пособие для программированного контроля знаний студентов по патологической физиологии / Г.В.Курыгин и др. ; Под ред. Г.В.Курыгина ; Яросл. мед. ин-т. - Ярославль: Б.и., 1973. - 110 с.

29. Методические указания по организации и проведению программированного экзамена по курсу пропедевтической терапии / I Моск. мед. ин-т; Сост.: В.В.Шедов; Под ред. И.И.Сивкова. - М.: I ММИ, 1977. - 46 с.

30. Муравьев М.В. Тесты успешности: Метод. разработка: Ч. 1. - М.: ЦИУВ, 1979. - 36 с.

31. Гришанков Н.И., Ишутин В.Н. Опыт применения тестового контроля на кафедре авиационной и космической медицины // Материалы Всероссийской науч. конф. "Теоретические и практические основы повышения устойчивости организма к факторам полета". - СПб.: 1993. - С. 46-48.

32. Программированный контроль уровня знаний по торакальной и общей хирургии: Учеб. пособие для слушателей фак. усоверш. врачей / Под общ. ред. Л.Н.Бисенкова. - СПб.: Logos, 1996. - 72 с.

33. Тестовый контроль по частной невропатологии: (Метод. разработка для студентов мед. вузов) / I Моск. мед. ин-т; Сост.: Ф.Е.Горбачева и др. - М.: I ММИ, 1988. - 95 с.

34. Klinische Anasfhesiologie und Intensivtherapie. Band 10: Notfallmedizin // Springer-Verlag. - 1976. - S.358-386.

35. Методическое пособие по программированному контролю на кафедре социальной гигиены и организации здравоохранения/ Под ред. Ю.П.Лисицына. - М.: 2 ММИ, 1976. - 133 с.

36. Оптимизация обучения в медицинском институте / Новосиб. мед. ин-т; Сост.: Л.Б.Наумов. - Новосибирск: Б.и., 1978. - 419 с.

37. Лихтенберг Р. Неврология в вопросах и ответах: Пер. с англ. - СПб. и др.: Питер, 1997. - 315 с.

38. Детские болезни в вопросах и ответах/ Под ред. А. Шеффер, А.Беннет, Р.Кравата. - СПб. и др.: Питер, 1997. - 315 с.

39. Тесты: Варианты и ответы централизованного тестирования 1996 года: Пособие для подготовки к тестированию: Сборник / Центр тестирования выпускников общеобразоват. учреждений Рос. Федерации; Сост.: Хлебников В.А. и др. - М.: Б.И., 1966. - 161 с.

40. Как готовиться к государственному тестированию при поступлении в ВУЗ: Пособие для подготовки к тестированию/ Сост.: С.Б.Смирнов и др. - СПб.: Образование, 1997. - 91 с.

41. Методическое пособие по проведению курсовых и государственных экзаменов с применением персональной вычислительной техники/ В.И.Буравцов, С.Б.Шустов, Б.Б.Удальцов и др.; Воен.-мед. акад. - СПб.: ВМедА, 1995. - 23 с.

42. Ишутин В.Н. Тестовый контроль в системе последипломного образования авиационных врачей // Клинико-физиологические аспекты медицинской реабилитации летного состава: Тез. докл. - Гатчина, 1996. - С. 58-59

43. Карцев А.Д. Опыт разработки рейтинговой системы оценки знаний слушателей // Материалы межвузовского семинара "Активные методы обучения в высшей военно-медицинской школе". - СПб., 1991. - С.62-64.



## "МЕНЕДЖМЕНТ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ" - ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИТЕТА

Т.Э. Круглова, член БПА, кандидат педагогических наук

Переход на новую структуру многоуровневого высшего образования и введение в учебный план ВУЗа специализации "Менеджмент в физической культуре и спорте" для студентов, обучающихся на третьей ступени высшего образования - "специалитет", вызвал острую необходимость разработки концепции обучения студентов.

В течение 1997-98 учебного года, когда был произведен первый набор группы студентов на специализацию "Менеджмент в физической культуре и спорте" разрабатывались основные положения концепции обучения студентов.

При создании концепции нами учитывались несколько отправных моментов:

- - краткость периода для "углубленной профессиональной подготовки студентов" (1 учебный год), что определяется Государственным стандартом высшего профессионального образования;
- - автономность обучения студентов специалитета, по отношению к студентам бакалавриата, обусловленная наличием и целями учебной дисциплины как специализации.

Таким образом, проблема обучения студентов специалитета по специализации "Менеджмент в физической культуре и спорте", состояла в том, что за один учебный год студенты должны получить углубленную профессиональную подготовку по новой для них специализации, цикл которой начинается и заканчивается на пятом курсе обучения в ВУЗе.

Итак, для разработки концепции обучения студентов в качестве приоритетных механизмов, мы определили разработку принципов обучения, использование которых могло бы дать эффект в обучении.

Первым принципом мы определили принцип органической связи теоретического и практического обучения с приоритетом практической деятельности, как наиболее эффективной для получения студентами "менеджмент-образования" и наиболее адекватного для условий короткого периода обучения.

Вторым принципом обучения мы определили примат активной личностной позиции студентов в способах получения ими знаний, умений, а также приобретения первоначального профессионального опыта.

Таким образом, два определяющих принципа обучения студентов "двуединный теоретико-практический подход к обучению" и "примат личностной позиции студента в процессе обучения" выразили содержательную сторону образовательного процесса, определяемую

субъектом преподавания и организационно-поведенческую основу обучаемых.

Реализация этих принципов определила, в свою очередь, необходимость разработки теоретической базы курса, структуры самой дисциплины, приоритетных форм и методов преподавания, а также углубленной разработки программы практической деятельности студентов, идущей параллельно с теоретическим обучением.

Определив цели обучения студентов, нами были разработаны две программы теоретического и практического курса по учебной дисциплине "Менеджмент в физической культуре и спорте".

Программа теоретического обучения представляет собой блок учебно-методических материалов, включающих основные положения менеджмента, составляющие пять разделов и девятнадцать тем, содержание которых, сочетает позиции базового педагогического и менеджмент-образования. Это мы считаем принципиально важным моментом, отвечающим логике обучения в ВУЗе физической культуры, где вся система обучения выстроена с ориентацией на деятельность педагога. Приоритет в программе отдается таким разделам и темам, как "Управление персоналом"; "Социально-психологические основы менеджмента"; "Лидерство и власть" и др.

Вопросы финансового и производственного менеджмента и другие аспекты экономического блока выносятся на изучение в условиях практики студентов и на самостоятельную работу, что по нашему мнению, должно в большой степени стимулировать студентов к самообразовательной деятельности, формирование алгоритмов которой является одной из задач курса.

Самообразовательная деятельность всегда связана с проявлением значительных волевых усилий, принятием на себя внутренней ответственности за свое обучение, что согласуется с разработанным нами принципом примата активной личностной позиции студентов в процессе обучения. Эффективность самообразовательной деятельности определяется педагогическими условиями, которые выражаются в процессе обучения следующим образом:

- \* в ориентации студентов на развитие рефлексивного отношения к себе и к будущей профессиональной деятельности руководителя в системе менеджмента;

- \* в возможности избирательного подхода студентов к учебному материалу в процессе обучения;

- \* в способствовании самоорганизации познавательной деятельности студентов на протяжении всего периода обучения;

Необходимо отметить, что в ВУЗе физической культуры, где развита система кураторства, мотивировать студента к самообразовательной

деятельности, весьма и весьма сложно. Об этом говорят результаты исследований, проведенных ранее.

Таким образом, учитывая низкий уровень готовности к самообразовательной деятельности большей части студентов, при разработке нашей концепции мы отдали приоритеты тем формам деятельности студентов, которые стимулируют все виды самостоятельности студента.

При подборе форм и методов проведения курса, мы ориентировались на известную концепцию Н.В. Кузьминой (1990), согласно которой организация процесса обучения может быть отнесена к одному из пяти уровней деятельности:

- I - (минимальный) - репродуктивный;
- II - (низкий) - адаптивный;
- III - (средний) - локально-моделирующий;
- IV - (высокий) - системно-моделирующий знания учащихся;
- V - (высший) - системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся.

Ориентированность на эту шкалу, подбор форм и методов осуществлялся таким образом, чтобы их реализация происходила на высоком уровне в начале и на высшем уровне - к концу учебного года.

Не останавливаясь подробно на всех формах преподавания курса, скажем только, что процесс не замыкался на аудиторных формах. Работа со студентами осуществляется в виде выездных занятий в различных организациях отрасли, решающих совершенно разные по характеру задачи, но обязательно достигших успехов в области менеджмента. В качестве примера можно привести такие организации: официальные представители известных фирм "Адидас", "Кока-Кола", ЗАО "Футбольный клуб "Зенит", ГТРК "5-ый канал".

Таким образом, вокруг студентов создается определенная "развивающая среда", которая имеет в своем арсенале целый комплекс воздействий для успешного формирования творческой, активной личности студента.

Развивающая среда включает в себя ситуацию вокруг обучающей системы и ситуацию внутри системы обучения в ВУЗе, к которой кроме перечисленных принципов обучения, педагогических условий, содержательных и структурных компонентов преподавания дисциплины, мы относим еще и стиль взаимодействия преподавателей со студентами, уровень культуры кафедры специализации, организационные ценности нашего ВУЗа - Академии физической культуры имени П.Ф. Лесгафта. Все эти компоненты, в совокупности, определяют, по нашему глубокому убеждению, отношение к профессии, к своей будущей карьере, к своей активной позиции в жизнедеятельности.

В этом русле осуществляется и другая часть нашей концепции обучения студентов по специализации "Менеджмент в физической культуре и спорте" - практика студентов "по специальности".

Практика - центральное место приложения активной деятельности студента, она же является "точкой" вхождения его в социальную среду. В качестве социальной среды выступают конкретные организации - объекты практики, дающие возможность студенту "расширить каталог деятельности" (Леонтьев А.Н., 1975), то есть позволяющие студенту осваивать все новые и новые виды деятельности (от учебной - до профессиональной).

Таким образом, к стратегическим направлениям обучения студентов в условиях практики "по специальности" мы отнесли, в первую очередь, развитие социальной активности студентов посредством осмысления ими субъективного смысла трудовой деятельности, понимания собственной мотивации, своих основных ролей в трудовом коллективе. Практика рассматривается также, как база для личностного и профессионального самоопределения, формирования самостоятельности, как черты личности.

Ведущей идеей практики является создание у студентов представления о работе физкультурно-спортивных организаций в системе рыночных отношений, в которых менеджмент используется как новый подход к управлению, а также осуществление студентами конкретной деятельности менеджера (ассистента), как главного носителя отношений системы менеджмента.

Значимость практики для процесса "менеджмент-образования" недооценима. Как отмечает О.С. Виханский (1997) - центр внимания при обучении студентов менеджменту должен переноситься с поиска правильных ответов на процесс идентификации и решения проблемы на месте, в контексте конкретной ситуации, что по нашему мнению, может происходить стопроцентно только в реальной деятельности - на практике. Таким образом, наш подход "обучение действием" в ситуации практики студентов, имеет свое полное развитие.

#### Литература

- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М., 1995.
- Виханский О.В. Метод конкретной ситуации в преподавании управленческих дисциплин.//Вестник высшей школы.- М., 1997. - N5.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.

## ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СПОРТА

А.Г.Левицкий, член-корреспондент БПА, кандидат педагогических наук, доцент

Процесс управления любой социальной системой, основным компонентом которых является человек, не возможен без учета его индивидуальных особенностей.

Проблема индивидуализации рассматривается нами с позиций взаимодействия принципов государственной политики в области образования, физической культуры, спорта (Бальсевич В.К., Верхошанский Ю.В., Евсеев С.П., Нестеров А.А.), общедидактических принципов накопления информации и ее переработки, применения информации при тренировке навыков (Казакова Е.Н), биологической адаптации (Шмальгаузен И.И.), диатропики (Чайковский Ю.В.), спортивной тренировки (Ленц А.Н., Матвеев Л.П., Новиков А.А., Платонов В.Н., Пономарев Н.И., Станков А.Г.), специальной физической подготовки (Верхошанский Ю.В.), технической подготовки спортсменов (Шестаков М.П.).

Принцип (от лат.principium - основа, начало) - 1) основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения; 2) внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности; 3) основа устройства или действия какого-либо прибора машины и т.п.) («Советский энциклопедический словарь», 1989.- С.1071.).

Аналогичное определение сущности этого понятия дает и «Современный словарь иностранных слов» (С.490). Анализ данного определения позволяет трактовать понятие «принцип» очень широко, это - положение, идея, правило действия, убеждение, норма, основа. По заключению Е.И.Казаковой (1997) именно слово «основа» будет ключевым для понимания сущности понятия - ведь во всех остальных толкованиях речь тоже идет об основных идеях, правилах, нормах. В работе «Дидактические принципы и процедуры проектирования учебного материала (1997) она подчеркивает, что «именно системно-ориентированный подход к анализу педагогической реальности придает особое значение категории принципа, рассматривая принципы в качестве важнейшей составляющей ориентационного поля развития любой образовательной системы».

В отечественной дидактике, педагогике спорта, системе спортивной тренировки категория «принцип» нашла свое широкое отражение. В качестве принципов государственной политики в области физической культуры человека, спорта высших достижений можно назвать:

- гуманистический характер всей совокупности государственных и общественных форм деятельности, осуществляемых в целях физического воспитания человека с учетом его интересов, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;

- единство федерального культурного, образовательного и духовного пространства в сфере спорта высших достижений;

- общедоступность физического образования, спорта, их адаптивность к уровням и особенностям развития занимающихся;

- свобода и плюрализм в спорте;

- демократический, государственно-общественный характер принципов правового регулирования отношений в области физической культуры и спорта.

Вместе с этим необходимо отметить, что «Основы законодательства Российской Федерации в физической культуре и спорте» (1993) устанавливают только лишь общие принципы правового регулирования отношений в области физической культуры и спорта и не отражают в концентрированном виде педагогической сущности спорта высших достижений.

Известны различные варианты классификации дидактических принципов по критериям:

- природосообразности обучения (Я.А.Коменский);

- культуросообразности (Ф.А.Дистервег);

- прагматизма (Д.Дьюк);

- воздействия на личность через среду и индивидуальные позитивные достижения (А.С.Макаренко);

- основных компонентов и условий обучения: направленность на развитие, научность, систематичность и последовательность, доступность обучения, наглядность, сознательность и активность обучающихся, вариативность методов и средств, прочность, воспитывающий характер обучения (Ю.К.Бабанский);

- накопления информации и ее переработка: сочетание изобразительной и словесной информации, примеры, сравнения и контрасты, разнообразные повторения, постановка вопросов, концентрация внимания (Д.Локхорст, Т.Мейер);

- применения информации при тренировке навыков: ориентация через анализ, разведку, примеры, при помощи интуиции и предположений, обратная связь, самоконтроль, многократное выполнение действий (Д.Локхорст, Т.Мейер);

- организации и содержания учебно-тренировочного процесса в спорте: воспитывающего обучения; сознательность и активность; систематичность; всесторонность; постепенность; повторность; индивидуализация (Ленц А.Н.);

- сущности методики тренировки физических качеств: выполнение основного объема специфической работы в подготовительном периоде на уровне анаэробного порога; специализированное повышение сократительных и окислительных свойств мышц, преимущественно привлекаемых к работе; согласованное совершенствование функций мышечной и вегетативной систем; последовательное наложение более интенсивных и специфических тренирующих воздействий на адаптационные следы предшествующей работы; сохранение развивающего эффекта специальной физической подготовки (за счет подбора специальных средств, их рационального взаимодействия, рационального чередования экстенсивных и интенсивных методов тренировки, оптимальной продолжительности использования средств определенной тренирующей направленности (Верхошанский Ю.В.);

- методологической сущности планирования и программирования подготовки спортсменов к чемпионатам мира и Олимпийским играм: логическая последовательность решения ключевых задач по годам олимпийского цикла; ограниченный максимум нагрузки; оптимальность индивидуального соотношения нагрузок; последовательность управленческих решений, связанных со стратегией и тактикой подготовки; унификация параметров тренировочных и соревновательных нагрузок (Рубин В.);

- логики предпочтений (рефлексии) и взаимной полноты: возможности планируемых действий, содержащихся в процедуральных представлениях об альтернативах; наличие в декларативной модели полной информации, необходимой для оценки альтернатив по критериям, включенным в систему предпочтений; наличие в процедуральной модели альтернатив действий, позволяющих реализовать предпочтения, принадлежащие принятой системе предпочтений; внутренняя непротиворечивость, регулирующая взаимоотношения «исходных» элементов с «результатирующим» элементом; минимизация результата конструирования декларативной и процедуральной моделей альтернатив и системы предпочтений (Емельянов С.В., Напельбаум Э.Л.);

- режима функционирования и развития социальных систем: планомерность; наличие цели; системность; комплексность; сбалансированность; вариативность; оптимальность; иерархичность; динамичность; этапность; непрерывность; управляемость; согласованность; моделирование (Гарлин Ю.М., Лившиц В.Н.);

- технической подготовки спортсменов применительно к юным спортсменам: конвергенция (приобретение в ходе тренировки сходной топологической структуры и функций двигательных действий с аналогичными у высококвалифицированных спортсменов); индивидуализация (учет сенситивных периодов изменения масс - инерционных характеристик); конгруэнтности (соразмерность между показателями, определяющими успешность выполнения моторной

программы); квантование (разведение во времени тренировок с преимущественной направленностью по специальной физической и технической подготовке при приоритете по времени первой); конкордантность (выбор тренировочных средств, используемых в ходе тренировки технической направленности, определяется сходством топологии используемых в них биомеханизмов, аналогичных основному соревновательному (Шестаков М.П.);

- преимущественной направленности на развитие отдельного физического качества; выбор техники выполнения упражнений (Селуянов В.Н., Сарсания С.К.).

Е.И.Казакова (1997) в группе общедидактических принципов выделяет принцип «обучение посредством деятельности» и принцип «обучение посредством вариации». Новое содержание в памяти «творческая доминанта» формируется через органы чувств и деятельность мозга.

Принцип побуждения человека к активной деятельности на различных ее уровнях и выступает отражением авторского отношения к научению как процессу овладения информацией.

Из всех средств стимулирования деятельности спортсменов высшей квалификации можно выделить:

- формулировку высоко моральной и нравственной цели спорта высших достижений;
- разработку индивидуальных стимулирующих заданий;
- организацию совместной деятельности тренера, психолога спортсмена;
- побуждение к творческой самостоятельной деятельности;
- предоставление выбора в тренировочном процессе;
- реализацию социальной защиты каждого человека, занимающегося спортом.

Принцип «обучение посредством вариации» является основополагающим при проектировании содержания образования. Логика его выдвижения на первый план в системе спортивной тренировки достаточно проста. Вне вариации нет выбора, вне выбора нет свободы, вне свободы нет развития (Казакова Е.Н., 1997).

Другим аргументом выступают индивидуальные морфофункциональные и психические особенности его мыслительных процессов, двигательных способностей и манеры выполнения задач в спорте, конкретного состязания и поединка. Если мы хотим отдать должное этим различиям, индивидуализировать процесс тренировки - мы должны следовать принципу вариативности:

- определять оптимальность дидактических подходов, предоставляя каждому спортсмену максимально выразить свои достоинства;



- предоставлять спортсменам возможность для самостоятельного выбора содержания и технологии тренировки.

