

**Н. В. МАМЫЛИНА**

**Индивидуально-типологический подход  
и формирование ценностного отношения  
к физической культуре у школьников**

Монография

Челябинск  
2022

УДК 591.5  
ББК 28.903,13  
М 22

**Н.В. Мамылина:** Индивидуально-типологический подход и формирование ценностного отношения к физической культуре у школьников: монография – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 230 с.

ISBN 978-5-93162-602-4

В монографии рассмотрены особенности реализации индивидуально-типологического подхода на уроке физической культуры у школьников среднего возраста. Уделяется внимание роли личностных и типологических особенностей нервной системы учащихся, формированию у них ценностного отношения к физической культуре. Дано общее представление об основах преподавания физической культуры у школьников с учётом функционального состояния организма и индивидуально-типологических особенностей личности. Приведены результаты внедрения программы реализации индивидуально-типологического подхода с акцентом на формирование ценностного отношения к физической культуре у детей 12-13 лет. Дана сравнительная оценка индивидуально-типологических особенностей, уровня тревожности, ценностных ориентаций, общей физической подготовленности учащихся исследованных групп.

Изложенный материал будет полезен студентам высших учебных заведений, интересующихся преподаванием физической культуры, спортсменам, тренерам, педагогам, психологам.

***Рецензенты:***

**Е.К. Батовская**, доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Южно-Уральского государственного аграрного университета.

**Е.В. Задорина**, кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивного совершенствования ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)».

ISBN 978-5-93162-602-4

© Мамылина Н.В., 2022

## Введение

Физическое воспитание школьников является педагогической системой физического совершенствования ребёнка. Физическая культура – это особый образовательный процесс, который затрагивает биологическую, психологическую и социальную сущности ребёнка. На современном этапе развития общества общие задачи физического воспитания школьников при постановке и решении их в реальном учебно-воспитательном процессе подлежат конкретизации в соответствии с возрастными особенностями занимающихся, спецификой содержания учебного материала, этапами обучения и воспитания. Физическое воспитание является основным предметом в школе, в задачи которого входит развитие и совершенствование физических качеств учащихся, в результате занятий ребёнок может обретать беспристрастную оценку собственного личного физического развития и состояния в динамике обучения. В связи с этим актуальным является формирование ценностного отношения к физической культуре, учет индивидуально-типологических особенностей личности детей, осуществление индивидуального дифференцированного подхода к обучению на основе применения инновационных разработок к системе оценки физического здоровья школьников, с целью понимания и внутреннего осознания стоящих перед ними задач. Развитие организма человека является результатом сложного взаимодействия его органов и систем друг с другом, а также с окружающей средой. Физические упражнения играют важнейшую роль в сохранении постоянства внутренней среды организм, они уравнивают влияние различных внешних и внутренних раздражителей

Ещё в древности Гиппократ и Гален впервые разделили характеры людей на 4 типа: холерики, сангвиники, флегматики и меланхолики. Каждый темперамент указывает на способ мышления и поведения человека в эмоциональном плане. Отто Крегер, Дженет Тьюсон в 1988 году разделили человеческие лично-

сти на 16 типов, определяющих особенности жизнедеятельности и работоспособности, эмоциональных переживаний и т.п. Разработкой основных положений индивидуально-типологического подхода в физическом воспитании занимались С.Н. Блинков (2010), О.Ф. Жуков (2009), В.Д. Сонькин (1999), О.А. Чурганов (2006) и др. Темперамент человека непосредственно связан с особенностями нервной системы, изучение психологических характеристик личности подростков позволяет правильно распределить нагрузку на уроках физической культуры.

Холерики, как правило, выбирают эмоциональные виды спорта (спортивные игры, спринт, прыжки и др.), но без охоты занимаются видами спорта, либо упражнениями «на выносливость». Меланхолики добровольно успешно занимаются индивидуальными видами спорта, не связанными с единоборствами, либо командной борьбой. Сангвиники в процессе учебно-тренировочных занятий быстро схватывают основу техники при изучении новых упражнений, могут выполнять их, хотя нередко с ошибками, даже с первой попытки, но не любят долговременной и кропотливой работы над их совершенствованием. Как правило, флегматики не будут выполнять новых упражнений, если есть недопонимания в технике упражнения, но расположены к кропотливой, долговременной работе над овладением ими.

# **Глава 1. Теоретико-методологические основы реализации индивидуально-типологического подхода на уроке физической культуры**

## **1.1. Индивидуально-типологические особенности личности**

Большинство исследователей трактуют личность как социально-психологическое образование, которое создается благодаря жизни человека в обществе. По определению Р.С. Немова, личность – это человек, взятый в системе его психологических характеристик, являющихся социально обусловленными, устойчивыми и определяющими нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [24; 55].

В понятие личность включатся значимые черты социально устойчивой системы, характеризующие индивида [24]. Личностью считается человек весьма оригинальный, самостоятельный, обладающий силой воли, отличный от других, знающий, что он делает и хочет, стремящийся к восхищению со стороны окружающих.

Согласно Г. Олпорту, каждый человек наделен определенными чертами личности как некоей предрасположенностью вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Г. Олпорт выделил и описал восемь характеристик, свойственных чертам личности:

- черта личности – это не только номинальное обозначение, но и реальность, имеющая определенную нейрофизиологическую основу;
- черта личности является более обобщенным качеством, чем привычка;
- черта личности является движущим или, по крайней мере, определяющим элементом поведения;

- существование черты личности можно установить эмпирически;
- черта личности лишь относительно независима от остальных черт;
- черта личности не является синонимом моральной или социальной оценки;
- черту личности можно рассматривать либо в контексте личности, у которой она обнаружена, либо по ее распространенности в обществе [24; 55].

С точки зрения типологии личности предпринимается попытка классификации людей по типам с учетом связи между их физиологическими и психологическими особенностями. Сторонники этого подхода рассматривают личность как целостное образование, несводимое к комбинации отдельных психологических черт. Следует отметить, что наиболее древней является типология темпераментов Гиппократов. Самыми известными типологиями, созданными в XX веке, являются конституциональная типология Э. Кречмера и типология К.Г. Юнга. В основу типологии Э. Кречмера положены различия в конституции телосложения. Типология К.Г. Юнга базируется на критерии направленности субъекта на внешний или внутренний мир. В результате анализа и сравнения представления о личности в западной и восточной культурах Юнг получил три шкалы, имеющие универсальное значение для описания европейского человека [29; 97].

Сторонники социогенетического подхода объясняют особенности личности исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений между людьми (рис. 1) [29].

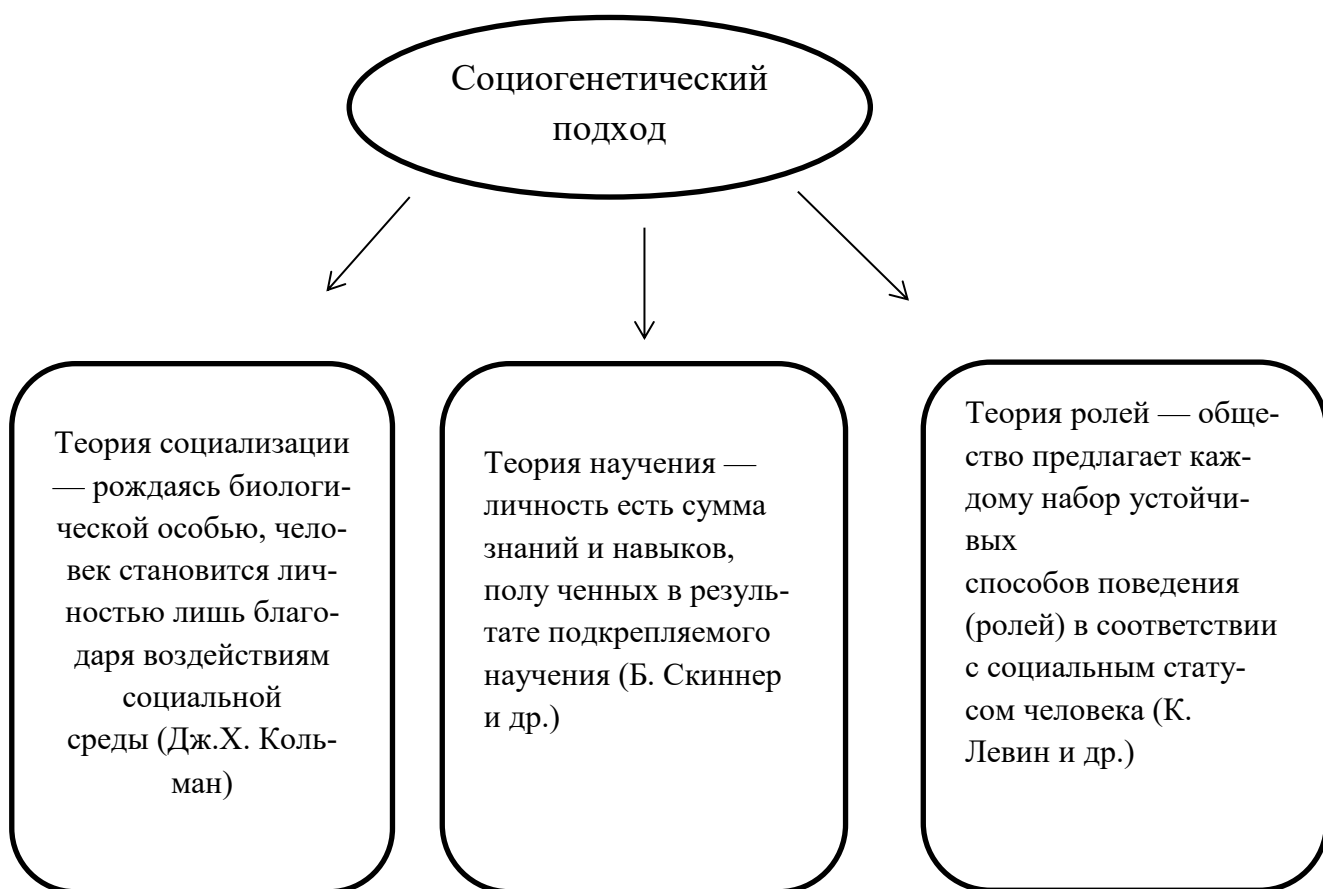


Рисунок 1 – Теории социогенетического подхода

В основу биогенетического подхода в качестве источников развития личности положены биологические процессы созревания организма (рис. 2) [29].

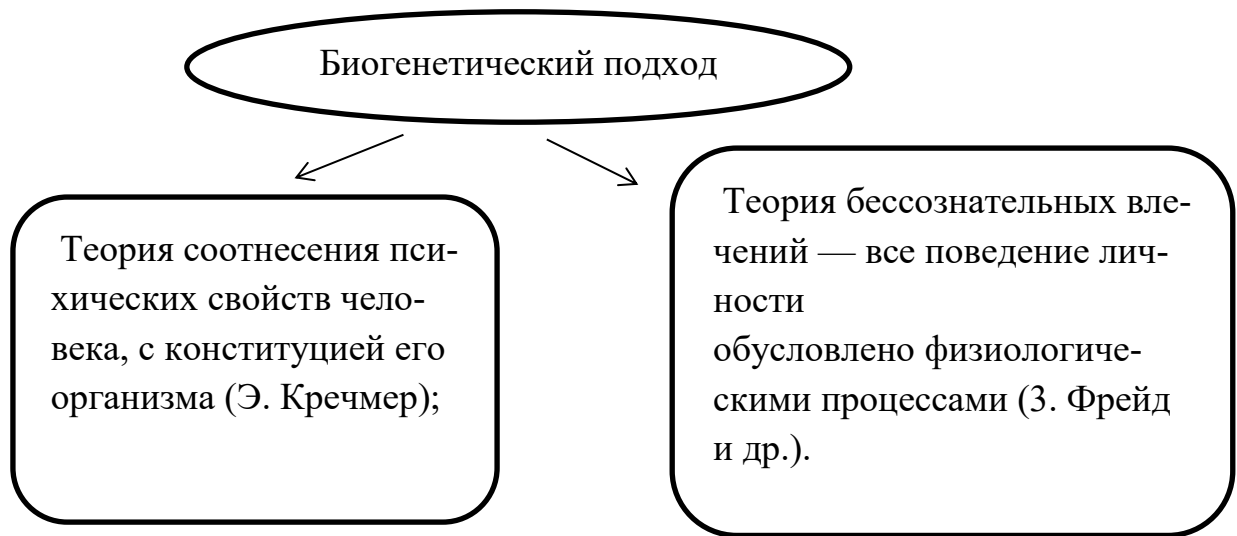


Рисунок 2 – Теории биогенетического подхода



Сторонники психогенетического подхода на первый план выдвигают развитие собственно психических процессов (рис. 3) [29, 52].



Рисунок 3 – Теории психогенетического подхода

Согласно С.Л. Рубинштейну, структура личности включает:

- 1) индивидуально-типологические особенности, которые проявляются в темпераменте, характере, способностях;
- 2) знания, умения, навыки, приобретаемые в процессе жизни и познавательной деятельности;
- 3) направленность, проявляемая в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведении, а также в мировоззрении.

А.Н. Леонтьев полагал, что личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия, поэтому в личности можно выделить компоненты разной меры общности и устойчивости [19].

Б.Г. Ананьев рассматривал личность в единстве четырех сторон человека: как биологического вида; как индивида определенного жизненного пути; как личности и части человечества.

Таким образом, к психическим свойствам можно отнести: темперамент (система природных свойств, характеризующих динамическую сторону поведения); способности (система интеллектуально-волевых и эмоциональных свойств, определяющих творческие возможности); характер (система отношений и способов поведения); жизненную позицию (система потребностей и мотивов, определяющих избирательность и уровень активности) [51].

Рассмотрим темперамент с точки зрения индивидуально-типологической особенности личности.

Темперамент (от лат. *temperamentum* – надлежащее соотношение частей) – совокупность индивидуальных особенностей человека, характеризующих динамическую и эмоциональную сторону его деятельности и поведения. Свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. Основными его компонентами являются:

- общая психическая активность, которая характеризует степень энергичности, стремительности, быстроты или, наоборот, медлительности, инертности;
- моторика;
- эмоциональность (особенности протекания эмоций, чувств, настроений), их качество – знак (положительный, отрицательный) и модальность (радость, горе, страх, печаль, гнев и т.п.) [92].

Еще древнегреческий врач Гиппократ (460–370 до н.э.) описал четыре типа темперамента, исходя из физиологических особенностей организма. Первая попытка создать «портрет» темперамента принадлежит древнеримскому врачу Галену (130–200 до н.э.), выделившему десять типов темперамента [92].

Физиологической основой темперамента (от лат. *temperamentum* – надлежащее соотношение, соразмерность) являются не только свойства нервной системы, но и строение тела

(конституция), особенности и скорость обмена веществ в организме. Темперамент в значительной степени влияет на формирование определенных психологических черт личности.

Следует указать, что содержание, которым наполняются динамические особенности человека, зависит от конкретных условий жизни. Не секрет, что первое впечатление о другом человеке складывается у нас на основе его темпераментальных характеристик. Ученые полагают, что человек от природы наделен механизмами проведения такой экспресс-оценки [69, 70, 89].

Многочисленные исследования И.П. Павлова показали, что выдвинутое им учение о типах нервной деятельности имеет существенное значение для понимания физиологической основы темперамента. Правильная его интерпретация предполагает учет того, что тип нервной системы является строго физиологическим понятием, а темперамент – скорее понятие психофизиологическое, выражаемое не только в моторике, характере реакций, их силе, скорости, но во впечатлительности, в эмоциональной возбудимости [89].

Темперамент в определённой степени влияет на развитие способностей человека, в состав которых входят движения с такими их существенными характеристиками, как темп, скорость реакции, возбудимость и торможение. В первую очередь это способности, включающие в свой состав сложные и точные движения с непростой траекторией и неравномерным темпом; помехоустойчивость, выносливость, способность длительной концентрации внимания [89, 93].

Дадим более подробную характеристику основным типам темперамента.

Для *сангвиника* характерна нервная система I типа: сильная, подвижная, с повышенной активностью и реактивностью, которые уравновешены между собой, с оптимально сбалансированными волевыми и коммуникативными свойствами. Человек с подобным типом темперамента быстро приспосабливается к новым условиям, хорошо контактирует с людьми, обладает богатой, подвижной и выразительной мимикой, у него легко воз-

никают и сменяются чувства, настроение отличается неустойчивостью. Наиболее распространенной ошибкой при восприятии сангвиника можно считать представление о нем как о человеке легкомысленном. Действительно, при отсутствии серьезных целей, творческой деятельности у сангвиников могут сформироваться поверхностность и непостоянство, но это не специфическая особенность любого сангвиника [93].

Для *холерика* характерна нервная система II типа: сильная, неуравновешенная, подвижная. У холерика много общего с сангвиником. Высокая активность и реактивность, пластичность и одновременно инертность способствуют хорошей работоспособности. Он готов к быстрой реакции, поэтому бывает вспыльчив и раздражителен; не умеет терпеть, сдерживать свои желания и ждать, его часто «лихорадит», ему трудно бороться с собой. Увлечшись каким-либо делом, холерик тратит слишком много сил и в конце концов истощается больше, чем следует, работая до изнеможения. Стремления и интересы у него устойчивы, возможны трудности в переключении внимания, а также нервные срывы. При восприятии холерика окружающими его импульсивность часто ошибочно воспринимается как агрессивность и злобность. При отсутствии серьезных целей и интересов у холерика действительно вырабатываются раздражительность и вспыльчивость, но только как отдельная черта конкретного человека [93].