Процесс спортивной тренировки очень объемен и многопланов. Трудно даже представить, что все принципы могут быть значимы для всего процесса. Скорее всего, есть принципы разных рангов: одни определяют весь процесс обучения, другие - обучение какому-то виду деятельности, третьи значимы лишь для какой-то области подготовки спортсменов различной квалификации.

В нашем исследовании из всех дидактических принципов, представленных классификацией различных авторов, мы выделяем принцип индивидуализации как основу акмеологических технологий соревновательной готовности и достижения высшего уровня зрелости спортсмена. Любая классификация представленная нами в работе, в полной мере структурно или внутренне отражает индивидуальный подход к проектированию содержания и технологии тренировочного процесса спортсменов высшей квалификации, индивидуализации их подготовки к деятельности в экстремальных условиях.

Принцип индивидуализации можно считать сердцевинной коммуникативного обучения, одним из главных средств создания мотивации, интенсификации тренировки, личностного общения тренера и ученика. Именно общение всегда индивидуально, всегда обусловлено чертами индивидуальности человека: индивидуальными, субъектными и личностными (Пассов Е.И., 1989).

Принцип индивидуализации предполагает комплексное использование всех трех видов индивидуализации при ведущей роли личностной индивидуализации. Это означает, что такие проблемы тренировки, как отбор физических упражнений, комбинаций, тактических действий, организация учебных и соревновательных поединков решаются только с учетом личностной индивидуализации.

Однако во многих педагогических работах дидактические принципы, в том числе и принцип индивидуализации, только перечисляются и декларируются их значимостью в повышении эффективности учебно-тренировочного процесса.

Вместе с тем, проблема индивидуализации при построении системы физического воспитания, спортивной тренировки решается на основе органичного сочетания двух направлений: общеподготовительного, ведущего к освоению обязательного для всех минимума жизненно важных двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний, а также к достижению определенного уровня всестороннего развития физических качеств и специализированного, ведущего к углубленному совершенствованию в избранной деятельности (Матвеев Л.П.).

Индивидуализация - это такое построение процесса спортивной тренировки спортсменов высшей квалификации и такое использование частных средств, методов и форм занятий, которое создает условия для наивысшего развития их способностей к соревновательной деятельности.

Достаточно широкие комплексные исследования проблемы индивидуализации проведены А.Г.Станковым. Их результаты представлены в нескольких монографиях (1992, 1994, 1995). В частности, изложены материалы по индивидуализации средств и методов подготовки борцов высокой квалификации, которые разработаны с учетом телосложения спортсменов, их весовой категории, двигательных качеств, технико-тактических возможностей, описаны средства и методы контроля за различными сторонами подготовленности борцов.

По мнению автора, методическая канва индивидуализации подготовки борцов предусматривает следующие структурно-содержательные параметры:

1. Природные данные, в том числе состояние здоровья уровень физического развития, двигательных качеств.

2. Достижения в борьбе (в технической, тактической, морально-волевой, теоретической подготовленности, двигательных способностях, степени освоенных соревновательных нагрузок).

3. Способность к реализации резерва подготовки и потенциальных возможностей в условиях состязаний.

4. Выделение ключевых проблем подготовки спортсмена, основанное на составлении имеющихся и необходимых условий.

5. Контроль за ходом подготовки и динамикой уровня подготовленности, по результатам которого определяется рассогласование с запланированными показателями подготовки.

Естественнонаучную основу индивидуализации составляют сведения о строении тела, нейродинамических свойствах, половом диморфизме, сенсомоторной организации, органических потребностях, задатках и темпераменте спортсмена, взаимосвязи морфологических особенностей с физическими возможностями, работоспособностью, особенностями технико-тактического арсенала. При этом следует учитывать межиндивидуальную и внутрииндивидуальную изменчивость вышеперечисленных признаков, качеств и взаимосвязей.

Предпосылки разрешения проблемы индивидуализации содержатся в представлениях о типологических особенностях людей, в том числе связанных с мышечной деятельностью. Типология во всем ее многообразии возникла как результат биологической адаптации и рассматривается как свойство не только каждого из индивидуумов, образующих группу, но и всей группы в целом. Признание потенциальной разнокачественности людей уже от рождения по физическим свойствам и психическим возможностям является базовой предпосылкой индивидуального подхода в самых разных

областях человеческой деятельности (Зайцева В.В., 1995). Доказано, что тип адаптации генетически детерминирован и жестко закреплен. На учете врожденных конституциональных особенностей базируется система спортивной специализации и отбора (Никитюк Б.А., 1978; Мартиросов Э.Г., 1982; Булгакова Н.Ж., 1995; Ким Гю Су, 1998).

Опираясь на выводы Б.И.Никитюка о закономерности выбора соматотипа как основного «информатора» о природе конструкции человека, В.В.Зайцева (1995) использует в своих исследованиях морфологический критерий - соматотип в качестве опорного момента в методологии индивидуального подхода в физическом воспитании и спорте, в системе диагностики физического состояния, в том числе уровня физической подготовленности; в проектировании типоспецифичных методик подготовки на основе учета врожденных конституциональных свойств организма. Проблема индивидуализации нагрузок тренировочных режимов в спорте должна решаться на основе глубокого понимания конституциональных особенностей человека, его адаптационного потенциала и индивидуально-типологических свойств, определяющих состояние здоровья и двигательные возможности.

Диагностика нейро-физического статуса и текущего функционального состояния позволяет оценить двигательную подготовленность по типологическим шкалам, модельным характеристикам спортсменов конкретного вида спорта, индивидуальному морфофункциональному профилю, профилю способностей к соревновательной деятельности элитных спортсменов и разработать индивидуальную программу физической подготовки спортсмена.

За последние пятнадцать лет в отечественной науке произошел существенный скачок в области педагогики спорта, когда ученые России (ВНИИФК, РГАФК, СПГАФК им.П.Ф.Лесгафта, МПУ, СПбНИИФК., ВИФК) на большом экспериментальном материале показали эффективность научной системы подготовки спортсменов высшей квалификации. Примером в этом отношении могут служить работы, посвященные совершенствованию учебно-тренировочного процесса в единоборствах, в частности, реализации принципа индивидуализации в системе спорта. Докторские диссертации Р.А.Пилюяна «Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств» (1985), В.Н.Болобана «Система обучения движениям в сложных условиях поддержания статодинамической устойчивости» (1990), С.В.Калмыкова «Индивидуализация подготовки спортсменов-единоборцев в контексте культурных традиций Востока и Запада» (1994), О.П.Юшкова «Система управляющих воздействий на структуру подготовленности квалифицированных борцов» (1994), Б.Н.Шустина «Моделирование в спорте» (1995), Е.В.Калмыкова «Индивидуальный стиль деятельности в спортивных единоборствах» (1996), Д.Г.Миндиашвили «Управление процессом

формирования спортивного мастерства квалифицированных борцов» (1996), А.И.Михеева «Система воспитательной работы со спортсменами» (1996), О.А.Сиротина «Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки дзюдоистов» (1996), С.В.Голомазова «Теоретические основы и методика совершенствования целевой точности двигательной деятельности» (1997), А.Г.Станкова «Научно-педагогические основы системы подготовки борцов высшей спортивной квалификации» (1997), В.А.Таймазова «Индивидуальная подготовка боксеров в спорте высших достижений» (1997), Н.А.Худадова «Психолого-педагогические основы спортивной деятельности единоборцев высокой квалификации» (1997), Ш.К.Шахова «Индивидуально-программированная физическая подготовка в видах спорта группы единоборств» (1998), В.В.Шияна «Теоретические и методические основы воспитания специальной выносливости высококвалифицированных борцов» (1998) внесли огромный вклад в разработку научных основ педагогики спорта, индивидуализации обучения и тренировки в интересах достижения спортсменом вершины мастерства, индивидуальной спортивной деятельности.

В большинстве работ по индивидуальному стилю деятельности показано, что склонность к тому или иному стилю деятельности определяется отдельными типологическими свойствами, их сочетанием, комплексом различных факторов, уровнем развития физических качеств.

Устойчивые типологически обусловленные особенности поведения характеризуют действия индивида в моторной, сенсорно-перцептивной и умственной сфере деятельности, что и определяет индивидуальный подход в системе тренировки спортсменов высшей квалификации, а именно создание благоприятных условий для развития индивидуальных способностей спортсменов (Матвеев Л.П., 1991).

Собственно спортивные способности человека с целью продуктивного использования в педагогической работе целесообразно дифференцировать по критерию их актуальности в специфической соревновательной деятельности (Сиротин О.А., 1996) на две группы: 1) общие и 2) специальные, базой которых являются физические и психические качества, психофизиологические свойства и склонность к той или иной манере ведения спортивного поединка, проявляющиеся в особенностях поведения, типичных состояниях, динамике тренированности и особенностях технико-тактических действий. По многим признакам потенциальные спортивные способности в своей совокупности образуют спортивную одаренность, диагностика которой является одной из центральных проблем в области теории и методики спортивной тренировки.

Анализ результатов научных исследований, опыт подготовки дзюдоистов показывает, что каждый спортсмен высокого класса как индивидуальность выступает в процессе своей жизнедеятельности в трех

ипостасях: как индивид, как субъект, как личность. Эти стороны индивидуальности различны по сути, и их осознание имеет разные, но по своему важные следствия для подготовки спортсмена. Индивидуализация обучения есть по сути дела учет всех многосторонних свойств спортсмена и соотнесение с ними приемов обучения и тренировки.

С.Л.Рубинштейн (1946) писал, что в основе способностей «лежат наследственно закрепленные предпосылки для развития в виде задатков». Именно задатки, темперамент, органические потребности - это и есть индивидуальные свойства, комплекс природных данных (Пассов Е.И., 1989). Следовательно, нужно уметь учитывать, тестировать, оценивать уровень способностей человека в интересах оптимизации процесса его обучения, тренировки и развития. Этому и призван служить принцип индивидуализации (по Е.И.Пассову - «индивидуальная индивидуализация»).

Эффективность деятельности определяется не только способностями, но и умением трудиться, тренироваться, т.е. субъектными свойствами человека-спортсмена, который выступает субъектом двух видов деятельности - учебной и общения.

«Субъектная индивидуализация» (по Е.И.Пассову) предусматривает применение различных по форме дидактических средств, учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности ученика.

Если индивидуальные свойства человека составляют природную основу индивидуальности, то личностные свойства (жизненный опыт, интересы, желания, склонности, мировоззрение, эмоции, чувства, статус личности в коллективе) составляют ее сущностную сторону. Все эти свойства могут служить источником мотивации спортсмена к участию в соревнованиях, достижению значимой для него, коллектива, страны высокого результата, победы на любом этапе спортивной карьеры. Вот почему следует выделить и отдельный вид индивидуализации - «личностную индивидуализацию», признавая за ней ведущую роль.

Таким образом, на основе обширных данных, имеющих в современной литературе можно сделать заключение о том, что естественнонаучную основу индивидуализации спортивной тренировки составляют сведения о строении тела, о взаимосвязи морфологических особенностей с силовыми, скоростными возможностями, ловкостью, выносливостью, физической работоспособностью, особенностями технико-тактического арсенала, надежностью соревновательной деятельности. При этом следует учитывать межиндивидуальную и внутрииндивидуальную изменчивость выше перечисленных качеств, свойств и способностей.

По мнению Ш.К.Шахова (1998) индивидуальные целевые задания представляют собой определенный блок упражнений, разделенных и по времени, с единой целевой установкой («на реактивность», «на быстроту»,

«на быструю силу», «на силу», «на координацию», «на силовую выносливость», «на скоростную выносливость»).

Однако во всех случаях эффективная реализация принципа индивидуализации тренировки спортсменов высшей квалификации может быть достигнута при тесном его взаимодействии с принципом сознательности (овладении правильным соотношением аналогии, интуиции, чувства надежности и дискурсивности), комплексности (сочетание различных видов деятельности), единства и разнородности целей и средств тренировки, взаимодополнения (произвольного и непроизвольного, осознанных и автоматизированных действий, заученного и творческого, направляемых и свободных действий).

Все это означает, что проблема принципа индивидуализации может быть методологически правильно решена только в рамках иерархии принципов:

- 
- общедидактических, лежащих в основе обучения любому предмету;
  - общеметодических, лежащих в основе обучения физическим упражнениям, приемам, действиям;
  - частнометодических, лежащих в основе обучения тому или иному виду физкультурно-спортивной деятельности.

Все эти принципы способствуют решению познавательных, воспитательных и развивающих задач обучения и спортивной тренировки и по своему эффекту по разному проявляются на различных этапах многолетней тренировки.

Индивидуальный стиль спортивной деятельности мы рассматриваем как один из психологических механизмов усвоения знаний, умений, навыков, совершенствования соревновательных способностей и развития личности, а формирование самого стиля познания - как один из важных резервов повышения надежности спортсменов и повышения эффективности тренировки.

В отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения индивидуального стиля деятельности, под которым понимают устойчивую систему способов или приемов деятельности, сформированную при наличии у субъекта положительного отношения к ней. Индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ выражения отношения личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие формирования в дальнейшем у субъекта активно-творческого к ней отношения.

Анализ теоретических и организационно-методических предпосылок для формирования системы индивидуализации и дифференциации в спорте позволяет представить ряд положений, составляющих концептуальные основы развития физического потенциала и мотивационно-потребностной сферы человека в процессе спортивной деятельности. Разработанные

принципы представляют ряд закономерных черт этого развития и обосновывают конструктивный смысл его системного построения (Ермаков В.А., 1996). В основе этих принципов лежат идеи о формировании человеческой индивидуализации в процессе ее преобразующей деятельности, о единстве сознания, мышления и деятельности. Согласно этим идеям становление человеческой индивидуальности осуществляется через ее активные общественные действия, сознательное преобразование себя и окружающего мира, своего жизненного потенциала в процессе целенаправленной деятельности, через формирование субъективного отношения, развитие мотивационно-потребностной сферы, обогащение знаниями (Мерлин В.С., Климов Е.А., 1986; Платонов В.Н., 1986; Куликов Л.М., 1995; Ермаков В.А., 1996 и др.).

Таким образом, важным смысловым элементом постоянной спортивно-педагогической парадигмы выступает требование сообразности тренировочного процесса природным и социальным свойствам и качествам человека. Она призвана обеспечить единство развития своеобразия и неповторимости его телесной и психологической организации, интеллектуального и физического потенциала, определяющих самобытность конкретного спортсмена.

#### Литература

1. Ермаков В.А. Теория и технология дифференцированного физического воспитания детей и учащейся молодежи: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - М.: ВНИИФК, 1996. - 22 с.
2. Казакова Е.И. Дидактические принципы и процедуры проектирования учебного материала// Инновационные процессы в образовании. - СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 1997.
3. Матвеев Л.П. Общая теория спорта: Учеб. для заверш. высшего физкультурного образов. - М.: 4-й фил.Воениздата, 1997. - 304 с.
4. Нестеров А.А. Педагогические принципы в системе спортивной деятельности// Актуальные проблемы подготовки специалиста физической культуры. - СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 1998.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.- М., 1989.
6. Станков А.Г. Индивидуализация подготовки борцов. - М.: Воениздат, 1995. - 240 с.
7. Толочек В.А. Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. - М., 1992. - 71 с.
8. Шахов Ш.К. Индивидуально-программированная физическая подготовка в видах спорта группы единоборств: Автореф.дис. ... докт.пед.наук. – М.: ВНИИФК, 1998. - 44 с.

## КЛАССИФИКАЦИЯ СПОСОБОВ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

В.В.Нелюбин, кандидат педагогических наук, доцент, Б.В. Иванюженков

Системно возрастающая конкуренция зарубежных борцов на чемпионатах Европы, мира и Олимпийских играх делает актуальной проблему подготовки отечественных спортсменов с позиций повышения требований к уровню их спортивного мастерства.

Данная проблема, на современном уровне знаний о содержании и способах двигательного обучения в спортивной борьбе, может получить свою качественную реализацию на основе этапного обобщения имеющихся и создания новых классификаций спортивных движений.

Проблема разработки и создания новых классификаций постоянно стоит перед теорией и методикой спортивной борьбы в связи с настоятельной потребностью оперативного решения конкретных задач. Они логично вытекают из ее эволюционно-структурного содержания и необходимости дальнейшего преобразования данной дисциплины в научно-спортивном плане.

Наличие в спортивной борьбе многообразия технических и тактических действий существенно затрудняют процесс составления учебно-методических документов, программ и, в этой связи, разработку методологических основ спортивного мастерства. Устранить эти недостатки можно путем разработки и создания классификаций тактико-технического потенциала борьбы. Отсутствие такого полиинформационного документа значительно усложняет и удлиняет процесс спортивного совершенствования борцов. Без наличия такой классификации нельзя создать эффективную технологию процесса обучения, проводить анализ и правильно моделировать соревновательную деятельность, а также осуществлять комплексный педагогический контроль качества спортивной подготовленности спортсменов.

Понятие «классификация» имеет латинское происхождение от слова «классис» и переводится как «класс, разряд». Под энциклопедическим определением классификации понимается распределение множества объектов на классы по наиболее характерным для них признакам. В спортивной борьбе под классификацией следует понимать разделение всех известных приемов по группам в соответствии с общим для каждой группы признаком. Классификация отражает все имеющиеся достижения в конкретной области знаний и в определенной степени выражает высоту достигнутого ею совершенства. Классификация помогает привести все систематизированные элементы борьбы в иерархически соподчиненную систему. Это позволяет целенаправленно управлять ходом научных



исследований, процессами физического развития и технического совершенствования и оперативной передачей новых знаний, умений и двигательных навыков в спортивной борьбе. Теоретическое значение классификации заключается в том, что она обобщает сумму накопленных знаний, подводит итог развитию и совершенствованию практико-теоретических сведений об изучаемом объекте, выявляет пробелы, ошибки и неправильные суждения в знаниях, облегчает организацию и проведение последующих комплексных исследований в целях получения новых интегральных знаний.

Проблему создания первой классификации начал решать в 1887 году японский специалист Дзигаро Кано. Им была разработана классификация техники приемов дзюдо, которая на протяжении последующего столетия претерпевала определенные содержательные изменения. В последствии эта классификация явилась фундаментом, на котором разрабатывались и совершенствовались последующие классификации техники приемов и в других видах борьбы. За этот период времени отечественными специалистами была проделана большая работа по разработке классификации техники борьбы в греко-римской и вольной борьбе (Г.Н.Гончаров, Н.Н.Сорокин, 1940; Н.Н.Сорокин, 1949, 1951, 1960; Н.М.Галковский, А.З.Катулин, Н.Г.Чионов, 1952; Г.С.Туманян, 1964; Н.М.Галковский, А.З.Катулин, 1968; В.П.Кожарский, Н.Н.Сорокин, 1972; А.П.Купцов, 1975; В.М.Игуменов и др., 1993; В.В.Нелюбин, 1980, 1995, 1996, 1999; В.В.Нелюбин, В.Д.Дашинобоев, 1986; В.В.Нелюбин, А.А.Карелин, 1998).

В разделе тактики борьбы к основополагающим разработкам следует отнести публикации А.Н.Ленца (1966, 1967), которые в последствии дополнялись и совершенствовались другими специалистами.

При подготовке спортсменов высокой квалификации недостаточно ориентироваться только на их высокий уровень физической и технической подготовленности. Необходимо вести поиск путей повышения результатов в борьбе за счет рационального использования технического мастерства на базе высокой тактической подготовки борцов. По мнению А.А.Карпинского (1970), помимо физических и технических данных, тактическая подготовка в достижении победы над соперником играет большую роль. Она позволяет более рационально распределять силы в процессе соревнования, схватки и на более качественной основе выполнять свои атакующие приемы, что, в конечном счете, дает возможность правильно решать задачи достижения высоких спортивных результатов.

Тактика в сочетании с техникой является основой спортивного мастерства борцов, а остальные стороны подготовки дополняют их и призваны обслуживать достижение результата.

Высокий уровень спортивного мастерства современных борцов и частые изменения, вносимые в правила соревнований, предъявляют повышенные требования к уровню тактической подготовки борца. При совершенствовании техники борьбы большое внимание должно уделяться совершенствованию и закреплению различных способов тактической подготовки атакующих приемов. К основной причине низкой реализации приемов борьбы необходимо отнести выполнение их спортсменами без достаточно эффективной тактической подготовки, которая содействовала бы своевременному и качественному раскрытию соперника.

Приоритет в разработке перечня тактических способов подготовки атакующих приемов и методических основ их совершенствования принадлежит А.Н.Ленцу (1960), который подчеркивает, что отсутствие классификации по способам тактической подготовки отрицательно отражается на качестве разработок частных методик обучения.

Анализ большого количества кинограм тактико-технических действий, выполняемых ведущими борцами страны в стойке и партере, показал, что в практике спортивной борьбы существуют способы тактической подготовки, не нашедшие своего отражения в теоретико-методическом разделе борьбы. Однако, они реально применяются спортсменами в поединках и вносят соответствующий вклад в их результативность. Частый пересмотр ФИЛА содержания правил соревнований в свете предъявления новых требований к организации двигательной деятельности борцов потребовал более глубокого изучения и модернизации способов тактической подготовки атакующих действий, разработанных А.Н.Ленцем. В этой связи содержание существующего раздела тактики было пополнено новыми способами тактической подготовки, реально существующими в практике спортивной борьбы, и им были даны соответствующие определения.

Современный процесс совершенствования способов тактической подготовки продолжает разрабатываться и уточняться. В основу этого совершенствования были положены результаты четырехлетнего педагогического эксперимента, проведенного с борцами сборной команды СССР. В содержание разработанной методики, по которой проводилось совершенствование тактического мастерства борцов, легли способы тактической подготовки атакующих приемов в нашей модификации и интерпретации. Они составили основу понятийного аппарата, и в целях детального ознакомления тренеров и спортсменов с их смысловым содержанием приводим их определения и средства, с помощью которых они реализуются в соревновательных поединках.

Тактика - рациональное применение атакующим знаний, умений, навыков, двигательных и психических качеств с учетом индивидуальных особенностей соперника в поединке в целях достижения победы.

Подготавливающие приемы (движения) - элементарные движения атакующего, заставляющие соперника принять позу, выгодную стойку, захват, дистанцию для успешного выполнения приема атаки. К элементарным движениям относятся движения, выполняемые руками или ногами - рывки, толчки, заведения, захваты, подсечки, зацепы и т.д., обеспечивающие атакующему создание благоприятных ситуаций. К ним относятся все способы выполнения движений и их элементов, имеющих основной целью подготовить (обеспечить) успешность проведения атакующих действий или обороны.

Подготавливающие действия - элементарные движения атакующего, соединенные со способами тактической подготовки, позволяющие создавать благоприятные условия для успешного проведения приемов атаки или обороны. Подготавливающие действия занимают значительную часть времени поединка. Они состоят из следующих способов тактической подготовки: 1) маневрирование; 2) выведение из равновесия; 3) сковывание; 4) отвлечение - маскировка; 5) раскрытие.

Оборонительные действия - защитные действия соперника, направленные на разрушение атаки и использование создавшейся ситуации для выполнения контратаки.

Атакующие действия - тактико-технические действия, состоящие из способа тактической подготовки и самого приема атаки.

Атака - техническое действие борца, направленное на достижение над соперником победы или технического преимущества.

Способы тактической подготовки - варианты специальных операций (действий, приемов) борца, позволяющие создавать благоприятные условия (динамические ситуации) для реализации атакующего приема.

Разведка (предварительная и оперативная) - тактическое действие борца, позволяющее собрать о сопернике необходимую информацию. Общей целью разведки является определение замыслов (намерения) соперника, его тактического арсенала, функциональных возможностей, морального состояния и тактического рисунка поединка. К наиболее конкретным задачам разведки следует отнести выявление: а) поведения соперника на конкретные приемы атаки, движения, захваты, передвижения; б) реакции на внезапную и ожидаемую атаку; в) как и какие атаки выполняет соперник; г) невнимательность соперника, запоздалая реакция, неточность в движениях и т.п. Разведку защитных действий соперника следует вести с помощью выполнения начальных фаз атакующих приемов с удлиненной дистанции.

Маскировка - тактическое действие борца, направленное на скрытие своих истинных намерений и дезориентацию соперников. Целью маскировки является создание у соперника ложных представлений о тактико-технической подготовленности, психофизическом состоянии и тактическом

рисунке поединка. Особенно следует беспокоиться о тщательной маскировке начала выполнения своей атаки или контратаки.

Маневрирование - варианты передвижений атакующего, выполняемые сообразно движениям (действиям) соперника и своим тактическим замыслам в целях создания выгодных условий для реализации атаки. Маневрирования бывают контактные и дистанционные. Они могут выполняться вперед, назад, в стороны, в круговую, комбинированно с применением или без отвлекающих действий. В ходе поединка между атакующими и оборонительными действиями спортсмены передвигаются по ковру сообразно своим тактическим замыслам в различных направлениях. При этом происходит постоянная смена поз, дистанций, захватов, мест приложения усилий, их направления, расположения разных частей тела, рабочих углов. Все эти компоненты движения борца находятся под пристальным вниманием соперника. С их помощью борец старается отвлечь внимание соперника, дезориентировать его, заставить принять нужную позу и одновременно самому занять выгодную позицию для осуществления атаки.

Спортсмены высокой квалификации часто сочетают маневрирование с другими способами тактической подготовки. С помощью маневрирования атакующий способен создать максимум благоприятных ситуаций для реализации атак захватом за ноги. Проходы в ноги борец должен выполнять с учетом особенностей стойки соперника, применяя быстрые перемещения своего тела в различных направлениях.

Выведение из равновесия - способ скоростно-силового воздействия на соперника с целью выведения его за площадь опоры ОДТ и создания выгодного расположения его частей тела для проведения атакующего приема. Воздействие на соперника можно выполнять дискретно или комбинированно за счет применения быстроты, силы, массы или инерции. Выведения из равновесия проводятся с помощью тяги на себя, вверх, в стороны, рывков, толчков от себя, под себя, заведения в стороны, поворотов перед собой. С помощью этих приемов воздействия необходимо быстро сместить ОДТ соперника или вывести его за площадь ковра, тем самым, заставляя его защищаться за счет переступаний с ноги на ногу, приседаний, наклонов, прогибов, разворотов. В момент восстановления соперником равновесия существенно ослабляется его внимание к последующим действиям атакующего и создается удобная для атаки ситуация.

Сковывания - варианты силовых захватов, направленные на удержание каких-либо частей тела соперника с целью сужения его атакующей активности, заставляющей прибегнуть к защитным усилиям и действиям. При выполнении сковывания возможность осуществления атаки может возникнуть, как при попытке соперника освободиться от захвата, так и при проигрыше им инициативной ситуации. Соперник, почувствовав опасность захвата, старается полностью сосредоточить свое внимание и усилия на

освобождении от невыгодного для него захвата, раскрывает себя и атакующий получает реальную возможность для завершения атакующего приема.

Раскрытие - действия, позволяющие преодолеть защитное сопротивление соперника с целью перехода атакующего к инициативным захватам и атакующим приемам. К защитным сопротивлениям относятся длительные сковывающие захваты различных частей тела, наклоны туловища, большое сгибание ног, низкая стойка, выставление рук далеко вперед, прижатие локтей к туловищу, сведение ног, упоры головой, локтями в грудь атакующего и т.п.

Обманный прием - угроза - ложное действие атакующего, вынуждающее соперника выполнять защиту, что обеспечивает атакующему завершение истинной атаки. Угроза может выполняться за счет имитации различных приемов атаки, не имеющих фаз логического завершения. Атакующий, применяя различные обманные движения без силового воздействия на соперника, создает явную угрозу захвата за ноги, голову, руки и т.п. Соперник, защищаясь от угрожающего захвата, старается отдалить атакующую часть тела, оставляя незащищенной диаметрально противоположную часть тела или приближая другую часть тела, которая неожиданно для него захватывается атакующим.

Повторная атака - неоднократное выполнение атакующим приема, проводимого не в полную силу и вызывающего у соперника снижение защитных усилий с целью завершения своей атаки. При выполнении повторной атаки (ложных движений) у соперника должно создаться мнение о невозможности ее завершения за счет четкой и своевременной защиты. Завершающая атака будет реализована удачно в том случае, если ее начало совпадает с концом защитных усилий соперника, предназначенных для предыдущей - ложной атаки. Другими словами, соперник опаздывает среагировать на атаку нападающего.

Натиск - серия подготавливающих движений и атакующих действий, выполняемых атакующим для ошеломления соперника, подавления его инициативы, повышения его утомления, вытеснения соперника в зону пассивности в целях завершения атаки результативным приемом. Натиском пользуются борцы, значительно превосходящие соперников в силовой и функциональной подготовленности. Натиск выполняется в среднем на протяжении 10-20 секунд, по несколько раз в каждом периоде борьбы. На фоне развивающегося утомления соперника атакующий борец проводит свой коронный прием.

Вызов-встреча - специальное создание борцом ложных положений и ситуаций, вызывающих соперника на атаку с целью использования ее для проведения заранее подготовленной активной защиты или контрприема. Вызов выполняется за счет создания удобных для соперника положений, из

которых он мог бы провести свои излюбленные приемы. Эти ситуации не должны вызывать сомнения в своей естественности и должны выглядеть, как случайно допущенная ошибка.

Опережение - неожиданное для атакующего контрдействие соперника, направленное им на пресечение атаки в самом начале ее развития. Для выполнения опережений необходима филигранно отточенная техника коронных приемов и их непринужденное и стремительное исполнение со сменой темпа, ритма и направления движений. Опережения имеют три разновидности и могут выполняться контратакующим борцом в качестве: 1) контратаки; 2) встречной атаки; 3) комбинации.

Контратака выполняется как темповое действие, направленное на опережение действий атакующего. В порядке редкого исключения ею могут пользоваться борцы, обладающие феноменальной быстротой реакции. Это преимущество позволяет им выполнять контратаку без предварительной защиты.

Встречная атака является действием, проводимым с предварительной темповой защитой, разрушающей действия атакующего, с последующим развитием своей атаки.

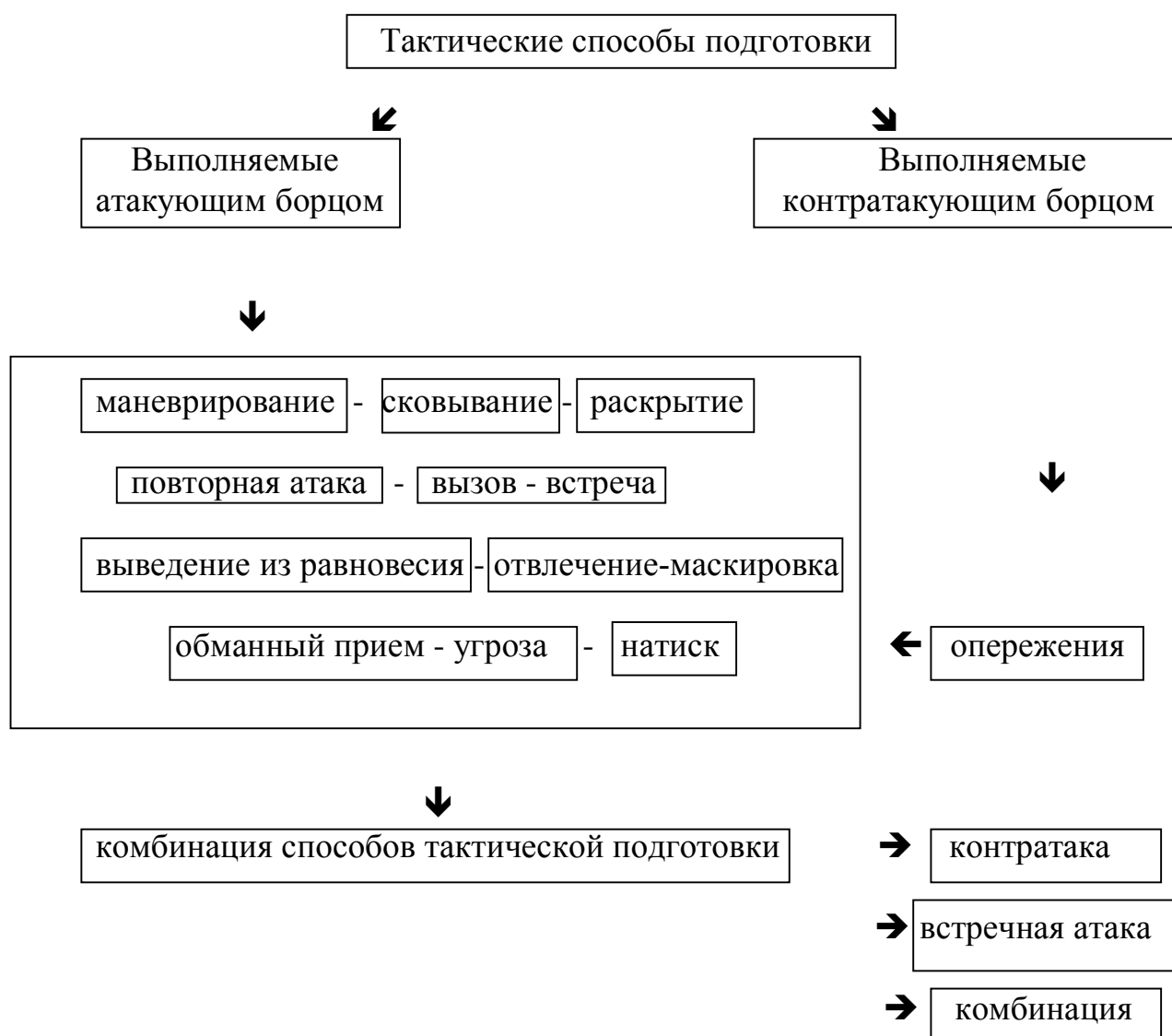
Комбинация выполняется через предварительную силовую защиту, разрушающую атаку борца за счет силового сковывания атакующего, с последующим развитием своей атаки.

Комбинация способов тактической подготовки - сочетание способов подготовки атаки, применение их в различных вариациях с последующим завершением комбинационных технических действий. Чем выше квалификация спортсмена, тем большим набором комбинационных средств тактической и технической направленности владеет борец, тем легче ему строить свои поединки. Ведущие спортсмены страны и мира применяют в своих комбинационных действиях от двух до четырех способов подготовки атаки. Это позволяет им выходить из самых невероятных ситуаций борьбы и обеспечивает заслуженную победу. Примером удивительного владения различными способами тактической подготовки являются комбинационные технические действия выдающихся борцов греко-римского и вольного стиля Р.Дмитриева, В.Юмина, А.Белоглазова и С.Белоглазова, Л.Тедиашвили, И.Ярыгина, А.Медведя, Ш.Хисамутдинова, Н.Балбошина, М.Мамиашвили, А.Карелина и др.

Вышеизложенное еще раз подчеркивает настоятельную необходимость продолжения работы по совершенствованию классификаций, в том числе классификации способов тактической подготовки атакующих приемов в спортивной борьбе, отсутствие которой отрицательно отражается на составлении программного материала, документов текущего планирования учебного процесса и разработки методик тактической подготовки борцов.

Опираясь на общие концепции структурно-эволюционного развития и построения различных классификаций, а также наличие внедренной нами в теорию и методику спортивной борьбы классификацию элементов, приемов и технических действий обеспечили нам возможность разработать классификацию способов тактической подготовки.

## КЛАССИФИКАЦИЯ ТАКТИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ПОДГОТОВКИ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ



## ИНИЦИАЦИЯ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ

В.Г.Самойленко, член БПА

Межрегиональная общественная организация «Общество Русской Народной Культуры» (ОРНК) уже несколько лет ведет прикладные исследования в области русской народной психологии. Цель этих исследований - возрождение народной культуры как целостной системы устройства жизни человека в природе и обществе.

Базовая гипотеза, на которой строятся наши исследования, состоит в том, что наши предки были не наивными простаками, как часто представляют себе древних, но скорее мудрецами. Наша же народная культура - обычаи, традиции, мировоззрение - это не случайное сочетание движений, звуков и предметов, а способ хранения и передачи знаний. Она хранит в себе и передает из поколения в поколение все самое ценное, что отобрано веками практической проверки из опыта выживания.

Соответственно, одна из задач психологов ОРНК заключается в том, чтобы выделить значимые явления народной культуры, раскрыть их психологическую основу и разработать на их основе методику, пригодную для использования в современных условиях.

Примером такой работы, проводимой ОРНК, является исследование инициаций или посвящений в русской культуре.

Что такое инициация? Вот как отвечает на этот вопрос Большая советская энциклопедия: «Инициации (от лат. *Initiatio* - совершение таинств, посвящение), распространенная в родовом обществе система обычаев, связанных с переводом юношей и девушек в возрастную класс взрослых мужчин и женщин. И. имели целью подготовку молодежи к производственной, общественной и семейной жизни и, как правило, сопровождалась тренировкой, различными, часто мучительными испытаниями, операциями (обрезание, рубцевание, выбивание зубов и др.), посвящением в тайны и мифы племени ...».

Ссылки на литературу в энциклопедии отсутствуют. В психологическом словаре этого слова нет совсем, то есть инициация не рассматривается как действие психологическое. Несмотря на это во всех древних культурах инициации присутствовали как таинство и, прежде всего, как таинство превращений, происходящих в человеке, в его психике.

Благодаря работе ряда исследователей, сейчас перестает быть секретом то, что древние системы инициаций были средством, обеспечивающим детям и юношам необходимое, прежде всего духовное взросление, а также их безболезненные переходы из одной возрастной группы в другую. Например, существует мнение, что посвящение равноценно духовному возмужанию. Таинство посвящения шаг за шагом приоткрывает перед неопитом истинные



изменения существования, вводя его в мир священного и обязывая взять на себя ответственность быть человеком (Элиаде М., 1994).