*Флегматику* свойственна нервная система III типа: сильная, уравновешенная, инертная. Высокая активность преобладает над реактивностью, он обладает хорошей сопротивляемостью к сильным и продолжительным воздействиям. Являясь настойчивым и упорным, флегматик отличается терпеливостью, выдержкой и сдержанностью, рассчитав свои силы, доводит дело до конца. Флегматик малочувствителен и эмоционален, его трудно рассмешить или опечалить. Он однообразен и невыразителен в мимике. Новые формы поведения вырабатываются медленно, но, закрепившись, стойко сохраняются. Флегматик с трудом привыкает к новым людям, постоянен в отношениях. Наиболее распространенная ошибка при восприятии флегматика – расценить его пассивность как безволие и тупость [49; 93].

*Меланхолик* обладает нервной системой IV типа: слабой, неуравновешенной, подвижной или инертной. Отличается самой высокой чувствительностью и впечатлительностью и самой низкой реактивностью и импульсивностью. В результате его реакция не соответствует силе раздражителя, особенно выражено внешнее торможение. Ему трудно на чем-то долго сосредоточиться. Сильное воздействие вызывает продолжительную тормозную реакцию. Подобно улитке, он постоянно прячется в свою «раковину». Мимика и движения невыразительны, голос тихий, внимание неустойчивое, легко отвлекается. Темп всех психических процессов заторможен. Меланхолик чрезмерно обидчив, его эмоциональные переживания глубоки и длительны, что может проявиться в злопамятности, а также в склонности писать стихи. Люди с подобным типом темперамента с трудом налаживают отношения с окружающими, даже если сами стремятся к общению. В нормальных условиях меланхолик – человек глубокий, вдумчивый, тактичный. При неблагоприятных ситуациях он превращается в замкнутого, боязливого человека. Наиболее характерная ошибка при восприятии меланхолика – принять его тревожность за психопатию [49].

Необходимо отметить, что у человека в той или иной мере представлен весь спектр темпераментов, точнее их композиция. Поэтому в психологии принято говорить о «паспорте темперамента», в котором у одного человека в разных пропорциях фиксируются все четыре типа, но при доминировании какого-то одного [93].

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, пылкость, импульсивность и беспокойность. При любом темпераменте можно развить все общественно ценные качества личности. Впрочем, определённые способы становления данных качеств значимо находятся в зависимости от темперамента. Поэтому темперамент – важное качество, с которым надо считаться при организации индивидуального подхода к воспитанию и обучению, формированию характера, всестороннему развитию умственных и физических спо-

собностей [93; 94]. Личность и темперамент связаны между собой таким образом, что темперамент выступает в качестве общей основы многих других личностных свойств, прежде всего характера, но он определяет лишь динамические проявления соответствующих личностных свойств (рис. 4).



Рисунок 4 – Виды темпераменты

От темперамента зависят такие свойства личности, как восприимчивость, горячность, порывистость и беспокойность [48]. Проявления темперамента, которые в конечном счете становятся качествами личности, находятся в зависимости от обучения и воспитания, культурных традиций, обычаев и др.

Индивидуально-типологические особенности – это своеобразные свойства психической активности личности, которые выражаются в темпераменте. Они образуются в результате системного обобщения индивидуальных биологических и соци-

ально приобретенных свойств, вовлеченных в функционирование системы поведения человека, а также его деятельности и общения. Считается, что темперамент обозначает динамические и содержательные аспекты поведения.

Рассмотрим структуру индивидуально-типологических особенностей личности (рис. 5).

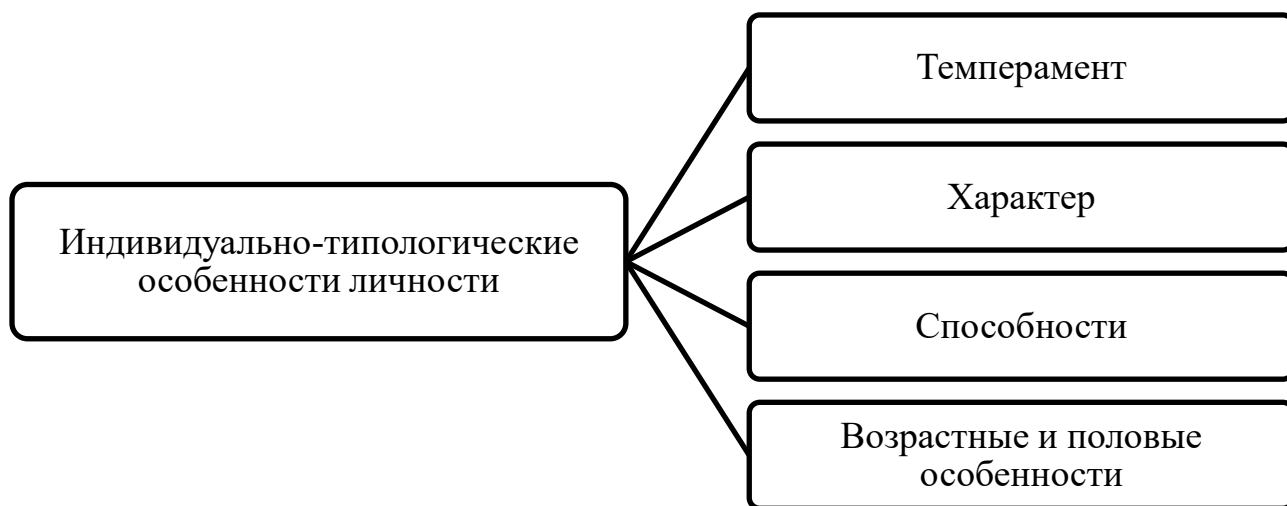


Рисунок 5 – Основные аспекты индивидуально-типологических особенностей личности

Таким образом, индивидуально-типологические особенности проявляются в темпераменте, характере, способностях, а также в возрастных и половых особенностях.

Джо Гилфорд в 1934 году предложил тринадцатифакторную теорию, определяющую структуру темперамента (табл. 1). Охватив анкетированием тысячи испытуемых, он пришел к выводу, что свойства, составляющие в совокупности понятие темперамента, можно свести к тринадцати факторам, которые образуют относительно устойчивую характеристику индивида. Эти факторы не связаны с интеллектуальными способностями и не подвергаются значительным изменениям под влиянием социального опыта.

Таблица 1 – Характеристика структуры темперамента по Дж. Гилфорду

№	Фактор	Характеристика
1	2	3
1	Общая активность	Индивид энергичен, быстро двигается и быстро работает, импульсивен.
2	Доминантность	Индивид добивается своих прав и отстаивает их перед другими людьми, настойчив, ищет возможности стать лидером.
3	Мужество	Индивид не очень эмоционален, умеет скрывать свои чувства, с трудом поддается страху.
4	Уверенность в себе	Индивид уверен, что он признан другими людьми, полагается на себя; уравновешен в общении, удовлетворен своим положением.
5	Самообладание	Индивид спокоен, бодр, не поддается раздражительности и усталости.
6	Общительность	Индивид склонен к дружескому общению, формальным и неформальным контактам, часто выступает как лидер, не робок и не застенчив
7	Рефлексивность	Индивид задумчив, склонен к философствованию и мечтательности, самоанализу и анализу других, любознателен.
8	Депрессия	Эмоционально и физически подавлен, пребывает в постоянном страхе и тревоге, настроения изменчивы, проявляет упрямство.
9	Эмоциональность	Индивид с легковозбудимыми эмоциями, которые, раз возникнув, сохраняются надолго, хотя поверхностны и инфантильны.
10	Сдержанность	Индивид сдержан, хорошо владеет собой, скорее серьезен, чем беззаботен, обладает чувством ответственности.
11	Беспристрастность	Индивид объективно подходит к проблемам, чуток к изменениям в отношении окружающих, не склонен к подозрительности, впечатлителен.
12	Доброжелательность	Индивид приветлив, мягок в обращении, не обнаруживает враждебности, не склонен унижать других, не проявляет агрессивности.



Продолжение таблицы 1

1	2	3
13	Терпимость (кооперативность)	Индивид не проявляет склонности к критике, доверчив, обращен к другим больше, чем к себе.

К. Юнг выделил два общих типа – экстравертированный и интровертированный (табл. 2). Для экстравертов характерна направленность на объект, объективные обстоятельства определяют их поступки в большей степени, чем их собственное отношение к действительности. У интроверта субъективное прева­лирует над объективным. В зависимости от развитости четырех психических функций: мышления, эмоции, ощущения и интуиции, К. Юнг выделяет четыре типа экстравертов и четыре типа интровертов.

Таблица 2 – Характеристика типов темперамента по К. Юнгу

№	Тип	Характеристика
1	2	3
1	Экстравертиро­ванный мысли­тельный	Субъекты, которые принимают важные реше­ния рассудочно. Люди такого типа редко сочув­ствуют другим, не ценят дружбы, эстетических переживаний.
2	Экстравертиро­ванный эмоци­ональный	Склонен к «правильной» эмоциональной оценке всего окружающего. От их чувств всегда веет холодом, поэтому они воспринимаются как при­творство.
3	Экстравертиро­ванный сенсор­ный	Определяет ценность объектов по силе ооще­ния: чем оно сильнее, тем больше ценность. Люди этого типа ищут наслаждения и удоволь­ствия.

Продолжение таблицы 2

1	2	3
4	Экстравертированный интуитивный	Легко и бурно увлекается новым объектом, может заразить своим энтузиазмом других, но как только объект его привязанности исчерпывает свои возможности к развитию, он забывает о нем и переключается на новый.
5	Интровертированный мыслительный	Характеризуется мышлением, которое не воссоздает реальную действительность, а доводит ее образ до четко сформулированной идеи, склонен подстраивать факты под идею, создает теории ради теорий.
6	Интровертированный эмоциональный	Выглядит внешне спокойным, даже индифферентным. Его эмоции часто незаметны для окружающих, хотя внутри у него может все кипеть.
7	Интровертированный сенсорный	ориентируется не на объекты, вызывающие интенсивные ощущения, а на интенсивность ощущений, вызванных объектами
8	Интровертированный интуитивный	порождает фантастов и художников, а при отклонении от нормы - мистиков. Продукты их творчества для окружающих непонятны

Среди психологических теорий темперамента можно назвать концепции Г. Айзенка, В.М. Русалова, Я. Стреляу [71; 93]. К нейрофизиологическим теориям относят учение И.П. Павлова и его дальнейшую разработку в концепциях Е.М. Теплова и В.Д. Небылицына [19; 54]. Ими были экспериментально установлены дополнительные свойства нервной системы: лабильность – скорость возникновения и протекания возбуждения и торможения; динамичность – скорость и легкость выработки условных рефлексов; концентрированность – показатель меры дифференцировки раздражителей. Открыто важное положительное свойство слабого типа темперамента – высокая чувствительность.

Б. М. Теплов [19; 54] отмечал опасность смешения двух понятий – типа поведения и типа как комплекса свойств нервной

системы. Когда говорят о типе, имеют в виду интегральную характеристику, отражающую комплекс свойств. Однако ряд авторов рассуждают о «сильном типе», «инертном типе», выстраивая классификацию по одной типологической особенности какого-либо свойства нервной системы. При этом доказывается, что «сила» и «слабость» – не полярные проявления одного и того же свойства, а разные свойства. Такое толкование понятия «тип» некорректно и вызвано игнорированием физиологической сущности свойств нервной системы или отождествлением с психологическими проявлениями этих свойств [54; 91].

Проблема психологической характеристики темперамента в жизненных ситуациях активно исследовалась В.С. Мерлиным [68]. К конкретным свойствам темперамента В.С. Мерлин относил особенности эмоционально-волевой сферы: активность, сдержанность, эмоциональную возбудимость, быстроту возникновения и смены чувств, особенности настроения, состояния тревоги, беспокойства. Свойства темперамента зависят от свойств организма.

По В.М. Русалову [19; 56], темперамент – психосоциобиологическая категория, одно из независимых базовых образований психики, определяющее всю богатство содержательных характеристик человека. В.М. Русалов при создании своей теории темперамента опирался на учение П.К. Анохина о функциональных системах. Если рассматривать человеческую жизнедеятельность в виде континуума поведенческих актов, то каждый можно представить как структуру блоков: афферентного синтеза, программирования, исполнения, обратной связи (табл. 3).

Первый блок описывает степень напряженности взаимодействия организма со средой. Второй отражает степень трудности переключения с одних программ поведения на другие. Третий показывает степень быстроты исполнения той или иной программы поведения. Четвертый блок отражает обратную связь – чувствительность к возможному несовпадению реального результата действия с тем, который предвосхищался (акцептором).

Таблица 3 – Структура темперамента по В.М. Русалову

Предметно-ориентированная активность			Эмоциональ- ность
1.Эргичность	2.Пластичность	3.Скорость (темп)	4. Эмоциональ- ность
Афферентный синтез	Программирова- ние	Исполнение	Обратная связь
5.Социальная эргичность	6.Социальная пла- стичность	7.Социальная скорость (темп)	8.Социальная эмоциональ- ность
Субъектно-ориентированная активность			Эмоциональ- ность

Предметная эргичность характеризует желание умственного и физического напряжения, избыток или недостаток сил. Социальная эргичность определяет открытость для общения, широту контактов, легкость в установлении связей. Предметная пластичность означает гибкость мышления, способность переключаться с одного вида деятельности на другой. Социальная пластичность – сдержанность или расторможенность в общении. Предметный темп – это скорость моторно-двигательных операций. Социальный темп – способность вербализации. Предметная эмоциональность – мера чувствительности к расхождению реального результата и желаемого. Социальная эмоциональность характеризует ощущение уверенности в процессе общения, эмоциональную сензитивность.

Польский исследователь Ян Стреляу фундаментальными характеристиками темперамента считал реактивность (величину ответных реакций человеческого организма на воздействия, чувствительность и выносливость, способность к работе) и активность (описывающую интенсивность и длительность поведенческих актов, охват и объем предпринимаемых действий) при данной величине стимуляции. Обе эти характеристики, по Я. Стреляу, находятся в обратно пропорциональных отношениях. Я. Стреляу [86] утверждал, что, стремясь распознать осо-

бенности темперамента индивида, необходимо наблюдать различные его реакции. Может оказаться, что индивид, характеризующийся малой активностью и низкой энергетикой в физической деятельности, обнаружит большую активность в речевых реакциях или умственных действиях. И совершенно иное описание темперамента можно получить, наблюдая эмоциональные реакции индивида.

Характер в отличие от темперамента может меняться на протяжении всей жизни человека. Согласно толковому словарю Ожегова, характер представляет собой совокупность психических, духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении. Иными словами, характер – это та часть личности, которая развивается через обучение и опыт.

Характер может быть определен как совокупность основных ценностей, которыми обладает индивид, формирующих моральные обязательства личности и его поведение, как «ценности в действии».

Помимо характера и темперамента, индивидуально-типологическими особенностями личности являются способности.

Согласно М. М. Калашникову, способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении [102; 105]. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение.

Представим классификацию способностей по М. М. Калашникову (рис. 6).

Естественные способности биологически обусловлены и связаны с врожденными задатками человека. Специфические способности имеют общественно-историческое происхождение. Их появление и развитие обусловлено социальной средой, в которой живет человек.

Теоретические способности определяют склонность личности к абстрактно-логическому мышлению. Практические способности определяют возможности человека в конкретно-практических действиях.

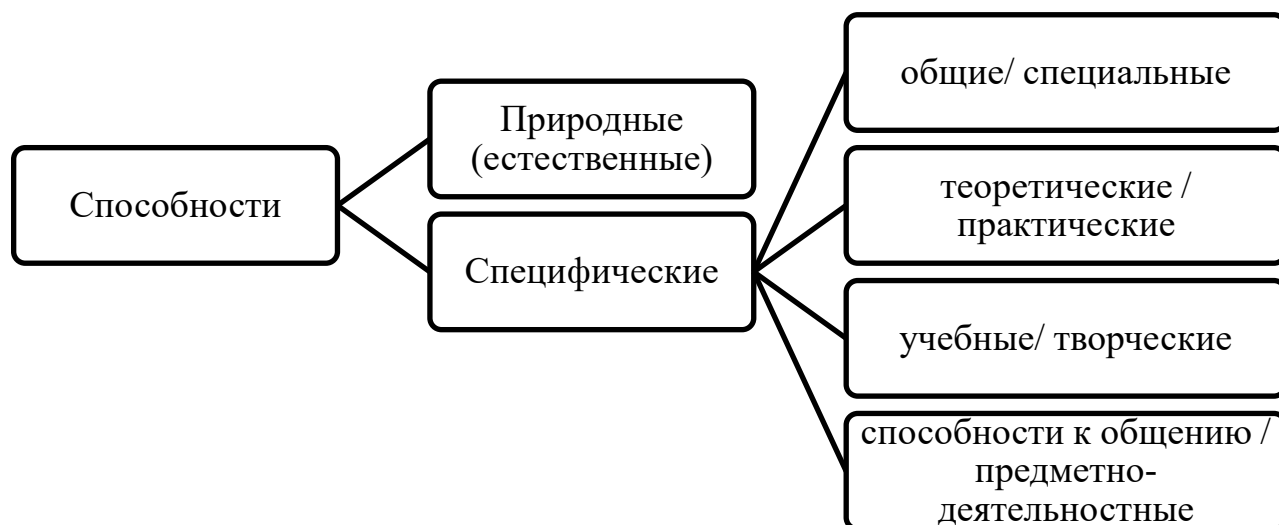


Рисунок 6 – Классификация способностей

Учебные способности определяют успешность педагогического воздействия на личность. Творческие способности влияют на возможность создания чего-то нового в какой-либо из видов деятельности [105].

Способности к общению являются показателем взаимодействия с другими людьми. Предметно-деятельностные способности связаны с взаимодействием человека с природой, информацией и т.д.

Понятие о способностях в науку ввел Платон (428- 348 гг. до н.э.). Он говорил, что «не все люди равно способны к одним и тем же обязанностям; потому что люди по свои способностям весьма различны: одни рождены для управления, другие – для вспомоществования, а иные – для земледелия и ремесленничества». Именно от Платона идет представление о врожденном неравенстве людей по способностям.

Существенным этапом в развитии учения о способностях была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам» (1575), которая, несмотря на то, что была запрещена Ватиканом и инквизицией, переведена на все европейские языки. Х. Уарте тоже говорил о врожденности дарований, в связи с чем он писал: «...пусть плотник не занимается

земледелием, а ткач – архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных...».

Английский философ-материалист Фрэнсис Бэкон, признавая природную одаренность («Природа в человеке часто бывает сокрыта. Иногда подавлена, но редко истреблена... Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями»), в то же время считал, что врожденные дарования подобны растениям и нуждаются в выращивании с помощью занятий наукой. Тем самым он признавал роль воспитания в развитии и «исправлении» способностей.

Томас Гоббс (XVI век) делил способности на физические и умственные и считал, что природа в отношении этих способностей создала людей равными. Резко критиковал идею о врожденности способностей и другой английский философ Джон Локк. Так с переменным успехом и боролись два философских направления в понимании природы способностей (способности – спонтанная, врожденная активность души – у одних и «воспитание всемогуще» – у других).

Англичанин Фрэнсис Гальтон, начиная с 1869 года, публикует серию работ (например, книгу «Наследственный гений»), в которых доказывает наследственную передачу способностей от родителей к детям. Он приходит к выводу о необходимости улучшения британской расы – повышения умственных способностей путем селективного отбора. В 1883 году его идея получила название евгеники. В этом же году Ф. Гальтон публикует еще одну книгу «Исследование способностей человека и их развитие», которая считается первым научным трудом по индивидуальным различиям. Однако для доказательства своих идей Ф. Гальтон избрал не очень удачные тесты и показатели (в основном сенсорные), поэтому в результате он потерпел неудачу.

Более адекватные тесты для изучения уровня интеллекта предложил в начале XX века французский ученый Альфред Бине (1910). Он и его сотрудники измеряли уровень развития психических процессов: памяти, внимания, воображения и т.д.

Немецкий исследователь Вильям Штерн предложил определять индекс интеллекта – IQ. Английский психолог Ч. Спирмен применил метод корреляции тестовых испытаний с целью выделения «общего фактора одаренности». Развив идеи Спирмена и используя метод «мультифакторного анализа» американский психолог Л. Тэрстон (1938) расщепил «общий фактор» на 9 факторов, а в 1950-х годах эти факторы стали выделять уже десятками [19; 105].

В настоящее время существуют различные подходы в использовании понятия способностей – общепсихологический и дифференциально- психологический. При первом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека, т.е. все люди способные. При индивидуально- психологическом (дифференцированном) подходе, наоборот, подчеркиваются различия между людьми по способностям. При этом Б.М. Теплов, будучи сторонником второго подхода, не включал в способности знания и умения. Так, И. Репин и В. Суриков стали проявлять способности к рисованию в возрасте трех- четырех лет – до того, как их стали обучать рисованию. Й. Гайдн стал самостоятельно заниматься музыкой в этом же возрасте втайне от родителей. Великий изобретатель-самоучка Эдисон построил в Нью-Йорке электростанцию, опираясь в основном не на систему знаний, а на интуицию, применяя метод проб и ошибок. Он не знал даже элементарных законов электротехники. Сообразительность, способность к умственным преобразованиям и творчеству (креативность) – вот что присуще способным людям.

Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности – место способностей в структуре личности. В соответствии с этим способности определяются как свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности.

Под задатками чаще всего понимают анатомо-физиологические особенности мозга [21; 105]. А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев расшифровывают их следующим образом: эти физиологи-



ческие и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. В более поздних работах Б.М. Теплов включил в число определяющих способности характеристик типологические особенности проявления свойств нервной системы (силу- слабость, подвижность - инертность, уравновешенность- неуравновешенность). Однако главное препятствие в понимании сущности способностей состоит не в составе задатков, а в уяснении того, каким путем задатки превращаются в способности. Способности являются многокомпонентными образованиями, а задатки могут быть полифункциональными.

С.Л. Рубинштейн, касаясь вопроса о соотношении задатков и способностей, писал: «Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка». Не включая в результат развития накопление опыта (знаний и умений), он не указывает конкретно, что же такого специфического появляется в процессе развития, что превращает, как по мановению волшебной палочки, задатки в способности. Правда, в одной из работ он говорит о двойственности структуры способностей: «анализ состава (и структуры) способностей привел нас к выделению в актуальной способности двух компонентов: более или менее слаженной и отработанной совокупности операций – способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется функционирование этих операций». Но здесь С.Л. Рубинштейн противоречит самому себе и тому определению способностей, которое он дал раньше. Ведь совокупность операций и есть умение, а оно, по определению самого С.Л. Рубинштейна, не должно включаться в способности. Противоречит он себе и тогда, когда говорит, что каждый психический процесс, стереотипизируясь, переходит в способность. Но стереотипизация означает не что иное, как приобретение человеком опыта, формирование навыка использования той или иной психической функции [3; 90].

Сходные представления о способностях можно найти и у Н.С. Лейтеса [19]. Он пишет, что способности формируются из обобщенных умений (следовательно, умения должны входить в способности). Но тут же автор утверждает, что способности только зависят от знаний и умений, но не сводятся к ним. Способности, с его точки зрения, формируются и развиваются медленнее, чем приобретаются знания и умения. Но если это так, то что же добавляется к знаниям и умениям, чтобы появилась способность?

О том, что способности образуются в процессе деятельности, писал Б.Г. Ананьев: «Задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность» [19; 105].

Все вышеописанные точки зрения на природу, формирование способностей относятся к личностно-деятельностному подходу. Безусловно положительным является привязка способностей к деятельности, как способу реализации и развития способностей, превращения их в качества (хотя авторы об этом не пишут, но все приведенные выше цитирования свидетельствуют о том, что способности понимаются как наличный уровень проявления тех возможностей человека, которые обусловлены не только задатками, но и знаниями и умениями). В свое время эта позиция сыграла положительную роль в борьбе против представлений о способностях как некоем застывшем и неизменном психологическом феномене. Однако сейчас тесная привязка проблемы способностей к деятельности стала играть отрицательную роль, так как: 1) остается без ответа вопрос о наличии способностей у животных (ведь они не проявляют активности в преобразовании окружающей среды, что принято называть деятельностью); между тем различия в проявлении тех или иных двигательных и психических функций у разных животных отчетливо проявляются (острота зрения орла, обоняние собаки, координированность обезьяны, быстрота бега и прыгучесть многих хищников и т.д.) – разве это не доказательство наличия способностей и у животных? 2) становится неясно, когда появляются способности у детей: только с того момента, когда они

начинают осуществлять какую-то деятельность (учиться, заниматься спортом и т.д.)? 3) при таком подходе человек перестает быть носителем способностей от рождения, он становится носителем только задатков (ведь способности проявляются только в процессе деятельности!)

Поэтому слишком прямое следование за тезисом, что без деятельности нет способностей, заводит проблему в тупик, тем более если учесть, что совершенно не раскрывается главный вопрос – как физиологическое (задатки) превращается в психологическое (способности). Формула: способность = задатки + X, приобретаемый в процессе деятельности или развития, не работает, так как, не зная, что такое X, психологи определяют понятие способности через неизвестное. Образно говоря, задатки выступают в роли листьев без дерева.

Очевидно, шаткость этого положения понимают и сторонники личностно-деятельностного подхода. Так, К.К. Платонов говорит о потенциальных и актуальных способностях и отводит деятельности роль средства превращения первых во вторые [19; 105].

Своеобразное «заигрывание» с врожденным фактором в способностях приводит авторов к явным противоречиям. С одной стороны, признается, что одна и та же среда может оказывать различное влияние на разных людей и что природные особенности человека могут влиять на уровень достижений в какой-либо сфере деятельности. А с другой стороны, утверждается, что решающее значение имеет деятельность как фактор формирования способностей, а отсюда влияние природных факторов практически можно не учитывать, поскольку влияние среды, воспитание сильнее.

Вместо загадочного X, о котором шла речь выше, в формулу способности подставляют функции (сюда, естественно, не входят вегетативные функции). Можно говорить о перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, двигательных функциях, каждая из которых характеризуется определенными свойствами (качественными сторонами). Таким обра-

зом, вместо загадочного  $X$  в формулу способности нужно подставить не просто функцию, а качественную сторону ее проявления (свойство). Но уровень проявления каждой качественной стороны определяется задатками, причем, чем большее число задатков, способствующих проявлению какой-либо из сторон функции, имеется у данного человека, тем более выражена данная способность.

Отсюда следует, что различия между людьми проявляются не в том, есть у конкретных людей данная функция или нет (любой здоровый человек обладает полным набором функций), и не в том, есть ли у них та или иная характеристика функции (плохо ли, хорошо ли, но все могут концентрировать внимание, проявлять силу и т.д.), а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Поэтому с точки зрения дифференциальной психофизиологии нельзя говорить, что функция сама по себе и есть способность (хотя в общей психологии именно так и считают). Ведь еще Б.М. Теплов писал, что никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В соответствии с этим, под способностями понимают яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т.е. дают качественную характеристику проявления функции [57; 105].

Однако правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой - низкой), а не об отсутствии её у того или иного человека. Ведь уровни проявления функции и обуславливающих ее задатков – это континуум, а не дискретные величины. Например, такие задатки, как типологические особенности проявления свойств нервной системы, есть у каждого человека, но выражены в разной степени. Следовательно, строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди с низкими способностями, которые при их качественной (сравнительной) оценке называются неспособными, т.е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата. Например, практически все студенты исследованной нами группы знали наизусть перед экзаменом основные определения психологических понятий, но суметь на основе их

рассуждать, мыслить логически, использовать их взаимосвязи смогли далеко не все из них. Вероятно, студенты обладают разными способностями к изучению психологии, что не позволило добиться им одинаковых результатов.

Следует обратить внимание на то, что задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют ее. Убрав задатки, мы не устраним функцию и ее качественные проявления, однако сделаем беспредметным разговор о способностях. Убрав же функцию и ее проявления, оставим задатки в положении листьев без дерева: задаткам не в чем будет проявиться. Функция выступает «носителем» задатка.

В.Д. Шадриков рассматривает способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики. При таком понимании психическая функция в определенном качественном выражении и выступает в роли способностей. При этом он подчеркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы. В связи с этим он считает, что способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т.д.). Это определение он относит и к двигательным (психомоторным) способностям [105].

Под задатками В.Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования. При этом состав и природу задатков он пока не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам. При таком подходе, считает В.Д. Шадриков, задатки не развиваются в способности, а формируются. По его представлениям, способности и задатки являются свойствами: первые - функциональ-

ных систем психических процессов, вторые - компонентов каждой из этих систем. Поэтому, по В.Д Шадрикову, способности как свойства функциональных систем являются системными качествами, а сам он придерживается функционального, а не личностного подхода к рассмотрению способностей [19; 105].

Особенностью функционально- генетического подхода к способностям является признание их генетической обусловленности, врожденности. Мысль о врожденности способностей, как уже говорилось, была высказана еще Платоном, Х. Уарте, Ф. Бэконом, Д. Дидро, И. Прохазкой, Ф. Гальтоном и др. [8; 15; 19].

Идея о врожденности и генетической обусловленности способностей в последующие века поддерживалась многими мыслителями и философами и в нашей стране, начиная с А.Н. Радищева.

В.Д. Шадриков [105] считает, что уже при рождении ребенок обладает определенными способностями, обусловленными генотипом. Правда он, как и К.К. Платонов [19; 105], говорит и о способностях фенотипа, которые получаются в результате развития генотипических способностей. Примыкает к этим точкам зрения и мнение генетика Н.П. Дубинина (1977), считающего, что наследственное разнообразие людей не касается высших проявлений психики человека, его интеллектуальных способностей. Однако здесь возникает вопрос: насколько мышление отражает способности, а насколько - умение совершать мыслительные операции, умственную деятельность. Не принимаются ли за способности умения и навыки? Генетик Д.К. Беляев (1982) пишет, что признание генетической основы должно касаться всех способностей, если речь идет именно о них.

Г. Айзенк [77; 86] занимает, вероятно, правильную позицию, считая, что интеллектуальные способности - врожденные (за критерий ума он принимает быстроту умственных процессов, быстроту решения интеллектуальных проблем), но при этом в определенной степени и развиваемые. И хотя специальные тренировки увеличивают быстроту мышления, все же он отмечает, что кто быстро решает легкие задачи, быстро решает и трудные и наоборот.

Г. Айзенк [77] приводит ряд примеров, показывающих ограниченность влияния среды на проявление интеллектуальных способностей. «Коэффициенты интеллектуальности» (IQ) взрослых людей, которые сразу после рождения были усыновлены и никогда не общались со своими биологическими родителями, были сравнены с этими коэффициентами как биологических, так и приемных родителей. Оказалось, что умственные способности приемышей соответствуют способностям родивших их людей, а не усыновивших.

Аналогичные результаты получены и при проведении исследований в детских домах, куда дети поступали сразу после рождения. Условия для всех детей в этих домах одинаковые, и несмотря на это интеллектуальные способности у них были столь же различными, как у детей, воспитывавшихся в своих семьях.

Признание врожденности и генетической обусловленности способностей (что, в принципе, не одно и то же) дает возможность говорить о том, что они существуют до деятельности и поэтому нет необходимости связывать их возникновение только с деятельностью. Человек, таким образом, становится от рождения носителем не только задатков, но и способностей.

Решение вопроса о врожденной, или генетической, обусловленности способностей связано с наличием фактов, полученных с использованием близнецового метода, т.е. путем сравнения выраженности различных процессов психики у моно- и дизиготных близнецов, а также у сиблингов (т.е. у однойяцевых, двуяцевых близнецов и у детей-не близнецов одних и тех же родителей). Генетическая основа сильнее выражена у первых, слабее – у вторых и совсем слабо – у третьих. Отсюда следует, если выраженность той или иной функции у однойяцевых близнецов одинаковая (что устанавливается путем корреляции), значит, эта функция генетически определена, что и было установлено во многих исследованиях.

А. Анастази [19; 74; 105] показала, что ряд способностей довольно высоко коррелирует у однойяцевых близнецов и значительно меньше – у двуяцевых близнецов. Особую ценность

представляют сравнение однояйцевых близнецов, воспитывавшихся врозь, в разной социальной среде. И в этом случае А. Анастаси обнаружила довольно высокую корреляцию между выраженностью одних и тех же способностей у пар близнецов.

Генетическая обусловленность кратковременной зрительной, слуховой, тактильной памяти показана В.Ф. Михеевым (1978), свойств внимания – В.И. Глухой и А.Л. Воробьевой (1974), В.Д. Мозговым (1978), скоростных способностей и аэробной выносливости – В.М. Зацюрским и Д.П. Сергиенко (1975), а также В.Б. Шварцем (1978), статической выносливости (Е.П. Ильин). Имеются данные о зависимости от генотипа относительной мышечной силы, гибкости, прыгучести [43; 44].

В то же время отмечается и некоторая противоречивость получаемых при обследовании близнецов данных, что может быть обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, сказывается наслаивание опыта, приобретаемого человеком в течение жизни. На возможность этого указывают результаты одного из исследований, проведенных отечественными психологами. Разведенным в две группы близнецам-малышам предложили интересное занятие: складывать из кубиков различные фигуры. Задания были одинаковыми, но в одной группе ребятам для ориентировки давали рисунок-схему, а во второй группе малыши должны были полагаться на свое воображение. Когда спустя месяц дети получили другое контрольное задание - собрать незнакомую фигуру без помощи рисунка, близнецы из первой группы не смогли справиться с ним, так как их творческие способности развивались не очень эффективным способом. А близнецы из второй группы это задание выполнили. В результате измерялись уже не генотипические, а фенотипические характеристики близнецов, т.е. качества и умения вместо способностей. Очевидно не случайно В.Д. Мозговой установил, что с возрастом (от 10 до 50 лет) связь функций внимания с генотипом ослабляется; очевидно, это происходит из-за того, что меняются способы выполнения даваемых при тестировании заданий.