О других (целительных) возможностях инициаций говорит в книге «Путешествие к братству: пробуждение, исцеление и воссоединение мужских сердец» доктор психологии, психотерапевт Ф.Карделл (США). С самого детства современное общество навязывает мальчику, юноше, мужчине, образцы поведения, в которых нет места чувствам, глубоким и искренним переживаниям ... «Мужчины не плачут - вот чему меня всегда учили ... Такая подготовка, ориентированная на подавление своих чувств, на существование в «мире внешних проявлений», приводит к тому, что мужчины оказываются неприспособленными к так называемому «переходу» - необходимости внутренних изменений из-за интенсивности смены роли, обязанностей, сдвигов в отношениях ... В традиционных культурах каждый переход сопровождается определенным ритуалом (например, инициацией), помогающим мужчине осознать и почувствовать свой новый социальный и психологический статус» (цитируется по М.Молоканову, 1997).

О подобных же проблемах и важности их устранения говорит известный американский астролог Стефан Арройо (1997): «В американской культуре, вместо ритуала инициации, ... необходимого, чтобы позволить нам быстро и полностью разорвать детские связи с родителями и подтолкнуть человека к взрослости, существует только длительный период попыток убедить себя, что человек является взрослым, независимым самостоятельным созданием. ... В Соединенных Штатах, поскольку здесь нет ритуального обряда перехода из одного образа жизни в другой, этот процесс обычно длится, по крайней мере, весь третий десяток, и очень часто он никогда не завершается, индивидуум никогда не достигает полного возрождения от детских паттернов и потребностей. ... Таким образом, мы становимся нацией потерянных детей, играющих во взрослых» (1).

Подведем краткие итоги этой небольшой "пресс-конференции" специалистов по инициациям. Инициации: помогают быстро и полностью освободиться от детских связей с родителями, осознать и почувствовать свой новый социальный и психологический статус, приспособливают к важным жизненным переходам, внутренне готовят молодежь к производственной, общественной и семейной жизни, ведут к духовному возмужанию, подталкивают к взрослости и т.д. Т.е. могут дать человеку целый набор замечательных качеств, которых явно не хватает нам и нашим детям в жизни, но которым не учат ни в современных школах, ни в институтах.

Подобные исследования и рассуждения привели психологов ОРНК к созданию на основе русских воинских инициаций "Методики подготовки допризывников к службе в армии" (МПДА)

Переход из разряда лиц гражданских в военнослужащие - это серьезное изменение жизненных условий, требующее существенных внутренних

изменений в юноше и если его совершать без предварительной специальной подготовки, оно может привести ко многим психологическим опасностям.

Известный военный психолог А.В. Барабанщиков так пишет об этом: " ... могут возникнуть нездоровые взаимоотношения: давление "бывалых" на молодых воинов, попытки уклониться от так называемых "грязных" работ, оскорби тельные клички и т.п. В свою очередь это приводит к тому, что у некоторых молодых солдат может возникнуть внутренняя позиция "покорности", "приспособления" или же формируется обстановка внутреннего протеста, могущего стать почвой для возникновения тех или иных конфликтов в подразделении" (2).

Есть, конечно, еще вариант не покорность и не конфликтный протест, а разумные действия в конкретных условиях. Он видится, как единственный способ сохранить порядок, жизнь и здоровье военнослужащих в создавшемся положении, но как сохранить разум в условиях, в которые поставлены современные новобранцы? Что делать, чтобы решить нашу задачу?

Для этого необходимо:

1) Быть готовыми к таким психологическим напряжениям, которые ждут новобранцев в армии и не переживать по их поводу.

2) Иметь положительный психологический опыт прохождения через множество проблем, встречающихся там (иметь разумные образы действия в трудных ситуациях).

3) Быть уверенными в самих себе.

Достичь этого пытаются разными способами. Наше же решение провести допризывников во время подготовки к службе в армии через специальную воинскую инициацию, которая должна обеспечить выполнение всех этих условий. Ряд таких работ в качестве пилотного исследования и был проделан специалистами ОРПК.

Результаты проведенных исследований можно интерпретировать буквально приведенными выше словами М.Элиаде - наши новобранцы, прошедшие подготовку по МПДА "возмужали духовно" и "взяли на себя ответственность" за свою жизнь, т.е. получен предполагаемый, планируемый результат. А это означает, что инициация действительно изменяет состояние сознания, причем, изменяет управляемо.

Следовательно, можно с помощью инициации организовать отсутствующую в настоящее время психологическую подготовку новобранцев к армии. Кроме того, подобную работу можно проводить с офицерским составом в качестве психологической профилактики или реабилитации.

Но даже поверхностного взгляда достаточно, чтобы заметить, что эта методика может быть полезна не только самим допризывникам или работающим с ними военным психологам. Допризывники - это лишь наиболее характерная группа, в которой ярко проявляются

интересующие нас проблемы, и одновременно то сообщество, которое легко организовать и провести в нем исследование.

На самом деле, опыт, приобретаемый на этом исследовании, значительно шире. Он может быть полезен всем, кого интересует деятельность человека, находящегося в агрессивной общественной среде, или еще более широко в стрессогенной ситуации. В частности это проблемы, связанные с вхождением человека в новое сообщество, в новый трудовой коллектив, класс, команду или переход в другие возрастные группы, в которых цели, интересы или способы общения отличаются для человека от прежних.

Множество разных проблем и ситуаций, с которыми мы встречаемся каждый день, могут быть разрешены с помощью специально созданных психологических практик, основанных на инициациях. Но значительно более выгодным кажется создание в нашем обществе, как было заведено у предков, ступенчатой системы воспитания через посвящения, учитывающей возрастные особенности детей и постепенно подготавливающей ребенка к самостоятельной жизни, в том числе к армии. Такое дополнение могло бы существенно оживить современную систему образования и сделать ее более эффективной, помогло бы молодежи более ответственно начинать свою самостоятельную жизнь.

Древние общества практически заботились о безопасности своей жизни, о своей устойчивости и поэтому готовили ребенка к взрослой жизни по мере его роста как физически, так и психологически. Последняя категория - психологическая подготовка - как самая незаметная, тайная, которую нельзя легко проверить, пощупать руками - сегодня совсем отпала при воспитании детей и подготовке их к взрослой жизни, хотя есть основания предполагать, что именно она самая главная.

Подтверждение действенности инициаций указывает на практическую важность для современного общества древней «наивной картины мира», на которой базируется инициационный подход к подготовке к армии. Она в наше время, как и в древности, по-прежнему может объяснять и предсказывать мир и с ее помощью мы имеем возможность обнаружить и решить ряд проблем, которые сегодня кажутся неразрешимыми.

#### Литература

1. Арройо С. Астрология, карма и трансформация. - М.: Центр астрологических исследований, 1997.
2. Барабанщиков А.В. и др. Проблемы психологии воинского коллектива. - М.: Воениздат МО, 1973.
3. Элиаде М. Священное и мирское/Пер. с франц., предисловие и комментарии Н.К. Гарбовского. - М.: Изд-во МГУ, 1994.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**В.С.Баландин, А.М.Войтенко, член-корреспондент БПА, кандидат  
медицинских наук, доцент**

В период обучения в военном учебном заведении происходит не только обогащение курсантов знаниями и умениями, но преобразуется сама личность обучающегося и развиваются его способности, происходит формирование профессионально важных качеств (ПВК) и оптимизация стиля деятельности на базе развития индивидуально-психологических свойств и способностей.

О том, насколько успешно протекают эти процессы, можно судить по специально организованным лонгитюдным психологическим исследованиям, методической основой которых является использование одних и тех же показателей. Величины, направление и скорость их изменения с достаточной степенью точности характеризуют динамику психологических свойств человека в процессе развития (Пейсахов Н.М., 1977; Кулагин Б.В., Овчинников Б.В., 1988). Недостаточное количество данных о характере изменений личности в процессе обучения и значительные затраты времени на проведение подобных исследований часто препятствуют разработке новых форм и методов обучения и, в частности, является одной из причин постепенного отказа от идеи программированного обучения, рассчитанного на "жесткую" систему алгоритмов (Матюшкин А.М., 1972). При этом важно учитывать и такой важный аспект проблемы, как адаптация обучаемых к учебной и молодых специалистов - к трудовой деятельности (Бушурова В.Г., 1985).

В настоящее время большинство исследований, проводимых в высших учебных заведениях, посвящается изучению взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей студентов с успешностью обучения (Лукьянова Н.В., 1977; Ротомский С.П., Петраков Е.Д., Зубарев А.А., 1981). Такой подход позволяет решать чисто прагматические задачи, в том числе профессионального отбора для обучения в конкретном учебном заведении. Так, по данным Н.Ф.Лукьяновой, успешность летного обучения курсантов авиационных училищ по подготовке летного состава коррелирует с уровнем развития интеллекта, смелостью, предприимчивостью, способностью к мобилизации энергии и эмоциональной устойчивостью. По данным других авторов (Мельников В.М., Ямпольский Л.Г., 1985),

успешность учебной деятельности студентов на младших курсах связана с более высоким рационализмом, наличием познавательных интересов, на старших курсах - с большей решительностью действий и конформностью, ориентацией на социальное одобрение.

Исследования в данном направлении позволят повысить эффективность психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, в котором особо нуждаются до 30% курсантов младших курсов военных учебных заведений. Однако в настоящее время недостаточно изучена динамика индивидуально-психологических особенностей и структуры личности курсантов в течение всего периода обучения.

Для выявления закономерностей изменения психологических свойств курсантов в процессе учебной деятельности было проведено лонгитюдное исследование с участием 57 курсантов. С использованием одинакового набора методик курсанты обследовались дважды: на первом курсе в середине осеннего семестра и на выпускном курсе перед Государственной аттестацией. Применялись две общепринятые методики: 16-ФЛЮ (форма С) и СМИЛ (включая 20 дополнительных шкал), позволяющие оценить структуру психологических свойств личности. Особое внимание уделялось соблюдению стандартных условий (внеучебное время, групповой способ, один и тот же исследователь).

Сравнительная характеристика усредненных профилей личности курсантов первого и выпускного курсов, полученных по методике 16-ФЛЮ, приведена в табл.1. Данные представлены в "сырых" баллах, что допускается для формы С 16-ФЛЮ.

При сравнении средних показателей первокурсников и выпускников обращает на себя внимание тот факт, что профили личности курсантов при первом и втором обследовании практически совпадают, но отмечается сглаживание пиков по отдельным факторам: профиль выпускников практически полностью вписывается в границы 4-8 баллов. Тем самым, в процессе обучения и воспитания, а также взросления личностный профиль курсантов становится более сбалансированным, приближаясь к средненормативным показателям популяционной выборки. Однако по абсолютным значениям достоверно различались 10 из 17 факторов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что во время обучения у курсантов произошли следующие изменения в структуре личности:

- снизились с завышенных до адекватно высоких значений социальная желательность (MD), общительность в референтной группе (A), дисциплинированность (G), склонность к риску (H);
- увеличились естественность (N), самодостаточность (Q2), общее интеллектуальное развитие (B), легче решались практические задачи (M);
- уменьшились беспечность (F) и внутреннее напряжение (L).

Изменения факторов MD, A, F, G, H, L, N, Q2 можно объяснить возрастной динамикой, военно-профессиональным и социальным становлением личности. Изменения же факторов В (общее интеллектуальное развитие) и М (сосредоточенность, автономность мышления) обусловлены, по-видимому, собственно учебно-воспитательным процессом в военном учебном заведении, одной из ведущих задач которого является развитие у курсантов интеллектуальных ПВК.

Таблица 1

Сравнительная характеристика показателей 16-ФЛЮ у курсантов  
в начале и в конце периода обучения, баллы  
( $M \pm m$ ;  $n = 57$ )

Факторы	Начало обучения	Окончание обучения	Достоверность различий
Социальная желательность (MD)	11.71 ± 0.24	9.55 ± 0.31	$p < 0.001$
Общительность (A)	9.42 ± 0.24	8.46 ± 0.27	$p < 0.01$
Общее интеллектуальное развитие (B)	4.23 ± 0.17	5.17 ± 0.16	$p < 0.001$
Эмоциональная устойчивость (C)	9.71 ± 0.16	9.28 ± 0.23	
Доминантность (E)	5.76 ± 0.33	6.23 ± 0.29	
Рассудительность (F)	5.64 ± 0.22	4.98 ± 0.22	$p < 0.05$
Дисциплинированность (G)	10.83 ± 0.20	8.67 ± 0.26	$p < 0.001$
Склонность к риску (H)	9.07 ± 0.27	7.46 ± 0.20	$p < 0.001$
Сентиментальность (I)	6.05 ± 0.33	5.78 ± 0.25	
Внутреннее напряжение (L)	3.44 ± 0.22	3.98 ± 0.19	$p < 0.05$
Автономность мышления (M)	4.80 ± 0.21	5.64 ± 0.27	$p < 0.01$
Проницательность (N)	6.46 ± 0.25	5.17 ± 0.23	$p < 0.001$
Тревожность (O)	4.10 ± 0.25	4.10 ± 0.29	
Радикализм (Q1)	7.83 ± 0.26	7.50 ± 0.30	
Самодостаточность (Q2)	5.21 ± 0.26	6.08 ± 0.19	$p < 0.01$
Моральная нормативность (Q3)	8.46 ± 0.21	8.50 ± 0.24	
Фрустрированность (Q4)	4.42 ± 0.23	4.17 ± 0.19	

При дальнейшем анализе динамики личностных свойств было отмечено, что эмоциональная сфера курсантов (C, I, O, Q3, Q4) остается практически неизменной, то есть является достаточно устойчивой характеристикой. Коммуникативные свойства (A, H, F) и интеллектуальные качества (B, M, Q1) изменяются только однонаправленно (уменьшаются до оптимально высоких величин значения показателей общительности и повышаются - в интеллектуальной сфере). Социально-психологические

качества являются наименее устойчивыми (G, E, L, N, Q2), так как именно их изменение, скорее всего, отражает процесс военно-профессиональной адаптации курсантов.

Структура корреляционных связей личностных свойств в течение всего периода обучения трансформируется и усложняется, кроме того усиливается теснота связей (от 0.27 - 0.28 до 0.35 - 0.36). Общими для курсантов первого курса и выпускников курса являются три связи факторов: MD-G, A-O и N-Q4. Отрицательно связанные общительность и тревожность (A-O) и положительно связанные проницательность и фрустрированность (N-Q4) свойственны, как правило, любой нормальной личности. Особенностью структуры личности обследованных курсантов является наличие положительной взаимосвязи социальной желательности с дисциплинированностью, чувством ответственности (MD-G) на протяжении всего периода обучения. По-видимому, подобное явление характерно для лиц, мотивированных на военную службу и взаимосвязь таких свойств у будущего офицера представляется оптимальной.

Факторный анализ структуры личности курсантов первого курса показал, что первую главную компоненту образуют три фактора: фрустрированность (Q4,  $r = 0.70$ ), моральная нормативность (Q3,  $r = - 0.62$ ) и общее интеллектуальное развитие (B,  $r = 0.58$ ). В целом эту триаду можно было бы определить как мобилизацию психологических свойств личности в начальный период адаптации к военной службе. Вторую главную компоненту образуют самодостаточность (Q2,  $r = - 0.64$ ), общительность в референтной группе (A,  $r = 0.61$ ) и социальная желательность (MD,  $r = 0.58$ ), свидетельствующие о желании идентифицироваться с малой группой и реализовать с ее помощью свои цели.

В конце периода обучения объединение факторов структуры личности выпускников выглядит иначе. Так, первая главная компонента объединяет независимость, доминантность (E,  $r = 0.80$ ) и рассудительность (F,  $r = 0.76$ ), что свидетельствует об уверенности в общении, приобретенной в процессе военно-профессиональной адаптации. Вторую главную компоненту составляют дисциплинированность (G,  $r = 0.85$ ) и моральная нормативность (Q3,  $r = 0.76$ ), которые можно рассматривать как комплекс свойств, присущих кадровому военнослужащему. Третья главная компонента - радикализм, аналитические наклонности (Q1,  $r = 0.82$ ) и сосредоточенность, автономность мышления (M,  $r = 0.58$ ) подтверждает, на наш взгляд, факт формирования у выпускников творческого мышления.

Таким образом, анализ материалов обследования по методике 16-ФЛЮ показал, что у первокурсников в структуре личности преобладают комплексы свойств, обеспечивающие психологическую адаптацию к условиям военной службы, у выпускников - направленные на обеспечение профессиональной деятельности согласно квалификационным требованиям к специалисту.

Значения всех показателей СМИЛ как в начале, так и в конце периода обучения, находятся в пределах средних величин для здоровых людей (табл.2). Однако обращают на себя внимание достаточно высокие значения по шкале 2 (65 Т-баллов) в течение всего периода обучения. Возможно, это связано с ситуационно обусловленной депримированностью курсантов первого курса в процессе военно-профессиональной адаптации, тогда как у выпускников - с беспокойством по поводу предстоящего распределения. Вместе с тем, в процессе обучения достоверно снижались показатели шкалы 6 (обидчивость и упрямство), шкалы 8 (замкнутость) и шкалы 9 (инициативность, энтузиазм), что может свидетельствовать о формировании зрелой личности.

Наибольшие изменения в процессе обучения отмечаются в группе показателей, относящихся к сфере интеллекта: увеличиваются способность к ассоциативному мышлению (ТВ) и творческая активность (АК); развивается интуиция, позволяющая решать профессиональные задачи (УЧ); возрастает интеллектуальная (ИП) и, особенно, творческая продуктивность (ТП).

Высокое значение шкалы работоспособности (РА) и характерное для курсантов как в начале, так и в конце обучения соотношение  $РА > ИП$  может гарантировать высокую эффективность выполнения разнообразных профессиональных функций. Увеличение значения по шкале "службизм" (СЛ) свидетельствует о дальнейшем развитии таких качеств, как дисциплинированность, сдержанность, рационализм, склонность к регламентации. Кроме того, для выпускников характерны увеличение оригинальности (ОР), самоконтроля (КО) и уменьшение наивности (НА), что является проявлением осознания своей индивидуальности и опоры на собственные силы.

Высокие значения по шкале приспособляемости (ПС) характерны для людей здоровых, жизнелюбивых, энергичных, уверенных в себе, работоспособных, что позволяет им чувствовать себя "как дома" даже на временной работе и легко идти на социальные перемены. Курсанты военного учебного заведения обладают этим качеством в полной мере (89 - 91%). Кроме того, им присуща и высокая самооценка (ОЦ), проявляющаяся в самоуважении и уверенности в себе.

Из социально-психологических показателей у выпускников незначительно снижаются, оставаясь весьма высокими, значения по шкалам соперничества (СП), коммуникабельности (КМ) и конформизма (КФ), тогда как значения по шкале лидерства (ЛИ) остаются на прежнем, также высоком уровне. Коммуникабельность и конформизм считаются желательными для любого военнослужащего качествами и, в сочетании с выраженными энергичностью, собранностью, самоконтролем и самообладанием являются, на наш взгляд, весьма полезными для молодого военного специалиста.