Во-вторых, часто исследователи сравнивают проявление у близнецов не столько функции, сколько умения. Конечно, уме-



ния зависят от способностей, но не являются их прямыми измерителями. Умения вырабатываются путем упражнения и, как уже говорилось, не являются способностями. Показательны в этом плане данные В.Ф. Михеева: в то время как образная несловесная память находится под сильным влиянием генотипа, словесно-логическая память такого влияния почти не испытывает, так как речь и умение логически мыслить формируются в процессе жизни, обучения.

Итак, решение спора о том, являются ли способности врожденными или нет, зависит от того, что включать в состав способностей. Если под способностями понимать уровень проявления тех или иных сторон (свойств) функций, обусловленный только врожденными задатками, то это одно, а если под способностями понимать любые возможности человека или интегральную характеристику возможностей, то это другое. Вряд ли можно отрицать, что человек рождается с элементарными психическими и психомоторными функциями. Если учесть, что и задатки, определяющие уровень проявления различных характеристик (свойств) этих функций являются врожденными (что также показано в исследованиях на близнецах), то остается только признать, что способности (при узком, а не общепсихологическом использовании этого понятия) являются врожденными. Если же под способностями понимать эффективность деятельности, обусловленную знаниями, умениями, качествами, то о врожденности таких «способностей» говорить не приходится.

Рассмотрение природы способностей является проблемой психофизиологической, а сами способности понимаются как целостное интегральное психофизиологическое образование. Одна и та же способность может развиваться в различных сферах и видах деятельности. Признание врожденности и генотипической природы способностей не означает фатальной предопределенности профессиональных успехов или неудач человека. Способности составляют только часть возможностей человека, а успех определяется и волевыми качествами, мотивацией, социальной средой. Но и недооценивать роль способно-

стей не следует. Можно согласиться с академиком Д.К. Беляевым, который пишет, что врожденные различия способностей людей есть реальность, существующая независимо от нашего сознания.

Способности человека к определенному виду деятельности часто сопровождаются наличием склонности человека к этому же виду деятельности. Как отмечает В.Н. Мясищев [44], склонность часто понимают как направленность, но последняя не только не определяется авторами, использующими это понятие, но часто сама определяется через понятие «склонность». Педагоги часто задают себе вопрос: испытывает интерес или склонность студент к обучению? Например, С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес [37; 42; 77], разделяя понятия «интерес» и «склонность», считают, что интерес – это направленность на познание, а склонность – это направленность на деятельность. Наоборот, в «Психологическом словаре» (1983) интерес включен в состав склонности. Там дается такое определение: «Склонность – любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и др.) к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые результаты, но и сам процесс деятельности». Понимание связи способностей со склонностями у разных авторов различное. В качестве крайних и противоположных точек зрения можно привести представления А.Ф. Лазурского, отождествлявшего эти два понятия (с ним согласен К.К. Платонов, писавший, что склонность к труду и учению сама по себе является способностью), и точку зрения Б.М. Теплова, допускавшего возможность независимого развития склонностей и способностей и даже противоречия между ними на разных этапах развития [19; 105].

Полученные в многочисленных исследованиях [1; 6; 32; 84; 100; 103] данные показывают, что природная склонность к тому или иному виду деятельности может испытывать сильное влияние типологических особенностей проявления свойств

нервной системы. Поэтому лица с высокой подвижностью нервных процессов имеют склонность к разнообразной по содержанию деятельности. Инертность нервных процессов приводит к склонности тщательно обрабатывать детали выполняемых действий. Итак, способности и склонности связаны между собой не прямо, а опосредованно, через типологические особенности. Они сосуществуют параллельно друг другу (но не раздельно!), если обусловлены природными задатками человека.

Судя по данным, полученным Э.А. Голубевой с сотрудниками [78; 85], сказанное выше относится и к предпочтению интеллектуальных видов деятельности. Так, высоко - низкоактивированные школьники проявили различный интерес к различным занятиям: низкоактивированные больше склонны к занятиям техникой, а высокоактивированные – к сферам «природа», «человек», художественное творчество. Не случайно, как пишет Н.С. Лейтес [105], выдающиеся в интеллектуальном отношении дети тянутся к умственным усилиям, очевидно, потому, что у них имеется потребность в интеллектуальной активности. Потребности в активности определенного вида как латентные состояния напряжения нуждаются в разрядке определенного типа, что при активизации состояний и проявляется в склонности. Однако склонность только на первых этапах выступает как безотчетное стремление. Затем, по мере получения удовлетворения (удовольствия) от процесса выполнения выбранной деятельности, склонность становится более осознаваемой, «обрастает» другими мотиваторами, которые в сознании человека превращаются в действующие «мотивы» (объяснения, почему он выбрал для занятий данный вид деятельности). Не понимая до конца истинную причину склонности, человек объясняет свой выбор положительным отношением к этой деятельности («нравится»), и это ему достаточно.

Как отмечает В.Н. Мясищев [19; 88; 105], несоответствия между способностями и склонностями могут быть двух видов: 1) при наличии склонности недостаточно выражена способность. Например, когда речь идет о двигательных способностях, обусловленных не только типологическими особенностями

нервной системы, но и физиологическими процессами (вегетативными, биохимическими и т.д.) или из-за захваливания ученика при недостаточно выраженных способностях, которые не развились должным образом потому, что захваливание породило у ученика самоуверенность, снизило его усердие.

2) при наличии способности не выражена склонность – этот вариант скорее следует рассматривать как утерю склонности вследствие потери интереса к деятельности из-за неправильного обучения (его монотонности, чрезмерных требований, предъявляемых к ученику или студенту) или появления сильного интереса (возможно, по чисто внешней привлекательности) к другой деятельности.

Критика личностно-деятельностного подхода к способностям не означает, что деятельность не играет никакой роли в проявлении и развитии способностей. Деятельность как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [25; 105] является наиболее адекватным способом проявления человеком своих способностей. Особо следует подчеркнуть роль деятельности (в широком плане- активности) для созревания функций центральной нервной системы в раннем постнатальном периоде, чему имеются многочисленные подтверждения в возрастной физиологии и психологии, наблюдения над детьми, росшими в неблагоприятных условиях.

Зарубежные психологи в большинстве своем считают, что способности как генетически обусловленные образования не изменяются в течение жизни [36; 44; 47; 64; 65]. Отечественные психологи стоят на позиции изменемости способностей как в сторону прогресса, так и в сторону регресса. При этом положение о развиваемости способностей стало аксиоматичным. Недаром А.Н. Леонтьев писал, что у человека нет никаких способностей, кроме способности к развитию (хотя точнее было бы сказать, что имеется потенциальная возможность к развитию) [5; 19].

В действительности же доказать развитие способностей не так просто, ведь они не измеряемы, поэтому мы не знаем их исходный уровень. Измеряем же мы качества, т.е. фенотипические характеристики человека и именно их изменение и принимается за развитие способностей. И все же ряд данных позволяет говорить о развитии не только качеств, но и способностей, например, изменение в процессе деятельности (тренировки) задатков способностей (биохимическими исследованиями показано увеличение в мышцах запаса гликогена по мере роста тренированности спортсменов).

По данным Н.Е. Высотской и А.М. Сухаревой [9; 46], в процессе многолетнего тренинга учащихся хореографического училища наблюдаются изменения типологических особенностей свойств нервной системы, отличающиеся от возрастной динамики их у учащихся общеобразовательных школ: увеличивается инертность нервных процессов и слабость нервной системы, что способствует повышению мононоустойчивости учащихся.

Знание того, какого уровня факторами (генотипического, фенотипического или приобретенного) обусловлены в данный момент возможности и эффективность деятельности человека, важно при прогнозировании его успехов в настоящем и будущем. В зависимости от того, в каком аспекте интересуют нас возможности человека, меняется и роль факторов, относящихся к разным уровням. При оценке возможности человека в данный момент для нас несущественно, за счет чего проявляются эти возможности- как результат обучения и тренировки или только в силу врожденных особенностей человека. Здесь оценка возможностей абстрагируется от причин, их обусловивших. Когда же нужно узнать, следствием чего являются наличные возможности человека – врожденных особенностей, их развития или обучения, – то возникает необходимость в углубленном анализе компонентов, из которых складываются наличные возможности человека, группировании этих компонентов (факторов) по уровням и включении этих групп факторов в рамки определенного понятия. Особенно важно выяснить роль врожденных факторов

в проявлении наличных возможностей человека в следующих случаях:

1) если нужно понять, почему у двух и более субъектов при созданных им равных условиях деятельности и при имеющемся у них одинаковом стремлении к успеху достижения все же различны;

2) если необходимо узнать, за счет чего разные субъекты добились одинаковой эффективности;

3) если хотят дать прогноз достижений данного субъекта на будущее (когда хотят оценить перспективу его развития).

Для практики необходимы понятия, помогающие обозначить группы следующих индивидуально-личностных факторов, обуславливающих возможности человека и эффективность его деятельности: 1) отражающих роль врожденных особенностей человека; 2) отражающих роль приобретенных особенностей человека; 3) отражающих роль единства врожденных и приобретенных особенностей человека.

Первая группа факторов соотносится со способностями, вторая – с опытом человека, третья – с качествами. Очевидно, что необходимо такое понятие, которое явилось бы отражением единства врожденного и приобретенного, у В.Д. Шадрикова – это способности фенотипа [105]. Е.П. Ильин считает, что для этой цели больше подходит понятие «функциональное качество». Его можно определить как наличный уровень проявления какой-либо стороны возможностей человека, независимо от того, чем этот уровень обусловлен: природными особенностями, их развитием или знаниями и умениями. При этом в функциональные качества включаются не все приобретаемые человеком знания и умения, а только те, которые помогают проявлению той или иной стороны возможностей [44].

Функциональные качества и способности по названию могут совпадать (например, качество быстроты и способность к быстрдействию), или иначе: одна и та же сторона возможностей (функции – например, концентрация внимания) может выступать и как качество, и как способность: все зависит от угла

рассмотрения фенотипа или генотипа, наличного уровня или прогноза.

Важное отличие понятия «качество» от понятия «способности» состоит в том, что первое может характеризовать не только функциональные возможности человека, но и человека как личность (личностные качества). Поэтому наряду с двигательными качествами, качествами ума и т.п. выделяют нравственные, волевые качества, причем первые не связаны с врожденными особенностями человека, а приобретаются в процессе его социализации и воспитания.

По поводу компенсации способностей существуют различные точки зрения, причем смешиваются, во-первых, социальный и психофизиологический аспекты обсуждения, во-вторых, понятия «компенсация» и «компенсаторные отношения». Социальный аспект вопроса о компенсациях был поставлен Б.М. Тепловым, который отмечал, что нет плохих и хороших типологических особенностей, что каждая из них в разных ситуациях может иметь и положительное, и отрицательное проявление, и, следовательно, человек, не способный к одному виду деятельности, может быть способным к другому.

В связи с этим Б.М. Теплов писал, что люди с разными типологическими особенностями (задатками) могут добиваться одинаковых высоких социальных достижений – становиться знаменитыми артистами, видными учеными, рабочими высокого класса и т.д. В этом случае речь идет о такой компенсации одних способностей другими, которая позволяет разным людям достигать одинаково высокого социального статуса, общественного признания за свои достижения. Наличие такой компенсации дает основание говорить о том, что вообще неспособных к какому-либо делу людей нет и что каждый человек способный, но по-своему (и, конечно, в разной степени) [19; 104].

Психофизиологический аспект вопроса о компенсациях состоит в выяснении, за счет чего люди с разной выраженностью свойств, способностей, качеств достигают одинаковой продуктивности (результативности) в одном и том же виде дея-

тельности. Одним из видов такой компенсации является обеспечение эффективности деятельности путем применения знаний и умений (при недостаточной выраженности необходимых способностей). Об этом виде компенсации тоже говорил Б.М. Теплов, считая, что знания и умения не входят в структуру способностей. Компенсация такого вида хорошо просматривается в учебной деятельности, в спорте: недостаточно быстрое реагирование на сигналы и плохое распределение внимания компенсируются мыслительными операциями, способствующими прогнозированию изменений ситуации в ближайшем будущем. Этот вид компенсаций можно назвать компенсация за счет опыта.

Другим видом психофизиологической компенсации, обеспечивающим разным людям одинаковую эффективность деятельности, несмотря на имеющиеся у них различия в задатках, способностях и качествах, является приспособление к себе деятельности, т.е. выработка индивидуального и типического стиля, который опирается на сильные стороны человека, компенсируя слабые. Однако такая компенсация возможна только в тех случаях, когда от человека не требуется проявления максимальных возможностей. Тогда люди с разными стилями (например, на производстве) могут добиваться одинаковых результатов. Проявляющуюся при этих условиях компенсацию можно назвать компенсация за счет стиля деятельности. Еще один вид психофизиологической компенсации – когда недостаточное развитие или выраженность одной способности может быть восполнена другой, связанной с ней способностью. Например, недостаточное распределение внимание компенсируется быстротой восприятия. Этот вид можно отнести к истинным компенсациям. Учебная деятельность предъявляет к обучающимся разнообразные требования. М.Р. Щукин [19, 53] показал, что лицам с инертностью нервных процессов присуще более медленное усвоение информации, при обучении они чаще требуют повторить инструктаж. Однако, проигрывая в быстроте, инертные люди могут работать точнее, выполнять задания тщательнее.



По данным В.А. Суздалевой [19], быстрота ассоциативных и мыслительных процессов связана с лабильностью и подвижностью нервной системы. Это подтверждает и С.А. Изюмова (1988), которая доказала, что смысловая переработка информации лучше осуществляется лицами с высокой лабильностью, слабой нервной системой и преобладанием второй сигнальной системы по И.П. Павлову. Лица со слабой нервной системой воспроизводят больше смысловых единиц текста и их связей, т.е. более полно вникают в смысл текста. По данным М.К. Акимовой, «слабые» лучше справляются с решением логических задач.

Однако и противоположные типологические особенности дают преимущество в выполнении ряда умственных действий. Запечатление информации эффективнее происходит у лиц с сильной нервной системой, инертностью нервных процессов и преобладанием первой сигнальной системы над второй. Быстрота решения невербальных умственных задач больше у лиц с сильной нервной системой. У них же, как показали А.И. Крупнов с соавт. [54; 73], выше пространственное прогнозирование (умение предвидеть заданное расположение точек при поиске на бумаге различных фигур). Лица с сильной нервной системой при этом поиске делали меньшее количество касаний и проб, затраченных на поиск треугольника.

Учащиеся со слабой нервной системой, которая чаще всего сопровождается и высоким нейротизмом, в жестких условиях обучения (временные ограничения на решение задач и т.п.) проигрывают лицам с сильной нервной системой. Например, М.А. Акимова установила, что при лимитировании времени умственные задания выполняют лучше лица с сильной нервной системой. По данным А.А. Болбочану (1982), дети 9-10 лет со слабой нервной системой могут удерживать внимание меньшее время, чем дети с сильной нервной системой (первые могли сосчитать, не отвлекаясь, чуть меньше половины заданных столбиков, а вторые – больше 70%). В.Г. Захариним выяснено, что учащиеся с высокой лабильностью нервной системы тратят меньше времени на выполнение заданий, но в то же время успешность выполнения этих заданий достоверно не отличается от таковой

учащихся с инертностью нервной системы, если время решения задач не ограничивается [13; 99].

М.В. Ласко отмечает, что типологические различия по силе нервной системы в проявлении интеллектуальных функций наблюдаются в основном при сильной мотивации. Тогда перцептивные (тест на внимание) и мнемические (кодировка) функции больше проявляются у лиц со слабой нервной системой, а конструктивные задачи (с кубиками Коса) лучше решают лица с сильной нервной системой.

Таким образом, очевидным становится факт, что успешность учебной деятельности может определяться типологическими особенностями двумя путями: через влияние на умственные способности (выступая в них в качестве задатков) и через влияние на возникновение тех или иных психических состояний при существующих методиках обучения, при тех или иных воздействиях.

Нет однозначных результатов в сопоставлении интеллекта с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы. В лаборатории Б.Г. Ананьева найдена слабая связь между интеллектом (по тесту Векслера) и активированностью: интеллект выше у лиц со слабой нервной системой и высокой лабильностью. Но в ряде других лабораторий подобные факты подтверждены не были.

## **1.2. Характер как индивидуально-типологическая особенность личности**

Термин характер введен древнегреческим ученым Теофрастом (5 – 3 вв. до н.э.). В переводе с греческого это слово означает «черта», «примета», «признак». Считается, что характер – это сочетание постоянных и существенных свойств личности, образующих определенный ее психический склад [19; 66].

В психологической литературе можно найти всевозможные варианты соотношения двух понятий: характер и личность практически отождествляются, т. е. эти термины употребляются

как синонимы; характер включается в личность и рассматривается как ее подструктура; наоборот, личность понимается как специфическая часть характера; личность и характер рассматриваются как «пересекающиеся» образования.

Избежать смешения понятий характера и личности можно, если придерживаться более узкого их толкования.

Характер в узком смысле слова определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования.