Сравнительная характеристика показателей СМИЛ у курсантов  
в начале и в конце периода обучения, Т-баллы и усл.ед.  
( $M \pm m$ ,  $n = 57$ )

Шкалы СМИЛ	Начало обучения	Окончание обучения	Достоверность различий
Искренность (L)	59.17 ± 1.14	51.32 ± 1.23	p < 0.001
Достоверность (F)	53.28 ± 0.66	52.12 ± 0.76	
Коррекция (K)	62.76 ± 0.91	62.46 ± 0.94	
Сверхконтроль (1)	39.96 ± 0.50	40.07 ± 0.60	
Депрессия (2)	65.31 ± 0.81	65.35 ± 1.11	
Эмоциональная лабильность (3)	51.40 ± 0.94	51.34 ± 0.97	
Импульсивность (4)	55.22 ± 0.86	55.14 ± 1.14	
Ригидность (6)	52.01 ± 0.72	49.88 ± 0.77	p < 0.05
Тревожность (7)	56.04 ± 0.85	54.75 ± 1.03	
Индивидуалистичность (8)	56.28 ± 0.74	52.83 ± 0.88	p < 0.001
Активность, оптимизм (9)	55.74 ± 0.97	52.70 ± 1.02	p < 0.01
Творческий склад (ТВ)	1.40 ± 0.04	1.62 ± 0.04	p < 0.001
Интеллектуальная активность (АК)	3.37 ± 0.03	3.44 ± 0.03	p < 0.05
Научный потенциал (УЧ)	1.33 ± 0.01	1.43 ± 0.01	p < 0.001
Интеллектуальная продуктивность (ИП)	14.57 ± 0.11	14.87 ± 0.11	p < 0.01
Творческая продуктивность (ТП)	4.69 ± 0.10	5.56 ± 0.14	p < 0.001
Работоспособность (РА)	82.08 ± 1.03	80.03 ± 1.39	
Службизм (СЛ)	62.39 ± 1.29	66.10 ± 1.18	p < 0.01
Оригинальность (ОР)	42.00 ± 1.29	48.57 ± 1.14	p < 0.001
Самоконтроль (КО)	40.53 ± 0.95	43.5 ± 1.03	p < 0.01
Наивность (НА)	73.12 ± 2.69	64.82 ± 3.05	p < 0.01
Приспособляемость (ПС)	89.71 ± 0.62	90.89 ± 0.71	
Самооценка (ОЦ)	68.98 ± 1.25	70.08 ± 1.75	
Соперничество (СП)	61.53 ± 1.09	56.57 ± 0.97	p < 0.001
Коммуникабельность (КМ)	70.64 ± 1.00	68.14 ± 1.67	
Конформизм (КФ)	80.41 ± 0.84	78.26 ± 0.97	p < 0.05
Авторитет (АВ)	54.89 ± 1.29	56.83 ± 1.38	
Лидерство (ЛИ)	75.14 ± 1.19	75.46 ± 1.54	
Социальный статус (СС)	64.08 ± 0.91	69.33 ± 0.95	p < 0.001
Социальная значимость (СЗ)	68.08 ± 1.39	75.92 ± 1.50	p < 0.001
Соц.-эконом. статус (СЭ)	74.42 ± 0.72	78.78 ± 0.78	p < 0.001

К моменту окончания военного учебного заведения отмечается дальнейший рост исходно высоких значений по шкалам социального статуса (СС), социальной значимости (СЗ) и социально-экономического статуса (СЭ), что свидетельствует о возрастании для курсантов значимости избранной профессии.

При анализе взаимосвязей показателей 16-ФЛО и СМИЛ с критериями успешности учебной деятельности (средний балл и дисперсия среднего балла по группам дисциплин) было отмечено, что фактор М 16-ФЛО (умение формировать образы структурных элементов деятельности и оперировать ими) и шкала АВ СМИЛ (авторитет) на протяжении всего периода обучения имеют значительно большее, чем другие психологические показатели, количество связей. Этот факт позволяет рассматривать указанные свойства личности как ПВК курсантов военных учебных заведений, что должно представлять определенный интерес для специалистов профессионального отбора и профессорско-преподавательского состава.

Известно, что основной дидактической задачей на младших курсах представляется оптимизация перехода курсантов к новой системе обучения (школа - ВВУЗ), тогда как для выпускников наиболее важным является способность применить полученные знания и навыки в реальных условиях профессиональной деятельности (ВВУЗ - войсковое звено). Тем самым, содержание воспитательной работы в начальный период обучения должно обеспечивать формирование личности будущего офицера, на старших курсах - психологической готовности к исполнению служебных обязанностей по должностному предназначению выпускников. Успешному решению задач начального периода обучения способствуют отмеченные в процессе обследования и наблюдения особенности структуры личности курсантов: высокие работоспособность, самооценка и приспособляемость; наличие взаимосвязи социальной желательности с дисциплинированностью, чувством ответственности; способность к мобилизации. В свою очередь наличие у выпускников определенного уровня военно-профессиональной адаптации и качеств, желательных для кадровых военнослужащих, а также таких особенностей как уверенность в себе и творческая активность могут облегчить процесс перехода к выполнению служебных обязанностей в войсках.

Таким образом, выявленные особенности динамики свойств личности курсантов в период обучения позволяют дифференцировать дидактические и воспитательные приемы на младших и старших курсах, обеспечить индивидуализацию обучения, конкретизировать методы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, целенаправленно формировать профессионально важные качества будущего военного специалиста.

## Литература

1. Бушурова В.Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза // Вестн. ЛГУ: Сер.6. - 1985. - Вып.4. - С.119-120.
2. Кулагин Б.В., Овчинников Б.В. О структуре и задачах военной психофизиологии // Воен.-мед. журн., 1988. - №12. - С.40-43.
3. Лукьянова Н.Ф. Некоторые особенности личности курсантов с различным уровнем летной успеваемости // Космическая биология и авиакосмическая медицина. - 1977. - Т.II. - №1. - С.73-77.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
5. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. - М.: Просвещение, 1985. - 319 с.
6. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / Под ред. Бодалева А.А. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. - 248 с.
7. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Пейсахова Н.М.- Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1977. - 261 с.
8. Ротомский С.П., Петраков Е.Д., Зубарев А.А. Изучение личности курсантов военного училища // Воен.-мед. журн., 1981. - №9. - С.47-48.

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ВРАЧЕЙ

А.М. Войтенко, член-корреспондент БПА, кандидат медицинских наук,  
доцент

Развивающиеся в течение жизни особенности личности, объем и характер приобретенных знаний, направленность интересов, своеобразие эмоционально-волевых качеств, моральные установки - все это создает основу адаптации и ту или иную степень свободы реагирования человека. Известно, что свойства личности и критерии профессиональной успешности анализируются не только как независимые показатели, но как характеристики, полученные в разных условиях работы и действий субъекта, в том числе, и в процессе учебной деятельности. Обучение является одним из основных типов деятельности, в которой познание и общение являются самостоятельными видами труда. В учебной деятельности совершается формирование личности, складывается ее индивидуальность, вырабатывается система отношений к миру, к обществу, к себе.

В настоящее время все большее значение придается не только изучению индивидуально-психологических качеств специалистов различных

профессий, но и оценке взаимного влияния свойств личности и надежности деятельности человека в процессе обучения и последующей работы. Проблема подготовки высококвалифицированных кадров во многом обусловлена не только методическими аспектами, но и отсутствием установленных личностных профессионально важных качеств, определяющих успешность обучения; возникающими трудностями при аттестации выпускников на должности согласно квалификационным требованиям; недостаточной эффективностью мероприятий психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

Базирующиеся на положениях теории личности принципы обучения в высшей школе ставят на первый план не "выравнивание" обучаемых, а максимальное развитие их индивидуальных способностей. Данные аспекты актуальны и для последиplomного обучения врачей, которые, как правило, являются подготовленными специалистами, имеющими достаточно ясную жизненную цель, обладающими самостоятельностью и определенным запасом знаний и опыта. Однако существуют и другие особенности, мешающие эффективному учебному процессу: обремененность заботами, не связанными с процессом обучения (семейные, бытовые, материальные); достаточно зрелый возраст, который не всегда дает возможность быстрой адаптации к интенсивной учебной нагрузке; утрата «учебных» навыков. Помимо этого, к началу последиplomного обучения врачи имеют:

- прочно сформировавшиеся представления о законах и отношениях в сфере профессиональной деятельности;
- сложившиеся стили и методы работы, не всегда являющиеся эффективными и отвечающими современным требованиям, хотя успешно служившими на протяжении ряда лет и помогавшими добиваться успеха;
- различные опыт и уровень квалификации, вызывающие у отдельных слушателей неадекватную самооценку собственной компетенции и заведомо отрицательное отношение к обучению;
- различные должности до поступления на факультет повышения квалификации и, соответственно, разную степень ответственности за принятые решения, и, как следствие, дифференциацию мотивации к обучению, получению новой информации.

В связи с изложенным, цель исследования заключалась в совершенствовании методики психологического сопровождения последиplomного обучения врачей различных профилей. К числу решаемых задач относились выявление личностных профессионально важных качеств, определяющих эффективность учебной деятельности, установление их динамики в процессе обучения, а также определение возможности прогнозирования успешности обучения.

Для решения поставленных задач были обследованы 132 врача, в том числе административного (32 человека), профилактического (29 человек) и

лечебного (71 человек) профилей. Методы исследования включали психологическое изучение свойств личности в начале и по завершении двухлетнего цикла обучения, а также обобщенную оценку успеваемости.

Структура и свойства личности врачей определялись при использовании стандартизированного метода исследования личности (СМИЛ). С помощью СМИЛ определялись характерологические особенности, тип реакции на стресс, адаптивные и компенсаторные возможности индивида, поведение в межличностных отношениях, социальная направленность, а также особенности психического состояния в момент обследования и в динамике. При обработке материалов психологического обследования использовались 3 оценочных и 10 основных шкал СМИЛ.

Для оценки успешности обучения в качестве критерия успеваемости, разделившего всю выборку обследуемых на группы с повышенной, средней и пониженной успешностью, был взят средний балл успеваемости за все время обучения.

Математическая и статическая обработка материалов проведена с использованием общепринятых в биологии и медицине методов.

Анализ результатов обследования врачей при поступлении показал, что они обладают необходимыми интеллектуальными, социально-психологическими и эмоционально-волевыми качествами, которые должны обеспечивать успешную учебную деятельность. К окончанию обучения, как видно из представленных в таблице 1 данных, у врачей увеличивались контроль над эмоциями и стрессоустойчивость (шкалы F,K); усиливалась выраженность лидерских качеств (шкалы 2,4,9); возрастали реалистичное отношение к жизни и отзывчивость на проблемы социального микроклимата (шкала 3), самоконтроль и инициативность, склонность к аналитическому стилю мышления и целостности восприятия информации (шкалы 1,8). Кроме того, достаточно низкие значения по шкалам 1, 2, 3, 6, 0 свидетельствовали о наличии у обследуемых "нажитого" скептицизма, недостаточного внимания к своему здоровью, эмоциональной устойчивости, общительности и непринужденности, миролюбивости и гибкого мышления.

При сравнении свойств личности врачей с различной успешностью обучения было установлено, что у слабо успевающих преобладали пассивная личностная позиция и пессимистичная оценка своих перспектив, инертность в принятии решений, а также отмечалось противоречивое сочетание высокого уровня притязаний и активности с неуверенностью в себе и быстрой истощаемостью (шкалы 2, 4). Ретроспективный анализ свойств личности слабо успевающих врачей показал, что для них и на начальном этапе последипломного обучения были характерны поведенческая ориентация в основном на моторную подвижность и речевую продукцию, нежели на достижение конкретных целей, а также склонность приукрасить себя в

социальном плане, повышенное эмоциональное напряжение и подвластность средовым воздействиям. В свою очередь, успешно успевающие врачи проявляли выраженную стеничность как на начальном, так и на завершающем этапах обучения.

Таблица 1.

Изменение свойств личности врачей в процессе последипломного обучения, Т-баллы ( $M \pm m$ )

Шкалы СМИЛ	Все обследованные врачи (n = 132)		
	при поступлении	при выпуске	P
L	50,4 ± 0,8	50,6 ± 0,9	
F	52,7 ± 0,5	50,3 ± 0,4	<0,001
K	61,2 ± 0,8	65,2 ± 0,7	<0,001
1	50,7 ± 0,9	52,6 ± 0,6	
2	53,2 ± 1,2	55,4 ± 0,6	
3	50,1 ± 0,7	52,7 ± 0,6	<0,01
4	55,5 ± 0,6	58,5 ± 0,7	<0,01
5	55,5 ± 0,7	54,8 ± 0,6	
6	48,4 ± 0,6	49,3 ± 0,5	
7	54,0 ± 0,6	55,2 ± 0,7	
8	53,9 ± 0,7	54,7 ± 0,6	
9	56,0 ± 0,7	56,6 ± 0,6	
0	49,1 ± 0,6	46,7 ± 0,5	<0,01

Показатели структуры личности у врачей различных профессиональных профилей, показывающих высокую успеваемость, при поступлении отличались лишь по одной-двум шкалам, тогда как к окончанию обучения различия были более значимыми (таблица 2).

Для врачей административного профиля были свойственны сокрытие своих проблем, отсутствие откровенности (шкала К) и застенчивости, общительность, твердость и определенная жесткость характера, практичность и уверенность в себе, отсутствие сентиментальности (шкала 5), повышенная общительность и стремление к лидерству, непринужденность в выставлении напоказ своих характерологических особенностей.

Врачи лечебного профиля отличались высоким осознанным самоконтролем, большой конформностью и социальной податливостью (шкалы 2, 7), гуманистической направленностью интересов, склонностью к сглаживанию конфликтов в межличностных отношениях, альтруистическими тенденциями, ответственностью, ярко выраженным чувством переживания,

большей гибкостью в отношениях с окружающими (шкалы 4, 5, 9), сдержанностью в общении (шкала 0). Им также была присуща более легкая вживаемость в различные социальные роли и впечатлительность (шкала 3).

Таблица 2

Свойства личности врачей различных профессиональных профилей с высокой успеваемостью при окончании обучения, Т-баллы ( $M \pm m$ )

Шкалы СМИЛ	Врачи различных профессиональных профилей			
	административ- ный	профилакти- ческий	лечебный	Р по профилям
	1	2	3	
L	48,3 ±1,7	51,6 ±1,6	51,2 ±1,2	
F	49,2 ± 0,9	50,8 ±0,8	50,6 ± 0,5	
K	66,9 ±1,3	64,7 ±1,2	64,5 ±1,1	
1	53,0 ±1,0	52,7 ±1,1	52,4 ± 0,9	
2	54,5 ±1,4	54,9 ±1,2	56,0 ± 0,8	
3	53,4 ±1,0	53,2 ±1,2	52,2 ± 0,9	
4	58,7 ±1,2	56,8 ±1,5	59,2 ± 0,9	
5	50,8 ±1,4	54,9 ±1,0	56,6 ± 0,8	1-2 <0,05 1-3 <0,001
6	50,9 ±1,0	41,3 ± 3,0	49,2 ± 0,8	1-3 <0,01 2-3 <0,05
7	55,5 ±1,5	52,8 ±1,3	56,1 ± 0,9	2-3 <0,05
8	54,2 ±1,0	53,9 ±1,1	65,2 ± 0,9	
9	57,0 ±1,2	55,7 ±1,2	56,9 ± 0,9	
0	43,4 ± 0,7	45,8 ± 0,9	48,3 ± 0,8	1-2 <0,05 2-3 <0,05 1-3 <0,001

Свойства личности врачей профилактического профиля характеризовались большей гибкостью и преобладанием склонности к активному поиску, наличием мотивации достижения успеха и быстроты принятия решения. Значения шкал 4, 9, 2, 5 демонстрировали более высокий уровень контроля сознания над поведением с наличием достаточно мягких и гибких лидерских свойств.

У врачей административного, профилактического и лечебного профилей, имеющих низкую успеваемость, каких-либо значимых отличий свойств и структуры личности выявить не удалось.

Таким образом, выявленные свойства личности у врачей, показывающих высокую успеваемость, можно считать профессионально важными. Для врачей административного профиля ими были качества, отражающие готовность к управленческой деятельности при взаимоотношениях «начальник-подчиненный» с достаточной успешностью в обеих ролях; для врачей профилактического профиля - гибкий и творческий подход к управлению коллективом; для врачей-клиницистов - усвоение правил врачебной этики, соблюдение которых обеспечивает успешную лечебную деятельность в рамках системы «врач-больной».

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что в процессе последиplomного обучения у врачей формируются свойства личности, во многом обеспечивающие реализацию последующей профессиональной деятельности с учетом квалификационных требований к специалисту. Представляется возможным прогнозирование успешности обучения, а также повышение эффективности психологического сопровождения учебного процесса за счет своевременной диагностики уровня развития и оценки динамики личностных профессионально важных качеств врачей основных профессиональных профилей.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. - 330 с.
2. Аверин В.А., Бухарина Т.М. Психология медицинского образования. СПб.: Б.и., 1995. - 167 с.
3. Ковалев А.Г. Личность и ее структура. М.: Наука, 1981. - 276 с.
4. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики: Методическое руководство. Выпуск 1. М.: Б. и., 1990. - 73 с.



## ИЗМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СОСТАВА РАБОЧЕЙ СИЛЫ США (управленческий аспект)

С.И.Росенко, член БПА, доктор социологических наук,

Современное американское общество представляет собой совокупность и определенный порядок взаимодействия разнообразных социальных групп и слоев - имущественных, этнических, отраслевых, демографических и др. Данное взаимодействие имеет динамичный характер - в процессе развития меняется их качественный и количественный состав, происходит формирование новых общностей, растет социальная мобильность. Направленность этих изменений во многом определяет динамику социальной дифференциации американского социума конца XX столетия.

Прежде всего, речь идет об изменении численности рабочей силы как главной составляющей американского населения в целом. Согласно определениям, принятым в статистических справочниках США, в ее состав входит занятое население и безработные, т.е. рабочая сила объединяет социальные группы, имеющие самое непосредственное отношение к производству товаров и услуг. В общей сложности с 1970г. по 1997г. численность рабочей силы США выросла с 82,8 млн. чел (60,4% самодеятельного населения) до 136,3 млн. чел. (67,1% самодеятельного населения), то есть увеличилась на 53,5 млн. чел. В 1997г. занятое население США составило 129,6 млн. чел., в то время как численность безработных равнялась 6,7 млн. чел. В то же время практически остался без изменений социальный состав рабочей силы с точки зрения ее деления на лиц наемного труда и самостоятельных работников и предпринимателей - около 90% занятого населения составляет наемная рабочая сила. Это свидетельствует о том, что наемные работники продолжают оставаться основной социальной группой в структуре занятого населения и составляют его абсолютное большинство.

Второй по численности, но не по значению, следует группа предпринимателей и самостоятельных работников, объединяющая лиц, владеющих собственным бизнесом (в отличие от предпринимателей, самостоятельные работники не используют наемной рабочей силы). Несмотря на увеличение ее количественных показателей, удельный вес данной группы в составе занятого населения в среднем продолжает равняться 10%. Основным отличительным признаком этой категории является принадлежность к ней собственников "единиц бизнеса", выполняющих организаторско-административные функции в различных сферах материального и нематериального производства. Данная группа является глубоко дифференцированной общностью, состоящей из

представителей самых различных форм бизнеса и в силу этого требующей дальнейшего анализа входящих в нее слоев.