При подобном определении характера его свойства, так же как и свойства темперамента, могут быть отнесены к формально-динамическим особенностям поведения. Однако в первом случае эти свойства, предельно формальны, во втором же они несут признаки несколько большей содержательности, оформленности. Например, для двигательной сферы прилагательными, описывающими темперамент, будут «быстрый», «подвижный», «резкий», «вялый», а качествами характера – «собранный», «организованный», «аккуратный», «расхлябанный». Для характеристики эмоциональной сферы в случае темперамента применяют такие слова, как «живой», «импульсивный», «вспыльчивый», «чувствительный», а применительно к характеру – «добродушный», «замкнутый», «недоверчивый» [96; 98].

Характер – целостный и устойчивый индивидуальный склад душевной жизни человека, ее тип, нрав человека, проявляющийся в отдельных актах и состояниях его психической жизни, а также в его манерах, привычках, складе ума и свойственном человеку круге эмоциональной жизни. Характер человека выступает в качестве основы его поведения [96; 106].

Общее качество личности и совокупность ряда ее своеобразных черт – это и есть характер. Человек при взаимодействии с окружающей средой в своей деятельности формируется и проявляет различные индивидуально-психологические особенности.

Некоторые общие черты характера связаны с развитием и особенностями определенных психических процессов человека. Чертами характера эти особенности становятся лишь тогда, ко-

гда вместе с другими особенностями личности начинают определять свойственный именно этому человеку образ действий и отношения к окружающему.

Следует отметить, что характер – это не просто суммирование отдельных особенностей личности. Каждый человек имеет много отдельных характерологических черт и еще больше оттенков каждой из них.

Совокупность отличительных, существенных, типических черт образует тип характера, который отражает типичные условия жизни человека. Под воздействием обстоятельств жизни, воспитания, требований общества и самого человека тип характера меняется и развивается.

Характер с естественнонаучной точки зрения является соединением черт типа нервной системы и жизненных впечатлений, зафиксировавшихся в виде определенных временных нервных связей в коре головного мозга.

Уравновешенность или неуравновешенность, сила или слабость, подвижность или инертность нервных процессов – определяет тон реакции человека, его поведение и деятельность.

В общей структуре личности характер занимает центральное место, объединяя все другие свойства и особенности поведения. Характер человека, несомненно, влияет на его познавательные процессы – восприятие, внимание, воображение, мышление и память. Это влияние осуществляется через волевые и инструментальные черты характера, наличие мотивации. В первую очередь характер определяет индивидуальность и своеобразие личности.

От других черт личности характер отличается, прежде всего, устойчивостью и более ранним формированием. Если потребности, интересы, склонности, социальные установки, мировоззрение человека в целом могут меняться практически в течение всей жизни человека, то его характер, однажды сформировавшись, остается уже более или менее устойчивым [79; 80].

Характер человека связан с его интересами, потребностями и более всего проявляется в том, что для человека более значимо. Поэтому правильно судить о характере человека

можно внимательно наблюдая за тем, как он себя ведет в значимых жизненных ситуациях, которые позволяют ему удовлетворять наиболее сильные и актуальные потребности [33; 105].

Следует отметить, что характер не является застывшим образованием, а формируется и трансформируется на протяжении всего жизненного пути человека. Характер не является фатально предопределенным, хотя и обусловлен объективными обстоятельствами жизненного пути человека, сами эти обстоятельства изменяются под влиянием поступков человека. Поэтому после окончания учебного заведения характер человека продолжает формироваться или видоизменяться. На данном этапе человек сам является творцом своего характера, поскольку характер складывается в зависимости от мировоззрения, убеждений и привычек, нравственного поведения, которые вырабатывает у себя человек, от дел и поступков, которые он совершает, от всей его сознательной деятельности. Этот процесс в современной психологической литературе рассматривается как процесс самовоспитания.

Самовоспитание характера предполагает, что человек способен освободиться от излишнего самомнения, может критически посмотреть на себя, увидеть свои недостатки. Это позволит ему определить цель работы над собой, т. е. те черты характера, от которых бы он хотел избавиться или, наоборот, которые хотел бы выработать у себя. Неоценимую помощь в воспитании характера оказывают старшие, поэтому многие люди стремятся найти себе хорошего наставника. Неслучайно на Востоке говорят: «Если есть ученик, учитель найдется». В этом высказывании заложен глубокий смысл. Никакой учитель не в состоянии обучить того, кто не хочет учиться. Тот, кто хочет учиться, всегда найдет, на кого ему равняться.

Наиболее эффективным средством формирования характера является труд. Сильными характерами обладают люди, ставящие перед собой большие задачи в работе, настойчиво добивающиеся их решения, преодолевающие все стоящие на пути к достижению этих целей препятствия, осуществляющие систематический контроль за выполнением намеченного. Поэтому

мы вправе утверждать, что характер, как и другие черты личности, формируется в деятельности [19].

### **1.3. Характеристика индивидуально-типологических особенностей подросткового возраста**

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, в течение которого закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения [34; 72].

В настоящее время в условиях нашей страны подростковый период развития охватывает примерно возраст с 10-11 до 14-15 лет, совпадая в целом с обучением детей в средних классах школы. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность личностных особенностей, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми, взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т.д. Кроме того, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со

сверстниками, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами – формируются личностные смыслы жизни [83; 99].

Подростковый возраст характеризуется бурным ростом и развитием всего организма. Наблюдается интенсивный рост тела в длину (у мальчиков за год наблюдается прирост на 6 – 10 сантиметров, а у девочек до 6 – 8 сантиметров). Продолжается окостенение скелета, кости приобретают упругость и твердость, возрастает сила мышц. Однако развитие внутренних органов происходит неравномерно, рост кровеносных сосудов отстает от роста сердца, что может вызвать нарушение ритма его деятельности, учащению сердцебиения. Развивается легочный аппарат, дыхание в этом возрасте учащенное. Объем мозга приближается к объему мозга взрослого человека. Улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Однако процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения. Начинается усиленная деятельность ассоциативных волокон.

Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17 лет. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет) [1; 7].

В данном возрасте происходит половое созревание. Усиливается деятельность желез внутренней секреции, в частности половых желез. Появляются вторичные половые признаки. Организм подростка обнаруживает большую утомляемость, обусловленную кардинальными переменами в нем.

Восприятие подростка более целенаправленно, организовано и планомерно, чем у младшего школьника. Определяющее значение имеет отношение подростка к наблюдаемому объекту.

Внимание произвольно, избирательно. Подросток может долго сосредотачиваться на интересном материале. Запоминание в понятиях, непосредственно связанное с осмысливанием,

анализом и систематизацией информации, выдвигается на первый план.

Для подросткового возраста характерна критичность мышления. Для учащихся данного возраста свойственна большая требовательность к сообщаемой информации: «подросток усиленно требует доказательств». Улучшается способность к абстрактному мышлению.

Проявление эмоций у подростков часто бывает достаточно бурное, особенно сильно проявляется гнев. Для данного возраста достаточно характерны упрямство, эгоизм, уход в себя, острота переживаний, конфликты с окружающими. Данные проявления позволили педагогам и психологам говорить о кризисе подросткового возраста. Кризисные явления часто связывают с формированием целостной идентичности – процесса самоопределения (Э. Эриксон, Дж. Марсиа). Формирование идентичности требует от человека переосмысления своих связей с окружающими, своего места среди других людей.

Как указано выше, в подростковом возрасте происходит интенсивное нравственное и социальное формирование личности. Идет процесс формирования нравственных идеалов и моральных убеждений, часто они имеют неустойчивый, противоречивый характер.

Первостепенное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во чтобы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой – бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга сосуществует у младших подростков с лихора-



дочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших «друзьях на всю жизнь» [16; 98].

Общение подростков со взрослыми существенно отличается от общения младших школьников. Подростки зачастую не рассматривают взрослых как возможных партнеров по свободному общению, они воспринимают взрослых как источник организации и обеспечения их жизни, причем организаторская функция взрослых воспринимается подростками чаще всего лишь как ограничительно – регулирующая. Сокращается количество вопросов, обращенных к учителям. Задаваемые вопросы касаются, в первую очередь, организации и содержания жизнедеятельности подростков в тех случаях, в которых они не могут обойтись без соответствующих сведений и инструкций взрослых. Уменьшается число вопросов этического характера. По сравнению с предыдущим возрастом авторитет педагога как носителя социальных норм и возможного помощника в решении сложных жизненных проблем существенно снижается [14; 56].

По мнению Э. Эриксона, особенность подросткового возраста – это кризис идентичности, тесно связанный с кризисом смысла жизни. Процесс формирования собственной идентичности сопровождает человека на протяжении всей его жизни, в основе данного процесса лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу. Становление идентичности, особенно интенсивно проходящее в подростковом и юношеском возрасте, невозможно без изменения системных социальных связей, по отношению к которым растущий человек должен выработать определенные позиции [23; 58; 84].

Одна из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими в этом возрасте – переоценка своих возросших возможностей, которая определяется стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Причинами частых конфликтов в подростковом возрасте являются повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки окружающих снизить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их правовые возможности.

Следует отметить, что ориентация на общение со сверстниками часто проявляется в боязни быть отвергнутым ими. Эмоциональное благополучие личности все больше и больше начинает зависеть от того места, которое она занимает в коллективе, начинается определяться прежде всего отношением и оценками товарищей [19; 95].

Общение с окружающими имеет огромное значение в формировании человеческой личности, её развитии и становлении.

Организация учебной деятельности подростков – важнейшая и сложнейшая задача. Ученик среднего школьного возраста вполне способен понять аргументацию педагога, родителя, согласиться с разумными доводами. Исходя из особенностей мышления, характерных для данного возраста, подростка не удовлетворит процесс сообщения сведений в готовом, законченном виде, так как ему захочется проверить их достоверность, убедиться в правильности суждений. Споры с учителями, родителями, приятелями – характерная черта данного возраста. При обучении большой эффект дает внедрение проблемных задач, основы данного подхода в обучении были разработаны еще в 60–70–е годы XX века отечественными педагогами. В основе всех действий при проблемном подходе лежит осознание отсутствия знаний для решения конкретных задач, разрешение противоречий. В современных условиях данный подход должен реализовываться в контексте уровня достижений современной науки, задач социализации учащихся. В частности, следует предлагать подросткам сравнивать, находить общие и отличительные черты, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Важно также поощрять самостоятельность мышления, высказывание школьником собственной точки зрения.

Особенности внимания обуславливают особо тщательный подход к отбору содержания материала при организации учебной деятельности. Для подростка большое значение будет иметь информация интересная, увлекательная, которая стимулирует его воображение, заставляет задуматься, но легкая возбудимость, интерес к необычному, яркому, часто становятся причиной непроизвольного переключения внимания.

Хороший эффект дает периодическая смена видов деятельности – не только на уроке, но и при подготовке домашних заданий. Разнообразие видов работы способно стать весьма результативным средством повышения внимания и важным способом предотвращения общей физической утомляемости, связанной как с учебной нагрузкой, так и с общим процессом кардинальной перестройки организма в период полового созревания.

Необходимо акцентировать внимание подростков на связи приобретаемых знаний с практической жизнью. Известно, что учащиеся до изучения соответствующих разделов школьной программы часто уже располагают определенными житейскими представлениями и понятиями, которые позволяют им достаточно хорошо ориентироваться в повседневной практике. Это обстоятельство в тех случаях, когда их внимание специально не обращено на связь получаемых знаний с практической жизнью, лишает многих учащихся потребности в приобретении и усвоении новых знаний, так как последние не имеют для них практического смысла.

Нравственные идеалы и моральные убеждения подростков складываются под влиянием многочисленных факторов, в частности, усиления воспитательного потенциала обучения. Однако в связи с понижением авторитета учителя и родителей как носителей социальных норм и помощников в решении сложных жизненных проблем большее внимание следует уделять косвенным методам воздействия на сознание подростков.

В подростковом возрасте идёт активный процесс формирования научных понятий, приобретают окончательные формы умственные действия с понятиями, опирающимися на абстрактное мышление.

Подростки по сравнению с младшими школьниками гораздо лучше усваивают и запоминают отвлечённый материал. По экспериментальным данным, при запоминании одного и того же конкретного материала учащиеся 6-го класса запомнили примерно в 1,6 раза больше, чем учащиеся 4-го класса, а при запоминании одного и того же отвлечённого материала превосходство шестиклассников над четвероклассниками было уже в 2,8 раза [18; 30; 63].

К подростковому возрасту значительно усиливается стремление добиться понимания того, что надо запомнить и воспроизводить, учащиеся стараются передавать учебный материал своими словами, обобщая его. Заучивая учебный материал, подросток выделяет более важное, главное, уделяя ему наибольшее внимание, составляет план изложения заучиваемого материала, выделяя в нём смысловые части.

Для подростков характерно заметное развитие критичности мышления. Ранее школьник слепо полагался на авторитет учителя или учебника, в подростковом возрасте он хочет убедиться в справедливости той или иной мысли, положения, суждения. Само по себе это ценное качество мышления, поэтому его следует развивать.

Подростковый период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. В понимании хронологических границ возраста в психологической литературе нет единства. Мощные сдвиги, происходящие во всех областях жизнедеятельности ребенка, делают этот возраст «переходным» от детства к взрослости. Данный возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это возраст потерь детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта.

Дети старшего школьного возраста (15-18 лет) в основном отличаются спокойным ростом и развитием, заканчивается процесс полового созревания. Половой диморфизм в этот период наиболее выражен, юноши обгоняют девушек в росте и массе. Темп роста тела замедляется, заметно нарастает мышечная сила, увеличивается объем грудной клетки, заканчивается окостенение скелета, мышцы эластичные, по химическому составу приближаются к мышцам взрослого. Выравнивается характерное для подросткового возраста несоответ-

ствии в росте сердца и кровеносных сосудов, уравнивается кровяное давление, устанавливается ритмичная работа желез внутренней секреции. Окончательно формируется ЦНС и собственное мировоззрение [62; 75].

У детей старшего школьного возраста обычно возобновляются эмоциональные контакты с родителями на более сознательном уровне, обсуждаются жизненные вопросы, будущие перспективы, профессиональная деятельность.

Школьник старших классов считает идеалом того взрослого, которому он доверяет. В своем окружении он отмечает и уважает различные человеческие качества, которые являются для него эталонными в различных областях: взаимоотношений людей, моральных норм, разных видах деятельности. Старшеклассник ищет свое собственное совершенное «Я» – каким он желает стать и будет во взрослой жизни. Общение со сверстниками необходимо в ранней юности, но оно имеет совсем другие функции, чем общение с взрослыми. Способности к интимной юношеской дружбе и романтической любви, которые возникают в этот период, скажутся в будущей взрослой жизни [20; 28; 76].

Старший школьный возраст характеризуется тем, что сохраняются материальная и эмоционально – комфортная функция семьи; значимость роли школы в удовлетворении познавательных и социально – психологических потребностей; изрядно повышается роль самообразования и самовоспитания; увеличивается способность сопротивляться отрицательным влияниям среды.

Изменения, происходящие в период старшего школьного возраста, связаны с: окончанием формирования соматотипа, сформированностью представления о своей уникальности, отстранением от родителей, появлением потребностей романтического плана, построением новой системы отношений с родителями и поиском смысла жизни [59; 82; 98].

Старшеклассники пребывают на «пороге» вступления в самостоятельную жизнь. Наибольшую актуальность приобретает проблема самоопределения как определения своего места

во взрослом мире. Юношей и девушек волнуют многие серьезные вопросы: как найти своё место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями и многое другое. Для того чтобы определить временную перспективу (представления о будущей жизни) необходимо выявить основные мотивы (то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается) и жизненные ценности личности [19].

У школьников в возрасте 15-17 лет заканчивается формирование познавательной сферы. В большей степени изменения наблюдаются в мыслительной деятельности. В старшем школьном возрасте у детей повышается способность понимать структуру движений, точно воспроизводить и дифференцировать отдельные (силовые, временные и пространственные) движения, осуществлять двигательные действия в целом.

Старшеклассники могут проявлять достаточно высокую волевою активность. Однако у девушек снижается смелость, что создает определенные трудности в физическом воспитании. В старшем школьном возрасте по сравнению с предыдущими возрастными группами наблюдается снижение прироста в развитии кондиционных и координационных способностей [57; 96].

Тем не менее, в этот возрастной период сохраняются еще немалые резервы для улучшения двигательных способностей, особенно если это делать систематически и направленно.

На занятиях со старшеклассниками увеличивается доля упражнений сопряженного воздействия на кондиционные и координационные способности, а также упражнений, при которых одновременно закрепляются и совершенствуются двигательные навыки (техника) и физические качества.

Интенсификация обучения в этом возрасте идет по пути усиления тренировочной направленности уроков. Доля игрового метода сокращается, а соревновательного – увеличивается [19].

В работе со старшеклассниками рекомендуется шире, чем в предыдущих возрастах, применять метод индивидуальных заданий, дополнительных упражнений, заданий по овладению

двигательными действиями, развитию физических способностей с учетом типа телосложения, наклонностей, физической и технико – тактической подготовленности [11; 107].

Оптимальные методы обучения в физическом воспитании имеют решающее значение для общего здоровья и благополучия. Определение целевых зон обучения конкретных людей поможет каждому человеку достичь определенных целей. Оптимальная физическая подготовка включает в себя соответствующее количество анаэробных и аэробных упражнений.

В физическом воспитании применяются две группы методов: специфические (характерные только для процесса физического воспитания) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания).

Рассмотрим методы физического воспитания (рис. 7).

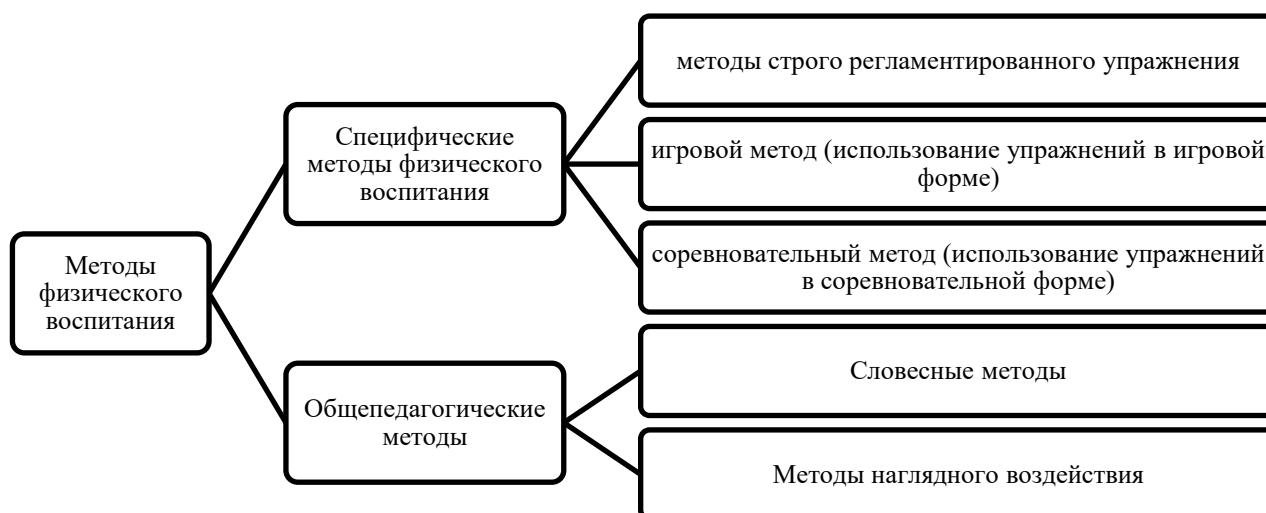


Рисунок 7 – Виды методов физического воспитания

Оптимальное сочетание названных методов в соответствии с методическими принципами может обеспечить успешную реализацию комплекса задач физического воспитания. Рассмотрим каждый из представленных методов физического воспитания.

Общепедагогические методы, используемые в физическом воспитании, представлены на рисунке 8.

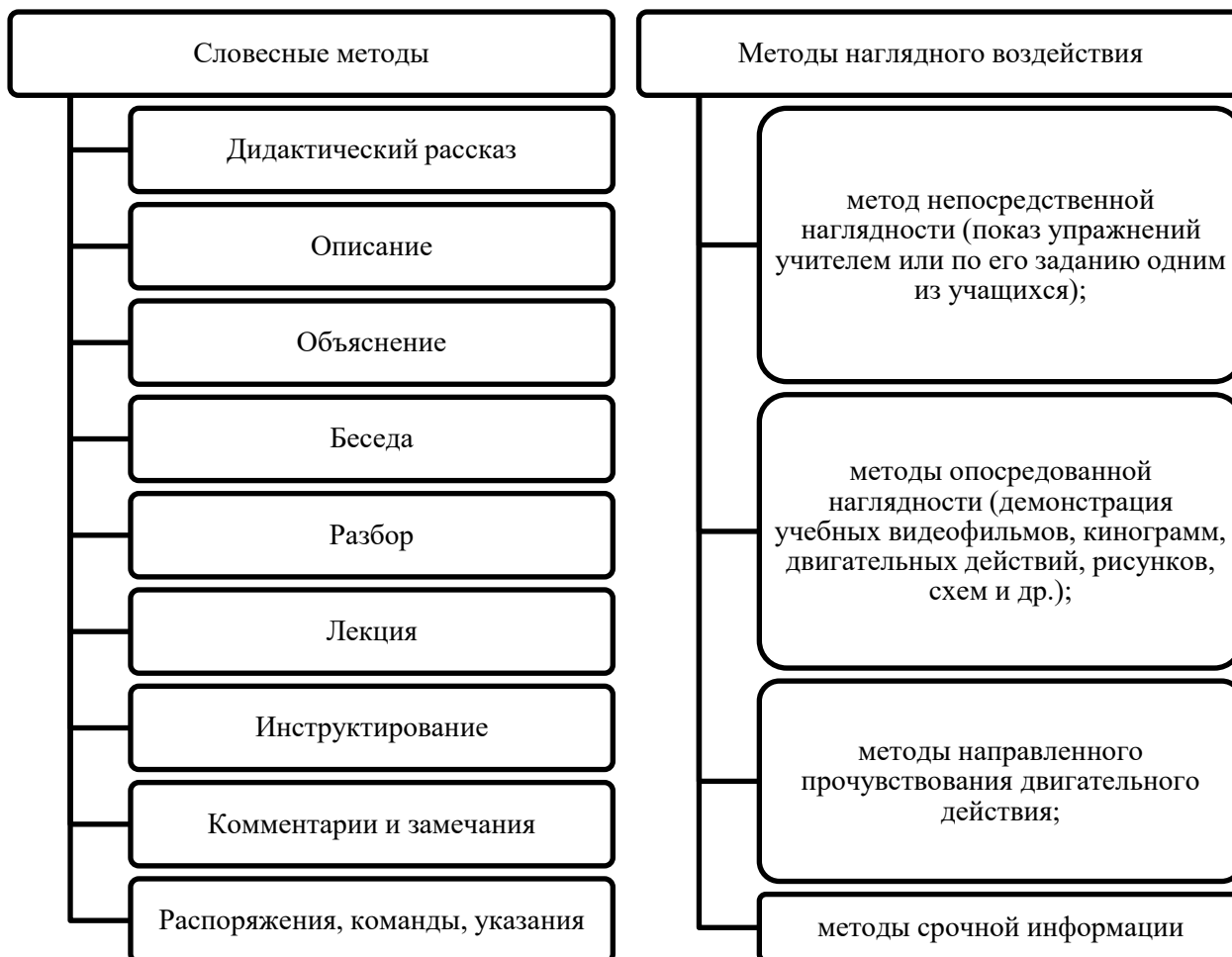


Рисунок 8 – Общепедагогические методы, используемые в физическом воспитании

Занятия физической культурой способствуют развитию физических качеств подростков, повышению адаптационных возможностей функциональных систем организма, создают благоприятные условия и предпосылки для гармоничного физического и психического развития подростка, закладывая фундамент крепкого здоровья.

В подростковом возрасте актуален индивидуальный подход в процессе образования [45; 110]. Индивидуальный подход предполагает собой способ организации учебного процесса на



основе учета индивидуально-типологических признаков личности путем создания определенных групп [71; 101].

Физическое воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса в общеобразовательных школах, который использует физическую активность в качестве основного средства для развития психомоторного, когнитивного и социально-эмоционального роста с целью повышения качества жизни учащихся. Традиционно занятия по физическому воспитанию акцентировались только на психомоторном или физическом аспекте обучения [4; 11; 61].

Методики обучения, ориентированные в той или иной степени на индивидуально-типологические особенности учащихся, занимают больше времени и требуют большей подготовки преподавателя, однако преимущества, получаемые от этих методик, безусловно, заслуживают дополнительного времени, потраченного на разработку урока [12; 27; 108].

Изучение индивидуально-типологических особенностей в физическом и интеллектуальном развитии учащихся, природы имеющих различий, учет которых лежит в основе повышения эффективности двигательной и интеллектуальной деятельности школьников, является актуальным в современных психологических и педагогических исследованиях, так как имеет особую значимость в разработке индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и физическом развитии детей.

Согласно Е. В. Соколову, физическое развитие и функциональное совершенствование у каждого ребенка происходит своеобразно в зависимости от его индивидуальных и конституционных особенностей, условий окружающей среды и других факторов эндогенного и экзогенного характера. Физическое развитие отражает процессы роста и развития организма на отдельных этапах постнатального онтогенеза, происходят преобразования генотипических потенций в фенотипические проявления. Под влиянием факторов внешней среды генотип преобразуется в фенотипические проявления. Фенотип изменяется в

течение всей жизни, отражая возрастную динамику физического развития, особенности биологического созревания, степень гармоничности морфофункционального статуса индивида.

Полноценное физическое развитие и повышение функциональных возможностей организма связано с гармоничной последовательной организацией нервной системы, что является базой для успешной адаптации к школьному обучению. Этому способствует индивидуально-типологический подход к осуществлению процесса обучения, подбору учебного материала по предметам вообще и физической культуре в частности.

#### **1.4 Общее представление о тревожности**

Тревога, так же как страх и надежда, – особая, предвосхищающая эмоция. Образно это описал основатель гештальт-терапии Ф. Перлз: «...Формула тревоги очень проста: тревога – это брешь между *сейчас* и *тогда*». Тревожность – одна из наиболее сложных проблем современной психологической науки. Почти в каждой исследовательской работе мы обязательно встретим ссылки на ее неразработанность, неопределенность, на неточность и многозначность самого понятия. Но одновременно это одна из наиболее используемых в практике категорий – как диагностических, так и объяснительных, интерпретационных. Когда речь идет о влиянии тревожности на поведение и развитие личности, о саморегуляции состояния тревоги, о тревожном типе личности, о «работе с тревогой», способах преодоления устойчивой тревожности и т.п. – сравнительно легко достигается взаимопонимание между специалистами, вне зависимости от их теоретических взглядов [83; 102].

Сложность применения известных точек зрения к анализу страха и тревоги у детей, как подчеркивалось неоднократно, связана, по крайней мере, с двумя обстоятельствами. Во-первых, разграничение внешней и внутренней, определенной и неопределенной угрозы возникает в онтогенезе довольно поздно. Во-вторых,

разграничение «витальной» и «социальной» угрозы часто достаточно искусственно, во всяком случае для детей. Продуктивен подход к пониманию тревожности и проблеме различения тревоги и страха с позиции введенного известным отечественным психиатром Ф.Б. Березиным понятия «явления тревожного ряда» (1988). Этот подход позволяет провести различия между *конкретным страхом* как реакцией на объективную, однозначно понимаемую угрозу, и *иррациональным страхом*, возникающим при нарастании тревоги и проявляющимся в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается последний, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. В этом плане тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога в собственном смысле слова предшествует иррациональному страху [83].

По мнению А. Прихожан, выделяются разные виды тревожности: устойчивая тревожность в какой-либо сфере – ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную – и общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. Встает вопрос: как соотносятся общая тревожность и ее частные виды. Другими словами, являются ли частные виды тревожности – школьная, арифметическая, межличностная, тестовая, компьютерная и т.п. – отдельными, замкнутыми на «своей» сфере переживаниями, или они представляют собой лишь способ выражения общей тревожности, зафиксировавшейся на данной сфере как на наиболее значимой в тот или иной период. Как представляется, продуктивными для понимания этой проблемы являются идеи Л.И. Божович об адекватной и неадекватной тревожности. Согласно этой точке зрения, критерием подлинной тревожности выступает ее неадекватность реальной успешности, реальному положению индивида в той или иной области. Только в таком случае она может рассматриваться как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере. В настоящее время тревожность диагностируется преимущественно по методикам

двух типов. В одном из них тревожность, определяемая по прямой или проективной когнитивной оценке ситуации или области, подразумевает наличие конкретного объекта и оценивается как показатель частных, парциальных видов тревожности, а суммарная оценка – как показатель некоторого общего уровня тревожности. Во втором тревожность диагностируется по подтверждению испытуемым наличия у него определенных симптомов. Такая тревожность исходно рассматривается как безобъектная, или, точнее, «внеобъектная». В исследовании А.М. Прихожан выяснялось, каким образом эти показатели соотносятся у одних и тех же школьников. При этом для большей четкости результатов в обоих случаях использовался один и тот же тип метода – опросники. В них испытуемый должен был определить: 1) степень выраженности у себя симптомов тревожности (использовалась известная шкала тревожности как состояния и свойства Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина); 2) насколько ситуации определенных типов вызывают переживания тревоги (применялась шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет, А.М. Прихожан, 2000). Результаты оказались неоднозначными: до половины испытуемых проявили тревожность по обоим показателям и примерно до 25% по одному или другому показателю. Данные, таким образом, не давали оснований для каких бы то ни было выводов. Поэтому для понимания вопроса о соотношении общей тревожности и ее отдельных видов авторы решили рассмотреть, как меняются или сохраняются эти проявления тревожности на протяжении определенного времени. Были выбраны периоды, характеризующиеся наиболее заметными изменениями в тревожности: 6–7-е и 9–10-е классы. Указанные выше методики проводились 4 раза, по два раза в год – в конце первой и середине четвертой четверти [83].

Известно, что общая тревожность в силу своего глубокого характера значительно труднее поддается перестройке и тем самым реже спонтанно меняется на эмоциональное благополучие. Изменения в общей тревожности следует искать внутри этого образования: она может «прикрепляться» к конкретным ситуациям, колебаться в определенных пределах по

степени интенсивности и т.п. Обнаружилось, что количество случаев, когда показатели тревожности чередуются, заменяя или дополняя друг друга, превышает число тех, при которых они сменяются эмоциональным благополучием, более чем в два раза. В целом данные показали, что тревожность, диагностируемая и по симптоматическому, и по ситуационному показателю, является в значительной части случаев формой выражения общей тревожности. Тревожность, определяемая только по ситуационному показателю, может являться формой проявления общей (в этом случае ситуационный и симптоматический показатели могут чередоваться), либо представлять собой собственно форму частной тревожности. Именно смена разных показателей тревожности является, на взгляд А.М. Прихожан, убедительным доказательством наличия общей тревожности, которая может приобретать разные формы. Важно подчеркнуть, что за одинаковыми тестовыми показателями могут скрываться разные явления: как общая тревожность, так и частные виды и даже не носящее характера тревоги повышенное внимание к собственным внутренним переживаниям, обусловленное их новизной. Частная, капсулированная тревожность встречалась во всех изучавшихся возрастах примерно в 20% случаев. В ходе психологической работы *собственно частная* тревожность сравнительно легко и практически полностью исчезает при обучении детей и/или близких им взрослых средствам овладения определенными типами ситуаций, саморегуляции поведения. В то же время при частной тревожности, являющейся *формой выражения общей*, наблюдается определенное «перетекание тревожности»: избавление от тревожности в одной сфере приводит к ее возникновению в другой, причем это может происходить неоднократно [83].

Форма тревожности – особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального его выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении ребенка, подростка к этому переживанию. Проведенная А.М. Прихожан и

соавт. экспериментальная работа подтвердила наличие двух основных категорий тревожности: открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; скрытая – в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путем – через специфические способы поведения. Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности. В результате авторами были выделены три формы «открытой» тревожности:

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с которой индивид не может. Эта форма была представлена примерно одинаково во всех возрастах.

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с ней. По характеристикам используемых для этих целей способов внутри этой формы выделились две субформы: а) снижение уровня тревожности и б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности. Регулируемая и компенсируемая тревожность встречалась преимущественно в двух возрастах – младшем школьном и раннем юношеском, то есть в периодах, характеризующихся как стабильные. Важной характеристикой обеих форм является то, что тревожность оценивается детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться. 3. «Культивируемая» тревожность – в этом случае, в отличие от изложенных выше, тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого [83].

«Культивируемая» тревожность выступает в нескольких вариантах. Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. В этом она совпадает с формой

2б, различия касаются лишь оценки этого переживания. Во-вторых, она может выступать как некоторая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» и выражается через усиление симптомов. В некоторых случаях у одного испытуемого встречалось одновременно два или даже все три варианта. Как разновидность «культивируемой» тревожности может быть рассмотрена форма, которую А.М. Прихожан и соавт. условно назвали «магической». В этом случае ребенок, подросток как бы «заклинает злые силы» с помощью постоянного проигрывания в уме наиболее тревожащих его событий, постоянных разговоров о них, не освобождаясь, однако, от страха перед ними, а еще более усиливая его по механизму «заколдованного психологического круга». «Культивируемая» тревожность встречается преимущественно в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте, хотя отдельные случаи (прежде всего «магической» тревожности) отмечаются и на более ранних этапах. Формы *скрытой* тревожности встречаются примерно в равной степени во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм условно названа «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких детей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Данные исследования свидетельствуют, что эта форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности (в основном – острую, нерегулируемую). Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и неадекватное спокойствие чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревоги в тех случаях, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому

здоровью индивида характер. Особым вариантом «неадекватного спокойствия» можно считать форму, обозначенную авторами как «субъективно скрытая тревожность». В последней выраженность всех внешних признаков тревоги сочетается с «абсолютным спокойствием» (по результатам экспериментальных проб), но одновременно (по самоотчетам) сопровождается смутным, диффузным переживанием, в вербализации которого школьник испытывает существенные затруднения. Последнее наблюдали у подростков и старших школьников. Вторая форма скрытой тревожности – «уход от ситуации» – встречалась достаточно редко и присутствовала примерно в равной степени во всех возрастах [83].