Деление американской рабочей силы на группы наемных работников и предпринимателей является определяющим для идентификации социальных границ с точки зрения критерия собственности. Вместе с тем, сдвиги в технологических основах информационного общества выбывают и соответствующие изменения структуры собственности. Если ранее, как правило, отношения владения, пользования и распоряжения средствами производства характеризовали социальный статус одного лица, то в настоящее время происходит разделение правомочий собственника между различными индивидами. Например, хотя высшие слои менеджеров могут формально не являться собственниками средств производства, тем не менее, они являются неотъемлемой частью современного правящего класса. С другой стороны, многие рабочие в настоящее время владеют определенным количеством капитала в форме акций, облигаций, но это, однако не служит основанием для зачисления их в другие классы. В этой связи для определения социального статуса индивидов все большее значение приобретает их положение в системе общественного разделения труда и место в управленческой иерархии. В настоящее время в США новые характеристики получают группы, выделенные на основе фактора профессиональной принадлежности индивидов и характера, выполняемых ими функций (управленческий или исполнительный труд). Положение в системе общественного разделения труда становится одним из основных критериев социального ранжирования. В этой связи исследование направленности изменения профессионального деления американской рабочей силы позволяет выявить важнейшие тенденции развития постиндустриальных стран в целом.

Американская статистика предоставляет сведения по следующим основным профессиональным общностям - менеджеры, группа специалистов (инженеры, ученые, врачи, учителя, преподаватели университетов, юристы и др.), технические работники, транспортники, строители, торговые работники, рабочие производственных специальностей (лица занятые в изготовлении, обработке, сборке, транспортировке, ремонте, складировании, учете выпущенной продукции и других операциях, тесно связанных с производственными процессами), сельскохозяйственные работники, клерки, низшие служащие и т.п. Динамика изменения численности данных социальных групп представлена в таблице 1.

Таким образом, одной из наиболее значительных по численности и по темпам роста профессиональных групп (+ 14 млн. чел.) являются менеджеры и профессиональные работники (*managerial and professional speciality*), причем наиболее быстрорастущими явились специальности, связанные с осуществлением управленческих функций. В общей сложности за последние

два десятилетия удельный вес данной профессиональной группы в составе занятого населения увеличился с 23,4% до 29,3%. В то же время численность работников производственных специальностей (operators, fabricators, laborers), занятых физическим трудом, возросла всего на 4,2 млн., а их удельный вес уменьшился с 28,1% до 25,3%. Что же касается работников сферы услуг (service occupation), то, несмотря на определенное увеличение их количественного состава (+ 3,6%), удельный вес этой группы в среднем составлял 13,6%. Это свидетельствует о том, что новая система производства приводит к существенным сдвигам профессиональной дифференциации постиндустриальных стран.

Таблица 1

Профессиональная структура занятого населения США (млн. чел.)

Профессиональные группы	1983 г.	1997 г.
Всего (занятое население)	100,8	128,6
Менеджеры и профессиональные работники	23,6	37,7
Технические, торговые работники, низшие служащие, клерки	31,3	38,3
Работники сферы услуг	13,9	17,5
Работники производственных специальностей	28,3	32,5

Возрастающая социальная значимость управленческого труда определяет соответствующую структуру профессиональных общностей. Прежде всего, речь идет о соотношении входящих в них групп наемных и самонаемных работников. Представленные в табл.2 статистические данные свидетельствуют о том, что абсолютное большинство самонаемных работников приходится на специальности, связанные с умеренным и управленческим трудом.

Таблица 2

Социальный состав профессиональных групп США (1997 г.) (млн. чел.)

Профессиональные группы	Наемные работники	Самонаемные работники
Менеджеры и профессиональные работники	36,0	1,7
Технические, торговые работники, низшие служащие, клерки	37,3	1,0
Работники сферы услуг	16,9	0,6
Работники производственных специальностей	32,3	0,8

Таблица покрывает общую тенденцию преобладания удельного веса лиц наемного труда в каждой из профессиональных групп. В то же время, если на менеджеров и профессиональных работников приходится в общей сложности 41,5% самонаемных рабочей силы, то на лиц производственных специальностей - всего 19,5%. Только 4,8% работников физического труда средней и низкой квалификации относятся к категории лиц, имеющих свой бизнес. Эти данные отчетливо демонстрируют взаимозависимость характера выполняемых профессиональных функций и социального статуса рабочей силы.

Профессиональные характеристики индивидов и социальных групп тесно связаны с отраслевой дифференциацией, отражающей их принадлежность к определенным сферам материального и нематериального производства. Естественно, что отраслевые группы включают в себя представителей различных классов - наемных работников и предпринимателей, менеджеров и индивидов, чьи профессиональные функции не связаны с управлением, лиц с различным уровнем дохода - но отраслевая дифференциация позволяет выявить преимущественные сферы приложения их труда. Согласно статистическим данным в середине 90-х годов в США только 26,6% занятого населения было задействовано в отраслях материального производства - в сельском хозяйстве, строительстве, добывающей и обрабатывающей промышленности, причем свыше половины из них приходилось на профессиональную группу производственных работников. С другой стороны 3/4 американской рабочей силы было занято в третичном секторе экономики - в услугопроизводящих отраслях, причем основными профессиональными группами в данном случае являются менеджеры, специалисты, техники, обслуживающий персонал и др. Перемещение рабочей силы в сферу услуг относится к числу наиболее существенных черт постиндустриальной экономики.

Одним из показателей положения индивидов в системе социальной иерархии служит их уровень доходов. Для американской рабочей силы характерны очень высокие жизненные стандарты в целом. Вместе с тем, существуют определенные различия в размере доходов различных социальных групп. Так, если в 1997г. средний размер доходов в неделю составлял в США 503 \$, то в группах менеджеров и профессиональных работников этот показатель был равен 753 \$, техников, торговых работников и низших служащих - 496 \$, работников сферы услуг - 327 \$, работников производственных специальностей - 425 \$, сельскохозяйственных работников - 280 \$. Данная имущественная дифференциация свидетельствует о том, что менеджеры и профессиональные работники, имеющие высокий уровень образования и квалификаций, являются наиболее высокооплачиваемыми группами в США.

Представляют интерес и другие социоэкономические показатели социальных групп, различающихся по своему профессиональному статусу и управленческому положению. Среди них особое значение имеет их образовательный уровень. Таблица 3 идентифицирует основные профессиональные группы с точки зрения образовательных стандартов (educational and attainment).

Таблица 3

Образовательный уровень профессиональных групп США (1997 г.)  
(млн. чел.)

Уровень образования	1	2	3	4	5
Незаконченное среднее	0,6	1,3	2,8	5,6	0,8
Среднее образование	4,5	10,8	5,3	13,1	0,9
Незаконченное высшее	7,7	11,3	3,3	6,6	0,5
Высшее образование	21,5	7,1	1,1	1,6	0,3

Нумерация в таблице соответствует: 1 - менеджеры и профессиональные работники; 2 - технические, торговые работники, клерки; 3 - работники сферы услуг; 4 - производственные работники; 5 - сельскохозяйственные работники.

Представленные статистические данные свидетельствуют о том, что технологическая перестройка в производстве определила достаточно высокий образовательный уровень всех профессиональных групп. Многие западные исследователи подчеркивают эту характерную черту современного американского общества. Так социолог Я. Дж. Стензер отмечает, что американцы всегда были склонны верить - чем выше уровень их образования, тем больше вероятность добиться успеха. К началу 90-х годов абсолютное большинство американской рабочей силы имело уровень образования в объеме 12 лет средней школы. Вместе с тем, если в группе менеджеров и интеллигенции высшее образование имеют 62,6% ее состава, то среди производственных работников, только 5,9%. Это означает, что университетское образование по-прежнему является необходимым условием принадлежности к управленческим структурам.

Таким образом, последние десятилетия характеризуются значительной трансформацией социальной дифференциации американского общества - имущественной, отраслевой, профессиональной и др. Анализ основных направлений эволюции рабочей силы позволяет выявить такие тенденции, как изменение ее социального состава, перемещение сферы услуг, возрастание роли и значимости профессиональных групп, связанных с управленческой деятельностью. Эти процессы во многом определяли

стабильное экономическое и социальное развитие США и других западных стран в 1980-90 гг.

### Литература

Statistical Abstract of the United States. - Washington: U.S.Gov., Print off.1998.

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

В.Н.Сысоев, кандидат медицинских наук, доцент

Успешность осуществления человеком определенного вида деятельности в существенной степени определяется его субъективным отношением к работе, значимостью выполняемого задания, желанием работать и рядом других факторов, зависящих от личностных особенностей человека. Важнейшим из них в этом отношении является мотивация, определяемая как "субъективно окрашенное состояние, возникающее на основе активации мозговых структур, побуждающее высших животных и человека совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей" (Петровский Б.В., 1983).

Для характеристики мотивационной сферы человека в современных исследованиях широко используется метод семантического дифференциала, разработанный американским психологом Ч.Осгудом и его сотрудниками для измерения "значения" (Osgood Ch., 1959; Snider J.I., Osgood Ch., 1969; Занковский А.Н., 1989; Данилова Н.Н., 1992). Одним из преимуществ этого метода является то, что он имеет дело не с лексическими значениями понятий, а с так называемыми эмоциональнооценочными свойствами.

Сущность метода заключается в соотношении определенных понятий с рядом признаков, обозначенных прилагательными, что позволяет ответить на вопрос о том, в какой степени каждый из признаков выражен в данном понятии. Степень этой выраженности устанавливается по бальной шкале. Тем самым дается количественная характеристика каждого признака в каждом понятии, а результаты могут быть использованы в последующих математических операциях.

В наших исследованиях для оценки мотивации использовался вариант методики семантического дифференциала, предложенный Миролюбовым А.В., Соломиным И.Л. и др. для измерения учебной и профессиональной направленности личности (Миролюбов А.В., Соломин И.Л., Коваль О.Г., Левкин Л.А., 1989). В нем из множества шкал, применяемых Осгудом, был выбран набор из 18 семибалльных шкал признаков, входящих с наибольшим

весом в факторы "ценности", "потенции" и "активности": печальное-радостное; холодное-горячее; тяжелое-легкое; горькое-сладкое; спокойное-бурное; маленькое-большое; грязное-чистое; бодрое-вялое; нежное-суровое; глубокое-мелкое; приятное-противное; медленное-быстрое; сильное-слабое; хорошее-плохое; активное-пассивное; мягкое-твердое; красивое-уродливое; острое-тупое. Испытуемым предлагалось оценить с помощью данного набора шкал следующие понятия: мое будущее; мое увлечение; достижение успеха; общение с людьми; избегание неприятностей; интересное занятие; мое настоящее; личная независимость; моя работа; моя учеба; занятия спортом; признание окружающих; мое прошлое; материальное благополучие; продвижение по службе; моя профессия; выполнение требований; чтение книг; высшее образование; военная служба; мое здоровье; научная работа; общение с друзьями; моя семья; общественная работа. Пример оценки одного из понятий по шкалам признаков приведен в табл.1.

Таблица 1

Оценка одного из понятий теста («Мое будущее») по шкалам признаков

печальное	1	2	3	4	5	6	7	радостное	глубокое	1	2	3	4	5	6	7	мелкое
холодное	1	2	3	4	5	6	7	горячее	приятное	1	2	3	4	5	6	7	противное
тяжелое	1	2	3	4	5	6	7	легкое	медленное	1	2	3	4	5	6	7	быстрое
горькое	1	2	3	4	5	6	7	сладкое	сильное	1	2	3	4	5	6	7	слабое
спокойное	1	2	3	4	5	6	7	бурное	хорошее	1	2	3	4	5	6	7	плохое
маленькое	1	2	3	4	5	6	7	большое	активное	1	2	3	4	5	6	7	пассивное
грязное	1	2	3	4	5	6	7	чистое	мягкое	1	2	3	4	5	6	7	чистое
бодрое	1	2	3	4	5	6	7	вялое	красивое	1	2	3	4	5	6	7	уродливое
нежное	1	2	3	4	5	6	7	суровое	острое	1	2	3	4	5	6	7	тупое

Ряд понятий выражает некоторые человеческие потребности (мое увлечение, достижение успеха, общение с людьми и др.), другие понятия обозначают определенные виды деятельности (моя профессия, моя учеба, занятие спортом и др.). Степень близости понятий, выражающих потребности к понятиям, обозначающим определенные виды деятельности, которая количественно выражена в сходстве профилей их шкальных оценок

по соответствующим признакам может рассматриваться как выраженность мотива к определенному виду деятельности. Таким образом можно определить ведущие мотивы, их взаимоотношение и иерархию в "семантическом пространстве" человека.

Цель работы состояла в определении зависимости успешности обучения в ВУЗе от структуры мотивационной сферы человека.

#### Материал и методики исследования

При обработке данных подсчитывались индивидуальные оценки понятий по факторам "ценности", "активности" и "потенции"; нормированные расстояния между понятиями и индивидуальные суммарные величины кластеров всех 25 понятий методики "Семантический дифференциал". Для характеристики мотивации к интересовавшему нас виду деятельности из 25 понятий нами было выделено 6 - мое будущее, достижение успеха, моя работа, моя учеба, моя профессия, высшее образование.

Одно из выделенных понятий (достижение успеха) характеризует потребность, остальные отражают виды деятельности с которыми испытуемые имеют или будут иметь дело впоследствии. Отношение суммарной средней оценки этой совокупности понятий к средней оценке всех 25 понятий получило название "направленность на достижение успеха в профессиональной подготовке" (СД6) и рассчитывалось по формуле 1:

$$\text{СД6} = \frac{X_6}{X_{25}}, \text{ где: } (1)$$

СД6 - направленность на достижение успеха в профессиональной подготовке;

$X_6$  - среднее значение шести выделенных понятий;

$X_{25}$  - среднее значение всех 25 понятий.

Величина СД6 определялась отдельно по каждому фактору - "ценность", "потенция" и "активность", однако достоверные различия в ее значениях (при  $p < 0.05$ ) были выявлены лишь по фактору "ценность", что и обусловило дальнейшее использование только этого фактора для характеристики СД6 различных групп испытуемых.

В соответствии с нашим представлением, СД6 может являться характеристикой выраженности направленности индивидуума на достижение успеха в профессиональной подготовке, т.к. во-первых, СД6 имеет количественное выражение по фактору ценности, которое определялось по 18 семибалльным шкалам признаков. Во вторых - этот показатель характеризует соотношение между средним значением оценки выделенных 6 понятий,



которые с нашей точки зрения наиболее адекватно отражают стремление к достижению успеха в профессиональной подготовке, и средней величиной количественной оценки всех исследованных 25 понятий, характеризующих семантическое пространство человека.

Чтобы получить относительную величину, позволяющую учитывать показатели всех 3 факторов, выделенных Осгудом (ценность, активность, потенция), было определено отношение средней величины суммы нормированных расстояний между каждым из 6 выделенных нами понятий - всего 15 расстояний, к максимальной величине кластера всех 25 понятий по формуле 2:

$$П_6 = \frac{m_{1-2} + m_{1-3} + \dots + m_{2-3} + m_{2-4} + \dots + m_{14-15}}{M_{\max}}, \text{ где:} \quad (2)$$

$П_6$  - отношение суммы нормированных расстояний между каждым из 6 понятий к максимальной величине кластера всех понятий;

$m_{1-2} + m_{1-3} \dots$  - сумма нормированных расстояний между каждым из 6 понятий (всего 15 расстояний);

$M_{\max}$  - индивидуальная максимальная величина кластера всех 25 понятий.

Максимальная величина нормированного расстояния между понятиями характеризует "объем" семантического пространства, в пределах которого располагаются определенным образом взаимосвязанные понятия. Значение этой величины, в свою очередь, зависит от того, на каком расстоянии в этом объеме расположены понятия с наибольшими различиями по факторам "ценность", "потенция" и "активность". Чем меньше человек дифференцирует одно понятие от другого по указанным факторам, тем ближе они располагаются друг к другу в "объеме" семантического пространства. Можно предположить, что если определить среднюю величину нормированного расстояния между мотивами, характеризующими стремление к достижению успеха в профессиональной подготовке, таким образом охарактеризовав "объем этого понятийного подпространства" ( $M_6$ ) и соотнести его с максимальной величиной нормированного расстояния всего пространства, то полученный показатель ( $П_6$ ) свидетельствовал бы о сконцентрированности группы мотивов  $M_6$  в общем объеме семантического пространства. При этом, чем меньше показатель  $П_6$ , тем сконцентрированность  $M_6$  выше.

Был проведен анализ успешности учебы обследуемых в течение 2,5 лет обучения по результатам сдачи дифференцированных зачетов и экзаменов (всего по 23 оценки у каждого), а также по результату экзамена по нормальной физиологии.

В работе принимали участие 153 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет. Статистическая достоверность полученных различий оценивалась по величине Т-критерия Стьюдента. Дальнейшая обработка данных производилась с использованием корреляционного и дисперсионного анализов с помощью пакета прикладных программ "Statgraphics".

### Результаты работы

По результатам сдачи экзаменов курсанты были проранжированы и разделены на 3 равные группы по 51 человеку в каждой в соответствии с их успеваемостью (табл.2).

Таблица 2

Распределение курсантов по группам в соответствии с успешностью сдачи экзаменов и зачетов за 2 года обучения.  
( $M \pm 2m$ )

Группа	Количество человек	Средняя оценка за экзамен
1	51	$3.22 \pm 0.44$
2	51	$3.88 \pm 0.47$
3	51	$4.39 \pm 0.52$

В таблице 3 приведены средние показатели, полученные при обработке результатов теста "Семантический дифференциал", - направленность на достижение успеха в профессиональной подготовке (СДб), показателя концентрированности фактора СДб в семантическом пространстве (1/Пб), полученные при обследовании курсантов всех 3 групп.

Таблица 3

Средние показатели СДб и Пб по группам курсантов, сдавших экзамен с различной степенью успешности, усл.ед.  
( $M \pm 2m$ )

Группы	СДб	1/Пб
1	$1.009 \pm 0.009$	$7.960 \pm 0.517$
2	$1.031 \pm 0.008$	$6.047 \pm 0.338$
3	$1.059 \pm 0.006$	$5.030 \pm 0.327$

Примечание:

СД6 - фактор направленности на достижение успеха в профессиональной подготовке;

1/П6 - показатель концентрированности фактора СД6 в субъективном семантическом пространстве.

Обращает на внимание выраженность различий некоторых показателей у курсантов полярных групп (I и III). Подтверждением связи между успешностью обучения и вышеперечисленными показателями является величина коэффициентов корреляции между средними баллами успеваемости и СД6 (0,59,  $p < 0,001$ ), 1/П6 (0,62,  $p < 0,001$ ). После проведения регрессионного анализа данных получены следующие результаты: постоянный член регрессии равен (- 0,051), коэффициенты линейной регрессии соответственно для СД6 = 3,995; 1/П6 = - 0,084. Другие переменные в уравнение не вошли. Уровень значимости уравнения 47% при  $p < 0,01$ . Уравнение имеет следующий вид:

$$\text{Усп.} = 3,995\text{СД6} - 0,084\text{П6} - 0,051 \quad (3)$$

#### Вывод

Существует устойчивая зависимость успешности обучения курсантов от их мотивации, которая может быть выражена количественно. Прделанная работа позволила выделить мотивационные феномены, которые имеют числовое значение, выражаются в относительных единицах и могут быть использованы для сравнения у разных индивидуумов. К ним относятся фактор "направленности на достижение успеха в профессиональной подготовке" и показатель неоднородности этого фактора в субъективном семантическом пространстве.

#### Литература

1. Петровский Б.В. Энциклопедический словарь медицинских терминов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - Т.2. - С.199.
2. Snider J.I. ,Osgood Ch. Deriving an attitude scale from Semantic differential data . - In: Semantic differential technique. A sourcebook. Chicago, 1969.
3. Osgood Ch. The representational model and relevent research methods // Trends in content analysis/ Pool I.de S. Urbana, 1959.
4. Занковский А.Н. Исследование функциональных состояний человека-оператора с помощью метода семантического дифференциала. - В сб.: Методики исследования и диагностики функционального состояния и

работоспособности человека- оператора в экстремальных условиях. - М.: Изд. Института психологии, 1989. - С. 39-51.

5. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. - М.: Изд. МГУ, 1992. - 192 с.

6. Миролубов А.В., Соломин И.Л., Коваль О.Г., Левкин Л.А. Использование методики семантического дифференциала для исследования учебной и профессиональной направленности личности кандидатов в военное училище. В сб.: Вопросы профессионального психологического отбора и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в ВУЗе. - М.: Изд. тип. ВВА, 1989. - С. 121-128.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ

В.А. Черепов, академик БПА, доктор педагогических наук, профессор,  
Л.Ю. Юркина

Социально-психологическая компетентность руководителя, в наиболее общем смысле это его способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в рамках своей профессиональной деятельности. Она проявляется в наличии внутренних ресурсов, которыми обладает данный руководитель как субъект социального взаимодействия. "Верхний этаж" системы этих ресурсов составляют ценностно-целевые образования личности, такие как направленность в общении, основные мотивационные установки, нормативные ориентации в совокупности создающие "коммуникативное ядро личности" (Бодалев А.А., 1990). Социальные знания и опыт представляют информационные ресурсы, а умения и навыки общения - технологические. Коммуникативные способности, в том числе эмпатия, способность к децентрации - образуют "этаж" устойчивых свойств личности.

Основными путями решения проблемы психологической компетентности руководящих кадров традиционно являются профессиональный отбор и профессиональная подготовка (Никифоров Г.С., 1992). Не снижая значимости фактора отбора в профессию, выделим проблему обучения руководству. Решение этой задачи предполагает поиск ответа на два основных вопроса: "Чему учить?" и "Как учить?", или, иначе, содержание обучения и методическое обеспечение обучения.

Разработке адресной системы, направленной на повышение социально-психологической компетентности руководителей, безусловно, должен предшествовать обзор и анализ основных направлений, систем и методик социально-психологического обучения людей, разработанных в отечественной и зарубежной науке. Цели обзора и анализа картины методов и

процедур, используемых в практике коммуникативной подготовки, определение спектра возможностей группового обучения, уточнения принципов организации процесса обучения, представлений о психологических механизмах изменений личности в ходе активного группового социально-психологического обучения, а также требований к разработчикам программ и руководителям тренинговых групп.

Основными источниками роста социально-психологической компетентности являются, по Ю.Н. Емельянову (1991):

- \* жизненный опыт, в более узком смысле, межличностный опыт, реализующийся в неявном знании о себе и других в единстве с поведенческими умениями;

- \* общая эрудиция, как запас достоверных и систематических гуманитарных знаний, относящихся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает индивид;

- \* искусство, которое ведет к обогащению социально-психологического потенциала человека. И в роли творца, и в роли воспринимающего произведения искусства человек расширяет свои возможности, как субъекта общения: идет тренинг восприятия, коммуникативных умений, выстраивается отношение к миру, к себе и т.д.;

- \* научные методы обучения общению - они позволяют формировать "лабораторный" аналог межличностного опыта.

Если обратиться к истории человеческой цивилизации, то можно отметить, что в прошлом стабильность общества была неизмеримо выше сегодняшней. В стабильных обществах для успешного социального существования индивида, в целом, вполне хватало опыта, который он приобретал в ходе естественной социализации. "Оживление социального бытия" - это закономерная тенденция истории. Естественный межличностный опыт уже не вооружает субъекта общения необходимым уровнем внутренних ресурсов. Поэтому роль научного обучения общению, как источника социально-психологической компетентности многократно возрастает.

В сложившихся системах обучения, образования, различного профиля в настоящее время, безусловно, доминирует понятийное обучение, ориентированное на когнитивную сферу человека, преобладает дидактический подход, выражаемый формулой "Делай, как я сказал" (Емельянов Ю.Н., 1991). Однако вся социальная практика и научные открытия в социальной психологии указывают на то, что "знаемое" не имеет ведущего влияния на поведение человека, более того, сама возможность узнать, понять что-либо обусловлена целым набором внутренних параметров человека (его установками, стереотипами, направленностью, психическим состоянием и т.д.), не сводимых, к сфере интеллекта.

Альтернатива столь неэффективной тенденции рационализма появилась к середине XX века - в обществе возник интерес к межличностным

ситуациям, как к неявному фактору обучения. В современной социальной психологии этот первоначальный интерес развился и трансформировался в парадигму активного обучения, ориентированного на опыт. Этот подход описывают такие понятия, как: активное социальное обучение; активное социально-психологическое обучение; коммуникативная подготовка; социально-психологическая подготовка;

социально-психологическое обучение; социальное обучение.

Под активным социально-психологическим обучением (АСПО) понимается обучение в контексте деятельности, воспроизводящей реальность социального бытия в лабораторных условиях (Емельянов Ю.Н., 1991). Оно обеспечивает личностную вовлеченность обучаемых в процессы познания и самопознания, а также в динамику межличностных ситуаций, составляющих ту конкретную педагогическую среду, в которой протекает учебное взаимодействие.

Коммуникативная подготовка - подготовка личности к полноценному межличностному общению между людьми, к творческому сотрудничеству и диалогу с ними (Рыжов В.В., 1995).

Активное социальное обучение (Руденский Е.В., 1995) - это комплексное социально-дидактическое направление, ориентированное на охват разных сфер социальной практики, которое использует различные формы и методы воздействия (социально-психологического) с целью развития у индивида знаний, умений, навыков более эффективного функционирования, повышения психической культуры, оптимизации социально-психологической компетенции людей, как субъектов общения.

Наиболее распространенная разновидность активного социально-психологического обучения в настоящее время - социально-психологический тренинг (СПТ). Иногда, используя это понятие для описания конкретной системы социально-психологической подготовки, авторы подразумевают его синонимичность понятию активного социально-психологического обучения. Разница же в том, что СПТ - это обучение деятельностью, а АСПО - обучение в контексте деятельности с привлечением и другого арсенала. Термин социально-психологический тренинг введен в категориальный аппарат психологической науки М. Форвергом (1984). В.И. Захаров и Н.Ю. Хрящева (1989) определяют социально-психологический тренинг, как метод социально-психологического обучения и воздействия. В понимании Е.В. Руденского (1989), социально-психологический тренинг - это динамическая, программно-целевая система бинарного психологического воздействия на личность в группе. Понятие "воздействие", используемое в данных определениях наряду с понятием "обучение", указывает на направленность СПТ не только на обучение новому, но и на коррекцию уже имеющегося. Оно также акцентирует момент "влияния" на те элементы социально-психологической компетентности, которым невозможно научить, прежде

всего, - это коммуникативное ядро личности и коммуникативные способности. Таким образом, активное социально-психологическое обучение и социально-психологический тренинг - частично пересекающиеся понятия, каждое из которых по отдельности не описывает в полной мере реальность большинства современных комплексных систем социально-психологической подготовки.

Коррекционные направления наиболее широко представлены в зарубежной социальной психологии, прежде всего, в американской. Общее в них - направленность на личностный рост участников групп. Различия определяются спецификой роли тренера-руководителя (активно-организующей или наблюдающей-помогающей), а также своеобразием преобладающего, ведущего метода.

К коррекционным подходам, центрированным на руководителе, можно отнести: гештальтгруппы (Ф. Перлз); группы телесной терапии (А. Лоуэн); группы психодрамы (Дж. Морено); группы танцевальной терапии (М. Чейс, П. Бернстайн и др.); группы терапии искусством (М. Наумбург); группы терапии творчеством (Н. Роджерс).

Группы встреч (К.Роджерс, У. Шутц) - центрированы на участниках. Тренер-лидер создает в группе атмосферу безопасности, доверия и помогает ее развитию, поощряя участников.

Т-группы (К. Левин) по роли тренера занимают среднее положение.

Основная процедура гештальттерапии - "горячее место", т.е. работа руководителя с одним участником-"добровольцем", находящемся на эмоционально "горячем" месте при поддержке этого участника группой. Методики гештальттерапии направлены на расширение осознания, интеграцию противоречий, усиление внимания к чувствам, работу с мечтами, принятие ответственности за самих себя и преодоление сопротивления.

В телесно-ориентированной терапии коррекция психологических структур идет через работу с собственным телом. Это вытекает из принципа, которого придерживаются телесно ориентированные терапевты, что психические и телесные явления равнозначны. Члены группы выступают в роли источников обратной связи друг для друга, а также помогают развивать эмоциональные переживания.

Основной метод психодрамы, ролевая игра и ее производные, служат, в конечном счете, формированию новых отношений и типов поведения.

Целями танцевальной терапии являются: расширение сферы осознания собственного тела; развитие положительного образа тела; исследование чувств и создание глубокого группового опыта. Фундаментальным для танцевальной терапии является утверждение, что движение отражает личность. Руководитель группы выступает как партнер по танцу, режиссер событий, катализатор, облегчающий развитие через движение.

Терапия искусством в форме спонтанного рисования и лепки служит освобождению от конфликтов и сильных переживаний, развитию внимания к чувствам, росту ощущения собственной личностной ценности.

Сходно по методам, но отлично по целевым ориентациям с двумя предыдущими - направление терапии творчеством, развиваемое в традициях гуманистической психологии Н. Роджерс. Творчество, как качество личности и ее жизненная установка, выступает как ценность, так как высокий уровень творчества определяет как душевное здоровье, так и потенциал жизнеспособности, развития.

Т-группы, как лабораторный тренинг, используют широкий набор методов обучения, ориентированных на развитие межличностных умений и исследование процессов, происходящих в малых группах.

Группы сензитивности, являющиеся разновидностью Т-группы, нацелены на всестороннее развитие личности участников.

Среди подходов, ориентированных на социальное обучение, следует назвать в зарубежной социальной психологии группы тренинга умений. Для этого направления характерна поведенческая модель обучения, ведущая происхождение от метода условных рефлексов И.П. Павлова. По характеру тренируемых умений, различают группы: тренинга уверенности в себе, подготовки руководителей, обучения межличностным умениям, развития родительских умений, обучения контролю за весом, обучения управлению гневом. Преимуществом всех поведенчески ориентированных групп является применение текущих исследовательских измерений развиваемых характеристик.

В отечественных направлениях социально-психологической подготовки, как правило, отсутствует жесткая дифференциация на обучающие и коррекционные, как за рубежом. Это связано, возможно, с большей глубиной научного и интуитивного понимания социально-психологических явлений, меньшей "зашоренностью" собственными теоретическими концепциями в социальной практике у ученых отечественных психологических школ. С другой стороны, - это свидетельство того, что при создании систем социально-психологической подготовки, авторы пытаются "поймать как можно больше зайцев", то есть, охватить как можно больше проблем.

В целом, в большинстве направлений есть некоторый баланс между обучающей и коррекционной составляющей. К особенностям отечественных подходов следует, также, отнести активную роль руководителя-тренера и "программность" занятий по курсам, между тем, как во многих зарубежных моделях реализуется идея следования за спонтанно развивающимся групповым процессом.

Методические аспекты социально-психологической подготовки рассматриваются и исследуются в работах Ю.М.Жукова (1987), Л.А.



Петровской (1989), Ю.Н. Емельянова (1989), Е.В. Сидоренко (1992), Б.Д. Парыгина (1994) и других отечественных психологов. Авторы отмечают широкий спектр задач, которые в состоянии решать активная групповая социально-психологическая подготовка. В их числе называются:

- \* коррекция и развитие системы отношений личности, ее глубинных образований, решение личностных, экзистенциальных проблем;

- \* коррекция, формирование и развитие основных коммуникативных установок, то есть стратегий общения, таких как партнерство, вместо позиции силы, искренность вместо манипуляторства, вовлеченность вместо избегания общения, настойчивость вместо соглашательства;

- \* развитие установок на успешное общение, то есть готовность к установлению контакта с человеком "любой степени сложности";

- \* получение знаний, системы понятий и представлений в области психологии личности, группы, общения;

- \* осознание целостности своего бытия среди людей;

- \* осознание принадлежности к группе и причастности к групповым процессам, чувственное познание группо-динамических феноменов;

- \* познание своих сильных и слабых сторон в общении, осознание своей индивидуальности;

- \* развитие способности адекватно и полно воспринимать и оценивать себя, других людей, взаимоотношения, складывающиеся между людьми;

- \* формирование и корректирование умений и навыков общения, то есть правильного построения деловой беседы, декодирования психологических сообщений, идущих от окружающих людей и ситуации, установления контакта с собеседником;

- \* обучение индивидуализированным приемам межличностного общения, выработка своего коммуникативного стиля;

- \* диагностика и коррекция личностных качеств, снятие барьеров, внутриличностных конфликтов и напряжений;

- \* развитие психологической иммунизации.

Какие из перечисленных выше задач наиболее важны для руководителя, для его социально-психологической компетентности? Ответ на этот вопрос, видимо, лежит на стыке изучения запросов и экспертных оценок руководителей разного ранга, теоретического анализа психологического портрета профессии, а также сравнительного сопоставления черт наиболее успешных и наименее успешных профессионалов в своей области.

## ПСИХОДИАГНОСТИКА МЕЖАНАЛИЗАТОРНОЙ ПРИОРИТЕТНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ

Н.А. Чумаков, член БПА, кандидат психологических наук

Методы психологической диагностики широко используются для профессионального отбора практически во всех областях деятельности человека. Управленческая деятельность, связанная с высокой степенью ответственности предъявляет особенные требования к критериям отбора специалистов. На современном этапе развития практическая психология, психодиагностика, расширяет методы изучения психики человека. В современной психологической науке интенсивно идет разработка методов диагностики индивидуального стиля деятельности, психических свойств и качеств личности (Ананьев Б.Г., 1968, Ганзен В.А., 1984, Ломов Б.Ф., 1986, Завалова Н.Д., 1986, Лещинский М.В., 1995). Однако она основывается прежде всего на максимальном использовании второй сигнальной системы человека. Валидность и информативность большинства методик, реализующихся в виде опросников, во многом зависят от уровня вербализации мышления конкретного человека, а также от степени развитости его интеллекта, умения в речи выражать свои чувства, эмоции, переживания (Ананьев Б.Г. 1948, Ломов Б.Ф., 1975). Индивидуальность восприятия одинаковых вопросов приводит, зачастую, к сомнениям в выборе ответа и сложности адекватного сравнения полученных результатов. Недостаток широко используемых в психодиагностике методов заключается в субъективной относительности проводимых измерений, связанной, прежде всего, с особенностями второй сигнальной системы обследуемого, насаивании побочных факторов, заслоняющих диагностируемые личностные свойства (Ананьев Б.Г., 1949, Дворяшина М.Д., 1968, Кудрявцева Н.А., 1968, Величковский Б.М., 1982). Кроме того, подавляющее большинство методов используют информацию, получаемую посредством зрительного анализатора. Однако, сложно различить, что из полученной информации является особенностью зрительного восприятия, а что - другими особенностями тех психических явлений, которые мы изучаем. Методы психологической диагностики, основанные на использовании других анализаторов, широкого распространения в психологической практике не получили. Для объективизации существующих методов и расширения способов изучения психики человека современная наука ведет активный поиск новых основ психологической диагностики.

Наряду со зрением, одним из основных видов чувственного отражения внешнего мира человека является осязание (Ананьев Б.Г., 1940, Веккер Л.М., 1959, Ломов Б.Ф., 1959, Ярмоленко А.В., 1959). Основываясь на всестороннем сравнительном анализе зрения и осязания, И.М.Сеченов (1947)

называл осязание "чувством параллельным зрению". Б.Г.Ананьев (1940) считал осязание не только одним из важных средств познавательных способностей человека, но и одним из компонентов всей его жизнедеятельности.

Проблеме изучения осязания в современной литературе уделено внимания меньше, чем исследованиям какой-либо иной сенсорной системы. Значительно реже описания общих вопросов психофизиологии осязания встречаются работы, посвященные изучению взаимодействия осязания и других видов чувствительности, в частности осязания и зрения. Известно, что сенсорно-перцептивные процессы связаны не только с организацией жизнедеятельности человека, но и с глубокими структурами личности (Ананьев Б.Г., 1949, Рубинштейн С.А., 1989). Исходя из этого, мы проверили гипотезу о проявлении индивидуальных особенностей личности не только в социальной или когнитивной сферах, но и в процессе взаимодействия двух модальностей, таких, например, как зрение и осязание. Сенсорные механизмы восприятия информации являются эволюционно более древними, чем вторая сигнальная система. Они лежат в основе получения информации от внешнего мира, использование которой обеспечивает становление личности. При взаимодействии двух модальностей, обрабатывающих информацию об одном объекте, у разных людей, в зависимости от их личностных особенностей, наблюдаются эффекты взаимодополнения и взаимовытеснения (сенсорный конфликт). Не изученность связей индивидуальных особенностей психики человека с межанализаторными взаимодействиями таких сенсорных систем, как осязание и зрение, дало основание для нашей работы.

Длительное время считалось, что зрение преобладает над осязанием. Многие так полагают и сейчас. Такое утверждение твердо укоренилось после работ Харриса и Рока. Справедливости ради, необходимо сказать, что Рок отмечал "зрительный плен" почти у всех испытуемых.

Авторы поставили под сомнение сложившееся мнение об обучающей роли осязания. Проведя ряд исследований с детьми первого года жизни, они выступили с резкой критикой тезиса, что рука - учитель зрения. В работе "Осязание и зрение" они приводят следующие доводы:

1. По-видимому, осязание не имеет врожденной организации.
2. Осязание слишком неточно, чтобы быть основой для восприятия формы и пространства так же точно, как зрение.
3. Зрение к моменту рождения уже сформировано.

И.Роком и Ч.Харрисом также был проведен ряд опытов с предъявлением противоречивой информации. Результаты позволили им сделать вывод о том, что убедительных данных в пользу постулата "рука учит глаз" нет, но имеются веские аргументы в пользу обратного предположения. Авторы, работая независимо друг от друга, обнаружили

следующее: когда возникает противоречие между зрительной и осязательной информацией, доминирующую роль в восприятии играет зрение. Конфликт между зрительной и осязательной информацией создавался за счет искажения поля зрения различными оптическими приспособлениями. Данный феномен был назван авторами "зрительный плен".

Однако, при анализе проводимых этими авторами экспериментов замечено ряд технических недоработок. Условия, в которые было поставлено осязание, явно меньше соответствовали таковым для зрения. Кроме того, небольшие выборки испытуемых (10-15 человек) ставят под некоторое сомнение высокую достоверность полученных результатов.