Говоря о формах тревожности, нельзя не коснуться также проблемы так называемой «замаскированной» тревожности. Довольно распространенной маской тревожной депрессии в юношеском и пожилом возрасте является открытая враждебность к окружающим, а в другие периоды – повышенная, хотя обычно и малоэффективная, трудовая активность, суетливость и т.п. В качестве таких «масок» чаще всего описываются агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность и др. Спецификой агрессивно-тревожного типа, в отличие от других вариантов агрессивности, является ярко выраженное чувство опасности, своеобразная смесь агрессии и тревоги: совершая агрессивный поступок, проявляя вербальную агрессию или давая соответствующий ответ на тестовый материал, индивид одновременно как бы извиняется, сам боится своей «смелости». У некоторых детей проявления агрессии актуализировали чувство вины, которое, однако, не тормозило дальнейшие проявления агрессии, а как бы стимулировало их. Тревожно-зависимый тип характеризуется повышенной чувствительностью к эмоциональному самочувствию другого человека, причем нередко выделяется какая-либо одна значимая фигура, отношение которой в наибольшей степени влияет на эмоциональное самочувствие, особенности поведения индивида. Интересно, что в подростковом и юношеском возрасте школьники могут осознавать подобную зависимость, тяготиться ею, но не могут от нее избавиться,



поскольку она как бы заменяет большинство других форм удовлетворения эмоциональных потребностей. По всей видимости, зависимость наиболее тесно связана с тревожностью, поскольку актуализируемое в этом случае чувство беспомощности, невозможности справиться с ситуацией, незащищенности порождает у человека потребность в помощи, поддержке со стороны других людей, чувство зависимости от них. Видимо, с этим связано и то, что такая «маска тревожности» наиболее часто встречается в переходные, критические периоды – у детей 6–7, 13–14 лет, выступая (в противовес «кризису независимости») как «кризис зависимости», а также у выпускников школы [83; 109].

«Маска» не избавляет или не полностью избавляет ребенка, подростка от субъективных переживаний тревоги, но, во-первых, позволяет более или менее успешно скрыть ее от окружающих и, во-вторых, обеспечивает возможность регуляции возникновения и уровня переживаемой тревоги, что указывает на определенное родство этой формы с регулируемой и компенсированной формами тревожности. Известно, что «маски тревожности», наряду с «уходом в болезнь», чаще всего описываются как формы защиты. Результаты исследований А.М. Прихожан и соавт. дают возможность расширить традиционную интерпретацию и рассматривать «маски» тревожности не только как защиту, образованную по реактивному типу, но и как способы регуляции и компенсации тревоги и строить на их основе работу по преодолению тревожности. Именно в этом заключается кардинальное отличие «маски тревожности» в виде определенных личностных черт от соматизации тревоги по типу «ухода в болезнь» [83].

Таким образом, анализ форм тревожности и связанных с ними стихийно образуемых способов ее компенсации, регуляции и преодоления, показал, что у детей и подростков они не могут быть описаны лишь как защитные и определены через действие защитных механизмов. Нередко указанные способы представляют собой своего рода зачаточные, заторможенные или дефор-

мированные варианты эффективных путей преодоления трудностей, на основе которых может быть построена работа по преодолению тревожности.

Анализ ряда форм тревожности свидетельствует, что она сама нередко выполняет защитную функцию. Об этом свидетельствует, в частности, выраженная амбивалентная реакция значительного числа тревожных школьников (преимущественно старших подростков и старшеклассников) на предложение участвовать в психологической работе по преодолению тревожности. Подобная реакция была характерна не только для тех, чью тревожность обозначили как «культивируемую», или «магическую», но даже для некоторых из тех, кто испытывает субъективно наиболее тяжелую форму – острую, открытую тревожность. На словах они выражали желание избавиться от тревоги, реальное же их поведение свидетельствовало об активном, в основном выражавшемся косвенно, сопротивлении этому. Такая реакция резко отличает группу тревожных детей от тех, кто испытывает тревогу лишь ситуативно. Последние с готовностью откликнулись на подобные предложения, рассматривая их в основном как способ научиться владеть собой в трудных ситуациях [83].

Известно, что потребность в устойчивости «Я-концепции» имеет две стороны: одна из них связана с достижением определенного уровня целей, что обеспечивает удовлетворяющий уровень отношения к себе, а другая – с сохранением привычного отношения к себе, вне зависимости от его характеристик. С этим связан, например, известный феномен «дискомфорта успеха» (Дж. Аронфрид). Можно полагать, что для тревожных детей и подростков оказывается значимой именно вторая сторона, поскольку с ее помощью обеспечивается стабильная и предсказуемая картина мира и своего места в нем. Для тревожных людей это особенно важно, поскольку, как уже указывалось, ситуации неопределенности, неустойчивости для них являются очень сложными: даже малейшая неопределенность может резко усилить это переживание [83].

Вопрос о причинах устойчивой тревожности принадлежит к числу наиболее значимых, наиболее изучаемых и вместе с тем наиболее спорных. Проблема природных предпосылок тревожности как устойчивого личностного образования, анализ ее соотношения с нейрофизиологическими, биохимическими особенностями организма, является одной из сложнейших. Так, согласно данным М. Раттера, определенную роль в возникновении эмоционально-личностных нарушений может играть генетически передаваемый родителями биологический фактор повышенной ранимости. Вместе с тем нельзя не согласиться с автором, что в тех случаях, когда речь идет «о социальном поведении, то здесь роль генетического компонента довольно незначительна» [83].

А.М. Прихожан выделяет следующие внешние источники тревожности: семейное воспитание, школьная успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками. Факторы семейного воспитания, прежде всего взаимоотношений «мать–ребенок», выделяются в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы, практически независимо от того, к какому психологическому направлению они принадлежат. Это представление является, по сути, конкретизацией применительно к тревожности общего положения о роли детско-родительских отношений в развитии ребенка, и в частности – в возникновении эмоциональных нарушений и неврозов. Существует достаточно мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей устойчивой тревожности. Можно назвать, пожалуй, лишь фактор «несоответствия детей престижным устремлениям родителей», выделенный в качестве значимого для тревожности младших школьников (Б. Филлипс, 1972). Кроме того, необходимо учесть, что факты, характеризующие особенности так называемого «семейного фона», относятся в основном к детям дошкольного и младшего школьного возраста. Вопросы влияния характеристик семьи и особенностей семейного воспитания на тревожность более старших детей и подростков разрозненны и

встречаются, главным образом, в работах, посвященных другим проблемам, в качестве дополнительной характеристики [83].

Все сказанное ставит задачу конкретизации общих представлений о влиянии семейных характеристик на тревожность детей, что требует прежде всего изучения связи между различными факторами семейного воспитания и тревожностью. Авторами была проанализирована связь тревожности детей с различными видами семейного неблагополучия в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (5-12 лет). Результаты показали связь тревожности с самыми различными видами нарушений в отношениях взрослых к ребенку – от гипо- до гиперопеки, от повышенных ожиданий и требований, которым ребенок не может соответствовать, до полного попустительства, а также нарушения взаимоотношений взрослых между собой и взрослых со старшими детьми. Не было обнаружено прямой связи между тревожностью и воспитанием ребенка в неполной семье. Данные свидетельствуют о том, что родители тревожных детей младшего школьного возраста (2-3-й классы) испытывают страхи и опасения чаще и переживают их более интенсивно, чем родители эмоционально благополучных. Кроме того, родители тревожных детей гораздо чаще, чем родители эмоционально благополучных, характеризуют свое состояние как раздраженное. Последнее, как представляется, очень важно: при общении с раздраженным взрослым ребенок испытывает острый дискомфорт, в основе которого – чувство вины. Причину этой вины ребенок чаще всего понять не может. Подобное переживание ведет, как показывают многочисленные литературные источники (Д. Бернс, К. Изард, Ф. Перлз и др.), к глубинной, «безобъектной» тревожности [19; 83]. Родители тревожных детей испытывают страхи и опасения чаще и большей интенсивности, чем родители эмоционально благополучных, что еще раз подтверждает результаты, полученные с помощью шкалы Дж. Тейлор. Полученные данные свидетельствуют также, что тревожные дети растут в семьях, в которых по крайней мере один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие. Клинический

анализ случаев показал также, что матери тревожных детей делятся как бы на три группы: а) очень активные, сильные, стремящиеся полностью контролировать жизнь ребенка и всей семьи; б) ригидные; в) беспомощно-пассивные. Семейное воспитание в таких семьях нередко направлено на ограничение социального опыта ребенка, что заставляет его ориентироваться преимущественно на семью. Тревожные дети и подростки чувствуют себя в семье значительно менее уверенно, чем их эмоционально благополучные сверстники. Для семей с тревожными детьми характерны непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности, – с одной стороны, и их авторитарная, доминантная позиция – с другой. В переживаниях тревожных детей и подростков, связанных с семьей, выраженными оказываются чувства собственной зависимости и вины и невыраженным – чувство защищенности. Таким образом, семья не дает тревожному ребенку и подростку переживания межличностной надежности, защищенности [83].

Во влиянии тревожности на школьную успешность проявляются общие закономерности влияния тревожности на результативность деятельности. Как известно, устойчивая тревожность способствует успешности в относительно простой для человека деятельности и препятствует – в сложной. Вместе с тем связь между тревожностью и успеваемостью, определяемой по текущим отметкам, не обнаруживается. Она выявляется, однако, при анализе субъективного восприятия школьником его успеваемости. У эмоционально благополучных школьников удовлетворенность или неудовлетворенность успеваемостью зависит преимущественно от полученной отметки. Тревожные школьники чаще не удовлетворены своей успеваемостью, вне зависимости от оценок. Различия выявились и в обосновании собственной удовлетворенности и неудовлетворенности тревожными и эмоционально благополучными школьниками. Тревожные школьники испытывали удовлетворенность чаще всего тогда, когда отметка (даже «тройка») соответствовала их ожиданиям или когда их ответ, их работа оценивались учителем как «очень хорошие», «самые лучшие» в классе.

Неудовлетворенность своими отметками тревожные школьники объясняли самыми разными причинами – от «несправедливости» учителя до «случайности» хорошей оценки. Главные причины – ожидаемое отношение к этой оценке родителей и понимание оценки как отношения к себе учителя. Обе эти причины проявлялись тем сильнее, чем младше были дети. В отношении родителей одинаково неблагоприятными были ожидание наказаний, выговоров, недовольного разочарования («Папа скажет: «Чего от тебя еще можно ждать», «Они увидят, что я ни на что не гожусь»); снисходительности («Будут утешать: «Не расстраивайся»); равнодушия («Им все равно, как я учусь, как будто мои отметки ничего не значат»). Следует отметить, что боязнь разочаровать родителей, не соответствовать их представлениям относится к числу наиболее распространенных страхов школьников младших классов. У родителей тревожных детей, в свою очередь, также ярко проявляются опасения, связанные с собственной неумелостью, некомпетентностью, боязнью проявить их при ребенке или передать их ему. Все это указывает на значимость успеваемости как фактора, влияющего, по меньшей мере, на поддержание и усиление тревоги, но влияющего не прямо, а опосредованно. Обращает на себя также внимание инфантильная позиция тревожных школьников по отношению к учителям. Не только многие младшие школьники, но и подростки из этой группы рассматривали отметку прежде всего как выражение отношения педагога. Напомним, что представление об отметке не как о мере знаний, умений, а как об отражении отношения к себе учителя, характерно обычно для самых первых этапов обучения и говорит о недостаточной психологической готовности ребенка к школе, а именно о несформированности отношения к учителю как носителю определенной социальной роли [83].

Проблема успеваемости тесно связана с тем, как складываются отношения школьника с педагогами. Неблагоприятные отношения, конфликты, грубость и нетактичное поведение учителей по отношению к детям часто рассматриваются как одна из

основных причин тревожности. Подобная тревожность описывается в литературе под названиями «дидактогений», «дидакто-скалогений», «дидактогенного невроза».

Полученные А.М. Прихожан результаты также свидетельствуют, что непрофессиональное поведение педагога влияет на общий уровень тревожности всего класса, существенно повышая его. Наиболее ярко это выявилось в 1-2-м и 6-7-м классах. Анализ ряда клинических случаев с детьми-дошкольниками, младшими школьниками и подростками показал, что бестактность педагога, больно ранящая всех детей, оказывается наиболее губительной для тех, кто уже имеет тревожность или находится в состоянии «тревожной готовности», то есть чувствует себя беспомощным, не имеющим защиты, возможностей сопротивления. При этом первостепенную роль играет обстановка в семье. В старшем подростковом – раннем юношеском возрасте учащиеся уже во многом «эмансипируются» от школы, хотя влияние педагогов на их эмоциональное самочувствие отмечается и здесь (в более слабой форме). Подобное поведение педагога служит скорее пусковым механизмом, «триггером» состояния тревожности и актуализации тревожности как личностного образования. При этом такое обращение могло касаться как самого ребенка, так и кого-либо из одноклассников [83].

Как показывают экспериментальные данные, тревожные дети могут занимать самое разное положение среди сверстников: от очень хорошего – «социометрической звезды» до крайне неблагоприятного – «отверженного». Полученные А.М. Прихожан и соавт. результаты противоречат литературным данным (Н.М. Гордцова, В.Р. Кисловская, Э.И. Маствелискер и др.), указывающим на прямую связь тревожности и социометрического статуса в классе. Авторы склонны объяснять это расхождение различным временем проведения исследований, определяющим неодинаковую значимость общения со сверстниками в коллективе класса в различные интервалы времени. Более отчетливо прослеживается обратное влияние – тревожности на особенности общения. Психологическая работа с тревожными

детьми, углубленный анализ случаев свидетельствуют, что тревожность нередко выступает в качестве основного мотива общения, порождая повышенную зависимость от сверстников, на что прямо указывают многие высказывания тревожных подростков и старших школьников.

Тревожные школьники значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую. Основными переживаниями тревожных подростков и юношей, связанными с общением со сверстниками, являются тревога и зависимость. Достаточно выраженным оказывается также переживание незащищенности, в то время как защищенность в группе сверстников они чувствуют реже, чем эмоционально благополучные школьники. Таким образом, переживания тревожных школьников, связанные с отношениями со сверстниками, во многом сходны с переживаниями, вызываемыми общением с родителями. И там и здесь доминируют чувства незащищенности, зависимости. Все это, по мнению авторов, дает основания считать, что не столько особенности общения влияют на возникновение и закрепление тревожности, сколько, напротив, тревожность определяет характеристики такого общения [83].

При рассмотрении внутриличностных источников тревожности А.М. Прихожан с соавт. отмечают, что в качестве важнейшего источника тревожности выделяется внутренний конфликт, преимущественно конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией. Полученные ими данные говорят о том, что у дошкольников и школьников 1-2-х классов (6-7 лет) связь между тревожностью и особенностями отношения к себе не прослеживается. В 3-м классе такая связь обнаруживается у девочек и не обнаруживается у мальчиков. Начиная с 4-го класса и до конца школы выявляется устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки, девочки и мальчики в этом отношении между собой не различаются. Исключение составляют лишь данные 8-го класса, в котором отмечался внезапный всплеск количества эмоционально благополучных испытуемых с конфликтной самооценкой. При этом среди эмоционально



благополучных девушек оказалось примерно такое же количество испытуемых с конфликтной самооценкой, как и среди тревожных, а среди юношей – меньше, чем в группе тревожных, однако все равно более 50%. Как представляется, это объясняется возрастными особенностями испытуемых. Кризис 13 лет характеризуется, как известно, кардинальной перестройкой личностных характеристик подростка, прежде всего его отношения к себе. По всей видимости, в группе эмоционально благополучных испытуемых проявляется временная конфликтность самооценки, связанная именно с этим периодом перестройки. У детей 9-16 лет определенную, хотя и менее существенную, чем на более ранних этапах, роль в возникновении и закреплении тревожности продолжают играть внутренние конфликты, связанные с отношениями к взрослым. Кроме того, в подростковом возрасте выражены противоречия, связанные с идентификацией и социальным сравнением со взрослыми и сверстниками, а в старшем подростковом и особенно раннем юношеском – конфликт между стремлением к личной автономии и боязнью этого, ценностные противоречия. Однако во всех этих случаях действие противоречивых тенденций сфокусировано на представлении о себе и отношении к себе. Для преодоления тревожности в предподростковом – юношеском возрасте требуется уже непосредственная работа с самим школьником, прежде всего с его представлением о себе и отношением к себе, хотя «терапия среды» и остается во всех возрастах достаточно значимым фактором. Поэтому, на взгляд авторов, именно с предподросткового периода можно говорить о тревожности как о свойстве личности, причем центральным фактором, способствующим ее возникновению и закреплению, являются особенности «Я-концепции», отношения к себе [83].