В проведенном нами исследовании были выровнены шансы на успех в доминировании полученной информации между осязанием и зрением. Это достигалось, прежде всего, увеличением времени ознакомления с осязательным стимулом. Таким образом было обследовано около 300 испытуемых - учащихся школ, студентов, курсантов и слушателей военной академии. Кроме того, проводилось изучение личностных характеристик таких, как экстравертированность, конфликтность, эмоциональная лабильность, независимость, стрессоустойчивость.

Полученные результаты показывают, что существует не только "зрительный плен" описанный Рокком и Харрисом, но почти в равной степени существует у ряда лиц и осязательное доминирование, которое можно соответственно назвать "осязательным пленом". В обследуемой нами выборке людей отмечалось относительно небольшое преобладание числа испытуемых со "зрительным пленом".

Развитие цивилизации пошло по такому пути, где на зрение воздействует большая информационная нагрузка, чем на любые другие сенсорные системы. Таким образом, доминирование зрительного канала может отмечаться как определенное профессиональное качество, что возможно и объясняет факт неоднородности распределения феномена "зрительного плена" среди населения.

Однако, симметричное распределение осязательно-зрительной приоритетности показывает ценность как одной так и другой модальности. В нашем исследовании получено, что основная масса выборки не имела выраженной приоритетности ни той, ни другой модальности. Это указывает на существование некоторой гармонии во взаимоотношениях анализаторов, наличие некоторой константы, которая может быть принята как одна из психологических характеристик.

Обнаруженная модальностная приоритетность имела тесную связь с рядом психологических характеристик, таких как полнезависимость, устойчивость, эмоциональная лабильность, выносливость, уравновешенность, невротичность, самоуверенность, общительность.

Те испытуемые, у кого выражена была осязательная приоритетность, отличались эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, склонностью к лидерству. У испытуемых с доминированием зрения отмечалась невротичность, высокая переключаемость, общительность, но низкая полнезависимость.

Полученные данные показывают о возможность диагностировать важные для руководителя качества, используя невербальный способ изучения личности, что позволяет отойти от традиционной формы психодиагностики и посмотреть на индивидуальность человека с несколько иных позиций.

Сравнение средних значений показателей межанализаторных взаимодействий между выборками школьников и курсантов не выявило существенных отличий. Таким образом, образование, возраст, пол и ряд других характеристик не влияют на свойства модальностной приоритетности осязания и зрения при их взаимодействии.

При изучении связи межанализаторных взаимодействий осязания и зрения с функцией зрительного анализатора, была обнаружена связь влияния осязания на работу зрения со степенью сохранности функции зрительного анализатора. Т.е. испытуемые, у которых осязание влияет на результаты оценки величины стимула при межанализаторном взаимодействии, имеют остроту зрения лучше.

Ряд параметров когнитивного стиля (полнезависимость, интерферируемость по Струпу) связаны с точностью оценки величины стимула при межанализаторном взаимодействии осязания и зрения. Полнезависимость тесно коррелирует с выраженностью приоритетности одной из модальностей. Те обследуемые, которые полагаются больше на осязание, более полнезависимы, доверие осязанию свойственно людям более уверенным в себе. Данный факт согласуется с гипотезой о значительной роли осязания в формировании таких личностных характеристик, как самоуверенность, уравновешенность и самообладание. Снижение уровня невротичности отмечается с увеличением степени доминирования осязания в межанализаторных взаимодействиях осязания и зрения. Полученные данные демонстрируют важность развития метрических навыков осязания в становлении личности. Наличие связи интерференции по Струпу с межанализаторными взаимодействиями осязания и зрения указывает на их единую природу, что позволяет глубже понять эти процессы.

Были обнаружены связи взаимодействия осязания и зрения с личностными особенностями. Неточность в определении размеров стимула при межанализаторном взаимодействии исследуемых модальностей прямо коррелирует с уровнем невротичности, эмоциональной лабильности, психической неуравновешенности. Выраженное преобладание одной модальности или нестабильность взаимоотношений между осязанием и

зрением напрямую связаны с проявлением тех психологических черт, которые способны приводить к дезадаптации. К ним можно отнести агрессивность, неуравновешенность, невротичность, высокую эмоциональную лабильность.

Социально-психологические проявления личности испытуемых также взаимосвязаны с точностью оценки величины стимула при межанализаторном взаимодействии осязания и зрения. Лица с преобладанием доверия осязанию более застенчивы, склонны впасть в депрессию. Для людей с преобладанием зрительной модальности характерно проявление гибкости в отношениях с другими людьми. Весьма сложно установить, что является первичным в обнаруженных связях, но само наличие их очевидно. Осязание проявляет себя как сдерживающее начало. Оно связано с теми психологическими характеристиками, которые помогают человеку сохранять устойчивость связей с внешним миром. Зрение позволяет человеку получать огромный поток информации, но при этом не имеет таких же защитных, стабилизирующих систем, как осязание. Это можно объяснить тем, что филогенетически осязание - более древняя структура и, следовательно, более стабильна.

Результаты проведенных исследований дали возможность разработать теоретическую и экспериментальную основу для создания психодиагностической методики. Появилась возможность измерять характеристики личностных свойств посредством оценки степени модальностной приоритетности при межанализаторном взаимодействии осязания и зрения. Использование данных о сенсорной приоритетности совместно с другими психологическими методами исследования позволяет значительно повысить надежность и достоверность полученных данных.

Некоторый уклон в сторону осязания при описании проводимых исследований сделан для того, чтобы показать насколько важна данная модальность, и сколько неиспользуемых возможностей она содержит. К настоящему времени уже есть примеры практического использования осязания для решения некоторых задач: в медицине - для диагностики неврологических расстройств (Heilbronner Robert L. and Parsons Oscar A., 1989), в педагогике - для гармоничного развития личности дошкольников, для развития детей с задержкой умственного и физического развития, в психологии - для построения психодиагностических и психокоррекционных методик, направленных на развитие согласованного взаимодействия анализаторов, обучения полноценному использованию всех анализаторов.

На примере нарушения работы зрительного анализатора нами показано насколько тесно связаны все органы чувств между собой. Нарушение метрических функций в осязательной анализаторной системе связано с расстройствами аналогичных механизмов в зрительной, что дает основание

говорить о системе анализаторов, имеющей определенную структуру межанализаторных связей, взаимодействующей с психикой человека.

### Литература

1. Амрин Г., Ритчи Дж., Модри К. Организация производства и управления в американских корпорациях: Пер. с англ. - М.: Экономика, 1991. - 725 с.
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблем чувствительности //Тр. Ин-та по изучению мозга им. В.М.Бехтерева. - Л., 1940. -Т.13. - С. 4-10.
3. Ананьев Б.Г. Материалы к психологической теории ощущения// Проблемы психологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1948. - С. 29-30.
4. Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы теории восприятия // Уч. зап вып.3, 1949. - С. 3-33.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.-339 с.
6. Бавро Н.И. Интермодальная координация зрительных и проприоцептивных пространственных образов: Новые феномены и их механизмы: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М., 1993. - 24 с.
7. Бетелева Т.Г., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Сенсорные механизмы развивающегося мозга. - М.: Наука, 1977.- 176 с.
8. Винокуров Л.В., Зинченко Т.П. Кроссмодальная интерференция: Поиск ориентиров //I Междунар. науч. Ломовские чтения, Москва, 17-20 дек., 1991: Тез. докл. - М., 1991 - С. 79-80.
9. Дейнека О.С., Алёшина Е.С. Исследование соотношения когнитивного стиля и особенностей сенсомоторной деятельности //Психологические проблемы индивидуальности. - М., 1984.- Вып. 2. - С. 128-131.
10. Енин Л.Д., Церульников Е.М., Потехина И.Л. Функциональные характеристики рецептивных структур кожи животных и человека //Журн. эволюц. биохимии и физиологии. - 1989. - Т. 25, №3. - С. 412-414.
11. Забродин Ю.М., Фришман Е.З., Шляхтин Г.С. Особенности решения сенсорных задач человеком. - М.: Наука, 1981. - 198 с.
12. Зинченко В.П., Ломов Б.Ф. О функциях движения руки и глаза в процессе восприятия //Вопр. психологии. - 1960.- №1. - С. 29-41.
13. Колычева И.В. О связях ведущего глаза и ведущей руки // Учен. зап. ЛГУ. - 1954 - N 185. Сер. философ. наук. - Вып. 6: Психология. - С. 157-163.
14. Кочетков В.В., Скотникова И.Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. - М.: Наука, 1993. - 143 с.
15. Кравков С.В. Взаимодействие органов чувств. - М.: Изд-во АН СССР, 1948.- 128 с.
16. Лещинский М.В., Мургулец Л.И. Кроссмодальное взаимодействие осязания и зрения. Исторический аспект. //Вестник ЛГУ. -1994.
17. Пресман А.А. О взаимоотношении зрительного и осязательного восприятия в развитии детского сознания// Материалы университетской

- психологической конф. 1-5 окт. 1947 г. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1949. - С. 115-117.
18. Рок И., Харрис Ч. Зрение и осязание // Восприятие. Механизмы и модели: Пер. с англ. - М.: Мир, 1974. - С. 275-289.
  19. Ярмоленко А.В. Взаимоотношения первой и второй сигнальной системы при потере слуха и зрения // Учен. зап. ЛГУ.-153. - №147. Сер. философ. наук. - Вып.4: Психология. - С. 109-126.
  20. Chumakov N., V.Kulganov Cross-Modal interactions between active touch and vision // 33 International Congress of Physiological Sciences.- 1997.
  21. Katz D. Der Aufbau der Tastwelt // Abt. Ztschr. fur- Psychol. Erg.-Bd 11.- Leipzig. - 1925. - 270 s.
  22. Rose S.A. Crossmodal transfer in human infants // Ann.-N.Y. Acad.- OS-cin., - 1990. - P. 38-50.
  23. Shaw C., Kentridge R.W., Aggleton J.P. Cross-modal matching by amnesic subjects // Neuropsychologia. - 1990.- Vol.28, №7. - P.665-671.
  24. Woodward K.L. The relationship between skin compliance, age, gender, and tactile discriminative thresholds in humans // Somatosens. Mot. Res. - 1993.- Vol. 10, №1. - P. 63-67 .



**ИНФОРМАЦИЯ****О ПОДГОТОВКЕ И ЗАЩИТЕ ДИССЕРТАЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СПБГАФК ИМ. П.Ф.  
ЛЕСГАФТА**

(О работе диссертационного совета К-046.03.01 при СПбГАФК  
им.П.Ф.Лесгафта)

И.П.Волков, президент БПА, доктор психологических наук, профессор,  
председатель ДС К-046.03.01,

Основатель Санкт-Петербургской государственной академии физической культуры Петр Францевич Лесгафт (1837-1909) утверждал, что «каждый педагог должен быть и психологом». Будучи выдающимся педагогом и биологом-анатомом, он отводил психике человека ведущую роль во всех видах деятельности, подчеркивая её особо тесную связь с телесными состояниями, конституциональными и наследственными особенностями организма человека при решении задач физического воспитания. Интимная и малоизученная взаимозависимость психики и тела человека особенно ярко проявляется в двигательной, физкультурной, спортивной и соревновательной деятельности, что требует от современных ученых внимания к этим проблемам применительно к актуальным задачам физического воспитания и образования, спортивной тренировки и подготовки спортсменов и команд к соревнованиям в современных условиях в России. Заслуживают самого пристального внимания ученых также психологические проблемы физической рекреации, спортивной валеологии и акмеологии как новых междисциплинарных научных направлений исследований.

Наука о физическом воспитании человека как личности со времен П.Ф.Лесгафта и спортивная психология со времен А.Ц.Пуни (1898-1986) (100-летний юбилей которого СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта отмечала 15 декабря 1998 года) - признанные в России и во всём мире области научных исследований, ориентированных на практику физического воспитания и спорта. За полувековой период работы кафедры психологии им. проф. А.Ц.Пуни (основана А.Ц.Пуни в 1946) в СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта ею подготовлено 139 кандидатов и 10 докторов психологических наук, а также большое число кандидатов и несколько докторов наук по смежным со спортивной психологией научным направлениям. Кафедра психологии на протяжении последних 30 лет тесно сотрудничает с факультетом психологии Санкт-Петербургского государственного университета (декан, проф. А.А.Крылов; руководитель специализации по спортивной психологии, доц.

В.К.Сафонов), что в значительной мере определяет высокий уровень научной экспертизы подаваемых в ДС К-046.03.01 диссертаций.

Учитывая заслуги кафедры психологии им.проф.А.Ц.Пуни (зав. каф., проф. Г.Д.Горбунов) в подготовке психологических кадров высшей квалификации для сферы физического воспитания и спорта, а также наличие в СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта достаточного числа ученых со степенями кандидата (14 чел.) и доктора наук (5 чел.) по психологическим наукам, позволило СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта (ректор, Заслуженный деятель науки РФ, проф. В.У.Агеевец) ходатайствовать перед ВАК России и открыть диссертационный совет К-046.03.01 по защитах диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук по специальностям: 19.00.07 и 19.00.13.

Открытие вышеуказанного диссертационного совета дало возможность СПбГАФК им.П.Ф.Лесгафта обеспечить своевременную и качественную научно-исследовательскую подготовку выпускников психологической аспирантуры и соискателей, создало базу для завершения непрерывной подготовки молодых ученых.

За период с ноября 1997 года по январь 1999 года в диссертационном совете К-046.03.01 были защищены следующие кандидатские диссертации:

1. Луценко Ю.В. Формирование психологического климата спортивной команды ( спец.19.00.07. Научн. руков., проф. И.П.Волков. Опп.: проф. В.Н.Панфёров, доц. В.К.Сафонов. Ведущ. орг. - Военный институт физкультуры, СПб).

2. Шин Ионг Еап (Республика Корея). Педагогические и духовные традиции восточных единоборств и отношение к ним в России (спец.19.00.13. Научн.рук., проф. С.Г.Антонов. Научн. конс. проф. В.А.Таймазов. Опп.: проф. А.А.Сидоров, доц. С.Г.Гагонин. Ведущ. орг. - НИИФК, СПб).

3. Матошук С.А. Особенности самооценки лиц, занятых предпринимательской деятельностью в спорте ( спец.19.00.13. Научн. руков., проф. В.А.Черепов. Опп.: проф. Ю.П.Платонов, и.о.доц. В.Б.Мяконьков. Ведущ. орг. - СПб ГАСУ).

4. Кваснюк Л.Я. Исследование творческой стратегии поведения тренеров по спорту (спец.19.00.13. Научн. руков., доц. А.Н.Николаев. Опп.: проф. А.В.Лебедев, доц. Е.В.Романова. Ведущ. орг. - НИИФК, СПб).

5. Смищенко О.Н. Формирование гуманистической направленности личности специалиста по физической культуре и спорту (Спец.19.00.13. Научн. руков., проф. А.А.Сидоров, научн. конс., доц. В.Г.Игнатов. Опп.: проф. Н.В.Кузьмина, доц. А.Н.Николаев. Ведущ. орг. - Балтийская педагогическая академия, СПб.).

6. Черемных А.Д. Психологические особенности спортивной карьеры спортсменов-инвалидов (Спец.19.00.13. Научн. рук., проф. Н.Б.Стамбулова. Опп.: проф. Л.А.Регуш, проф. Л. Н. Радченко. Ведущ. орг. - Ленинградский государственный областной университет.).

7. Кулибаба В.Л. Акмеологическая специфика подготовки спортсменов тяжелых весовых категорий (Спец.19.00.13. Научн. рук., доц. Б.И.Тараканов. Опп.: проф. Е.Р.Яхонтов, канд. пед.наук А.С.Корнеев. Ведущ.орг. - РГПУ им.А.И.Герцена, СПб).

8. Клеменко А.Э. Психологические факторы разработки и реализации программ физической рекреации в сфере организованного отдыха (Спец. 19.00.07. Научн. рук., доц. А.Н.Николаев. Опп.: проф. В.А.Щёголев, доц. Е.В.Романова. Ведущ. орг. - Ленинградский государственный областной университет).

9. Харитонов А.В. Формирование и проявление отношения военнослужащих к физической рекреации (Спец.19.00.07. Научн.рук., доц. А.Н.Николаев. Опп. : проф. Ю.П.Платонов, доц. А.Л.Меньщикова.. Ведущ. орг. - Балтийская педагогическая академия, СПб).

10. Ершова Н.Г. Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности в ИФК (Спец.19.00.13. Научн.рук., проф. М..В.Прохорова. Опп.: проф. В.Л.Марищук, доц. Р.Н.Терёхина. Ведущ. орг. -Международная академия акмеологических наук , СПб.).

11. Ильина Н.Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры (Спец.19.00.13. Научн. рук., проф.Н.Б.Стамбулова. Опп.: проф. А.А.Крылов, доц. Г.Е.Леевик. Ведущ. орг. - РГПУ им.А.И.Герцена, СПб.).

12. Шленков А.В. Эффективность психолого-педагогических воздействий в связи с особенностями личности спортсменов (Спец.19.00.13. Научн.рук., проф. Г.Д.Горбунов. Опп.: проф. В.А.Якунин, доц. Ю.Е.Рыжкин. Ведущ. орг.- Военный институт физкультуры, СПб)

13. Шлахтер В.В. Акмеологические и психопедагогические аспекты медитации как метода самовоспитания личности (Спец.19.00.13 . Научн.рук., проф. Г.Д.Горубнов, научн. конс., проф. И.П.Волков. Опп.: проф. В.Е.Семенов, проф. А.А.Сидоров. Ведущ. орг. - РГПУ им. А.И.Герцена, СПб).

14. Поликарпова Н.В. Влияние психомоторных асимметрий на динамику спортивных результатов у фехтовальщиков (Спец.19.00.13. Научн.рук., проф. Г.Д.Горбунов, проф. Е.Б.Сологуб. Опп.: - проф. П.В.Бундзен, проф. Л.Н.Радченко. Ведущ. орг. - Военный институт физкультуры, СПб).

Тематика и научное содержание вышеуказанных диссертационных работ соответствует паспортам научных специальностей:

19.00.07 - педагогическая психология ( ветвь психологии, призванная изучать природу и закономерности процессов обучения и воспитания, использовать свои достижения для совершенствования педагогической практики)

19.00.13 - психология развития, акмеология ( смежная ветвь психологии и педагогики, призванная изучать психологические механизмы и закономерности развития, созревания и социализации человека как индивида и достижения им профессиональных высот как субъекта творческой деятельности ).

Вышеуказанные диссертации выполнены в соответствии с Координационным планом НИОКР ГКФТ России по направлениям:

- «Проблемы развития массовой физической культуры и спорта в современных условиях»;

- «Научно-теоретические и методические основы обеспечения подготовки спортсменов с учетом вида спорта и особенностей регионов Российской Федерации» (Тема НИР кафедры психологии на период 1996-2000 гг.: «Психологическое обеспечение спортивной деятельности»).

- « Система подготовки и повышения квалификации кадров по физической культуре и спорту».

Деятельность ДС К-046.03.01 решает актуальную задачу подготовки кадров ученых для сферы физической культуры и здоровья нации. Защищенные диссертации вносят весомый вклад в психологию физического воспитания и спорта, в педагогическую психологию образовательной и тренерской деятельности в спорте, в спортивную валеологию и акмеологию, что является важным для возрождения и активизации творческой деятельности ученых в сфере физической культуры, спорта, туризма.