Кроме того, устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у человека неблагоприятного эмоционального опыта. Часто, однако, при исследованиях трудно выявить источник такого опыта. Более того, объективные характеристики успешности не только не указывают на такой источник, но, напротив, нередко свидетельствуют о достаточно высоком

уровне достижений тревожных людей в наиболее значимых областях. Специально проведенное А.М. Прихожан исследование показало, что для тревожных детей и подростков, в отличие от эмоционально благополучных, характерно неумение учитывать условия. Они часто ждут успеха в тех случаях, когда он маловероятен, и одновременно – не уверены в нем даже тогда, когда вероятность достаточно высока. Они ориентируются не на реальные условия, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. В результате такие дети действительно значительно чаще переживают неуспех, чем их нетревожные сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта. Существенное влияние на накопление такого опыта оказывает также то, что в оценке своих успехов и неудач тревожные дети и подростки ориентируются в основном на внешние критерии (отметку, оценку окружающих и др.). Если подобные критерии отсутствуют, они испытывают большие затруднения.

Эти результаты дополняют имеющиеся в литературе данные о связи тревожности и внешнего локуса контроля. Очевидно, что как внешний локус контроля, так и ориентация на заданные внешне критерии порождают высокую степень зависимости тревожных людей от окружающих и от неких «высших сил» (рока, судьбы). Но поскольку и то и другое находится в значительной мере вне контроля человека, подобная зависимость сопровождается постоянным переживанием неуверенности, неопределенности, двойственности, порождая переживание неуспешности и тревогу [83]. В целом проведенное авторами исследование показало, что во всех изученных возрастных группах для тревожных детей и подростков характерно неумение оценить свои действия, найти оптимальную для себя зону трудности задания, а также определить вероятность желательного исхода события. Вследствие этого такие дети и подростки действительно значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, объективно оказываются неуспешными в ситуациях, в которых отсутствуют заданные внешние критерии.

Такое положение, однако, нередко остается вне влияния родителей и педагогов, поскольку и в детском саду, и в школе основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха. Подобная привязанность к внешним критериям и практическое отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий создают условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет. Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта также служат в дошкольном и младшем школьном возрасте запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий (А.И. Захаров, 1988, 1995), а в подростковом и раннем юношеском – при достаточно точном запоминании как тех, так и других – постоянные сомнения в том, действительно ли успех является подлинным. Все это способствует накоплению отрицательного эмоционального опыта, работающего как механизм «заколдованного психологического круга». Можно думать, что именно указанные особенности эмоционального опыта влияют на характер переживания тревоги как диффузного, беспредметного. Они создают своеобразное силовое поле, которое приписывает отрицательную модальность всему непосредственно воспринимаемому окружению и экстраполирует его в будущее. В дошкольном и младшем школьном возрасте ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящее реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выраже-

ние в относительно устойчивом переживании тревожности. Таким образом, у дошкольников и младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми. С предпубертативного возраста тревожность все более опосредуется особенностями «Я-концепции», носящей противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь, тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлением к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели, с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе – с другой [83].

Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе может возникнуть тревожность в подростковом и юношеском возрасте. В подростковом возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности и в дальнейшем, причем на каждом этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период. Во всех

рассмотренных возрастах возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста, приобретающих ненасыщаемый характер по гипертрофированному типу [39; 83].

Типические особенности интеллектуальной деятельности характеризуют так называемые когнитивные стили – это относительно устойчивые процессуальные особенности познавательной деятельности, которые характеризуют своеобразие способов получения и переработки информации, используемых субъектами познавательных стратегий, а также способов воспроизведения информации и способов контроля. Они понимаются как формы интеллектуальной активности более высокого порядка по сравнению с традиционно описываемыми особенностями познавательных процессов.

В зарубежной и отечественной литературе можно встретить около полутора десятков различных когнитивных стилей: полезависимость- полинезависимость, импульсивность- рефлексивность, ригидность- гибкость познавательного контроля, узость- широта диапазона эквивалентности, когнитивная протота- когнитивная сложность, толерантность к нереалистическому опыту и др. [18; 19].

Тенденция полагаться на внешнее видимое поле получила название полезависимости, а тенденция контролировать зрительные впечатления за счет проприорецепции – полнезависимости. Полнезависимость рассматривается как умение преодолевать видимое поле и структурировать его, выделять в нем отдельные элементы. Полезависимость означает противоположное качество познавательной деятельности, когда все элементы видимого поля оказываются жестко связанными, а детали – трудно отделимыми от пространственного фона. Когнитивные стили полезависимости- полинезависимости отражают особенности решения перцептивных задач. Полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации и поэтому в большей мере испытывает влияние контекста при решении перцептивных задач (например, вычле-

нении фигуры из фона), что создает ему большие трудности. Полинезависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации, поэтому в меньшей степени подвержена влиянию контекста, он более легко решает перцептивные задачи.

В ситуации принятия решения, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив, применяется стиль рефлексивность-импульсивность. Импульсивные люди склонны быстро реагировать на проблемную ситуацию, при этом выдвигают и принимают гипотезы без тщательного продумывания. Для рефлексивных людей, напротив, характерно замедленное реагирование в такой ситуации, решение принимается на основе тщательного взвешивания всех «за» и «против». Они собирают больше информации о стимуле перед ответом, используют более продуктивные способы решения задач, более успешно используют приобретенные в процессе обучения стратегии деятельности в новых условиях [18; 19].

Стиль ригидность-гибкость познавательного контроля связан с легкостью или трудностью смены способа деятельности или переключения с одного информационного алфавита на другой. Термин «ригидность» был введен Р. Кеттелом для обозначения явлений персеверации, т.е. навязчивого повторения одних и тех же мыслей, образов, движений или переключении с одного вида деятельности на другой. Им были выявлены значительные индивидуальные различия в проявлении этого феномена.

Узкий - широкий диапазон эквивалентности показывают индивидуальные различия в масштабе, который используется человеком для оценки сходства и различия объектов. Так, для узкого диапазона эквивалентности характерна опора на явные физические особенности объектов, а для широкого диапазона – на их скрытые дополнительные признаки. Ряд отечественных авторов первый стиль называют «аналитическим», а второй – «синтетическим» [18; 21; 25]. Выявлена связь этих когнитивных стилей с личностными особенностями. «Аналитичность» сопровождается повышенной тревожностью, она положительно связана с фактором самоконтроля по Р. Кеттелу и отрицательно с

фактором самодостаточности. «Аналитики» стараются хорошо выполнять социальные требования и ориентированы на социальное одобрение. По данным А.И. Палея, у «аналитиков» преобладают эмоции страха, а у «синтетиков» – эмоции гнева.

Толерантность к нереалистическому опыту означает терпимость, снисходительность к чему-либо. Как стилевая характеристика она предполагает возможность принятия впечатлений, несоответствующих или даже противоположных имеющимся у человека представлениям. Нетолерантные люди сопротивляются видимому, так как оно противоречит их знанию. Фактически речь идет об умении принимать несоответствующую имеющимся установкам информацию и воспринимать внешнее воздействие таким, какое оно есть на самом деле.

Когнитивная простота - когнитивная сложность: теоретической основой данных когнитивных стилей является теория личностных конструктов Дж. Келли. Выраженность того или иного стиля определяется мерой простоты или сложности системы личностных конструкций при интерпретации, прогнозировании и оценке действительности на основе определенным образом организованного субъективного опыта. Конструкт – это двухполюсная субъективно-измерительная шкала, выполняющая функции обобщения (установления сходства) и противопоставления (установление различий). Разнообразная по содержанию и сложности умственная учебная работа приводит к появлению различных стилей интеллектуальной деятельности. Так, Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская выделили три стиля эвристической деятельности:

1) мыслительный поиск характеризуется риском (выдвигаются смелые, не всегда обоснованные гипотезы, от которых быстро отказываются);

2) осторожный поиск (тщательно взвешивается каждое из оснований, проявляется высокая критичность, наблюдается замедленность продвижения в построении гипотезы);

3) выдвижение гипотез достаточно быстрое и обоснованное.

Авторы показали, что быстрота и легкость выдвижения гипотез зависит от силы нервной системы и преобладания возбуждения над торможением. По данным Д.Б. Богоявленской и соавт. [33], лица со слабой нервной системой более склонны к репродуктивной интеллектуальной активности, а лица с сильной нервной системой – к творчеству, к большей эвристической интеллектуальной активности.

По результатам нашего исследования, учащиеся с сильной нервной системой менее подвержены утомлению, в связи с этим меньше затрачивают времени на отдых, подготовка к занятиям у них осуществляется «за один присест», они предпочитают заниматься не в абсолютной тишине, а вместе с товарищами. Они затрачивают меньше времени на подготовительные и контрольные задания, исправления, добавления делаются преимущественно по ходу работы. Они в течение длительного промежутка времени могут помнить и заботиться параллельно о многих заданиях, без специального их планирования и распределения во времени в виде составления плана работы. Для них характерна конспективность письменной речи (пользование преимущественно простыми предложениями, с меньшим количеством слов и смысловых единиц в одном предложении и слов в одной смысловой единице). Они предпочитают устную речь письменному изложению своих мыслей. В ситуации напряжения у таких студентов наблюдается некоторое увеличение эффективности умственной деятельности, ориентировочные и контрольные действия еще больше сливаются с исполнительными, наблюдается укорочение общего времени выполнения заданий.

Учащиеся со слабой нервной системой подвержены большей утомляемости, им нужен специальный отдых после занятий в школе, частые перерывы во время подготовки к учебным предметам. Для своих занятий они нуждаются в полной тишине и уединении. Для них характерна относительная обособленность подготовительных, исполнительных и контрольных действий в выполнении заданий, большая продолжительность подготовительных и контрольных действий. Большинство исправлений и дополнений вносятся ими во время проверки. Такие учащиеся



предпочитают браться за новую работу, лишь полностью завершив прежнюю; выполнение заданий, полученных на длительный срок, заранее планируется, составляются планы занятий на день, неделю и т.п. Для их письменной речи характерно преобладание сложных конструкций со всевозможными подчинительными связями, большая развернутость высказываний (большее количество единиц и слов в предложении), они предпочитают письменную речь устному изложению. В ситуации напряжения у таких школьников происходит сужение объема умственной деятельности, некоторое снижение её эффективности; еще большее разграничение ориентировочных, исполнительных и контрольных действий; общая продолжительность выполнения заданий у них увеличивается [62].

Учащиеся со слабой нервной системой свою быструю утомляемость компенсируют частыми перерывами для отдыха, разумной организацией деятельности, соблюдением спланированного режима дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания они компенсируют усиленным контролем и проверкой работ после их выполнения. Медленный темп умственной работы компенсируется тщательной предварительной подготовкой работы, что дает возможность «слабым» на первых ее этапах обгонять «сильных», поскольку у последних медленная вработываемость. Предварительная тщательная подготовка дает возможность уменьшить нервно-психическое напряжение, возникающее у них в ответственные моменты учебной деятельности [62].

– Зная типологические особенности школьников учитель может по отношению к ним использовать приемы, облегчающие их учебную деятельность. Для учащихся со слабой нервной системой полезными могут быть следующие правила:

– не ставить «слабого» в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; нужно дать школьнику достаточно времени на обдумывание и подготовку ответа;

– желательно требовать ответ в письменной форме, а не в устной;

– нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал; нужно постараться разбить его на части и давать их постепенно по мере усвоения;

– лучше всего не спрашивать новый, только что изложенный на последнем занятии материал, следует отложить опрос на следующее занятие, дав возможность ученику лучше подготовиться дома к ответу;

– путем построения правильной тактики опросов и поощрения нужно формировать у учащегося уверенность в своих силах, в своих знаниях;

– следует осторожно оценивать неудачи ученика, ведь он сам к ним относится очень болезненно;

– во время письменного опроса нужно дать время для проверки и исправления написанного;

– следует реже отвлекать и переключать внимание учащегося; нужно создавать спокойную, не нервную обстановку на занятиях.

– Учителю следует учитывать и то, что дается легче учащимся со слабой нервной системой:

1) они относительно хорошо справляются с задачами монотонного характера (когда требуется решить большое количество задач одного типа на занятии или выполнить несколько сходных упражнений);

2) они легче действуют по шаблону, по схеме;

3) любят работать обстоятельно, шаг за шагом выполняя задание, поэтому для них благоприятны ситуации, требующие последовательной, планомерной работы; они не отвлекаются, не перескакивают от одного действия к другому, не забегают вперед, а выполняют их в строгой последовательности;

4) склонны планировать предстоящую деятельность, любят составлять планы в письменной форме; поэтому они успешнее в тех видах деятельности, которые требуют предварительной и тщательной подготовки; за счет этого они могут самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения внутри

учебного материала; они глубже и обстоятельнее усваивают учебный материал и поэтому имеют преимущество в ситуациях, где требуется понимание и знание предмета сверх школьной программы;

5) склонны к систематизации знаний, что также обеспечивает им большую глубину усвоения учебного материала;

6) предпочитают при ответе и при усвоении материала использовать внешние опоры, поэтому разнообразные виды наглядного изображения - графики, схемы, рисунки, диаграммы, таблицы - облегчают им учебную деятельность; вследствие этого они имеют преимущество, когда учитель требует наглядного изображения, например, ситуации или условий задачи;

7) склонны к тщательному контролю за выполнением учебных заданий и проверке полученных результатов; если им дают это делать, они допускают меньше ошибок, чем учащиеся с сильной нервной системой.

Работа с учащимися с инертностью нервных процессов требует от преподавателя соблюдения следующих ограничений:

1) не требовать от них немедленного включения в работу, так как их активность на занятии возрастает постепенно;

2) не очень разнообразить задания, так как некоторым из учеников в таких условиях очень трудно работать;

3) не требовать от учащегося быстрого изменения неудачных формулировок, ему необходимо время на обдумывание нового ответа;

4) не настаивать на импровизации ученика: он предпочитает следовать общепринятым стандартам в ответах;

5) не проводить опрос учащихся в начале занятия, на уроке и т.п.;

6) избегать ситуаций, когда требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос;

7) в момент выполнения задания не отвлекать, не переключать внимание ученика на что-либо другое;

8) не заставлять учащегося отвечать на новый, только что пройденный материал, опрос следует отложить на более позднее время.

При этом учителю следует иметь в виду, что учащиеся с инертностью нервных процессов могут работать долго, не отвлекаясь на посторонние реплики; успешно выполняют монотонные виды работ в течение длительного времени; полностью выслушивают объяснения преподавателя и только после этого начинают выполнять задание; склонны к самостоятельному выполнению заданий; активны в работе по пройденному материалу, так как у них лучше развита долговременная память, чем кратковременная; легче выполняют самостоятельную работу, чем фронтальную.

Следует помнить, что учащиеся с сильной и подвижной нервной системой в определенных ситуациях могут иметь свои трудности в обучении. Чтобы принять их во внимание, преподавателю следует помнить, что недостатки лиц со слабой и инертной нервной системой являются достоинствами лиц с сильной и подвижной нервной системой и наоборот. Поэтому все, что сказано выше о слабых и инертных типах личности учеников следует отнести к сильным и подвижным, но с обратным знаком.

Рассмотрим некоторые невротические черты личности обучающихся. Некоторые обучающиеся независимо от возраста во время подготовки и сдачи экзамена выглядят несколько невротично, взволнованно. Довольно часто в наше время мы пользуемся термином «невротик», не имея, однако, какого-либо ясного представления о том, что он обозначает. Нередко под ним понимается не более, чем слегка высокомерный способ выражения своих мыслей, иногда с этим термином отождествляют слова «ранимый», «вспыльчивый», «требовательный». Рассмотрим некоторые черты невротической личности человека.

Во-первых, невротики отличаются от нормальных индивидов своими реакциями. Но образ жизни, образцы поведения человека диктуются тем временем, в котором он живет, а также культурными традициями. Можно диагностировать, например, перелом ноги, не зная культурную принадлежность пациента, но, скажем, называть индейского мальчика психопатом, потому что он говорит, что имеет видения, в которые верит, – это огромный риск. В своеобразной культуре этих индейцев способность

к переживанию видений и галлюцинаций рассматривается как особый дар, благословение духов, и способность вызывать их умышленно стимулируется как дарующая особый престиж имеющему их лицу [19; 33; 62].

Понятие о том, что является нормальным, видоизменяется не только в различных культурах, но также, с течением времени, в пределах одной и той же культуры. Каждый образованный человек понимает, что в границах того, что считается нормальным, имеются вариации. Например, для одного ученика нормальной считается учеба только на «отлично»; для другого – на «хорошо» и «отлично»; для третьего – на «удовлетворительно». Мы приходим к нашим представлениям о нормальности через одобрение определенных стандартов поведения и чувств внутри определенных групп, которые налагают эти стандарты на своих членов. Но стандарты видоизменяются в зависимости от культуры, эпохи, класса, пола. Человеческие чувства и отношения в громадной степени формируются теми условиями, при которых человек живет, – как культурными, так и индивидуальными – и неразрывно взаимосвязаны. Но следует отметить, что поведение человека может отклоняться от общего образца поведения, при этом он не будет страдать неврозом. С другой стороны, у некоторых людей, которые, согласно поверхностному наблюдению, адаптировались к существующим жизненным условиям, может быть тяжелый невроз. Например, ученик в течение учебного года нормально обучается, внешне его поведение не отличается от поведения других учащихся, но во время экзамена или до его начала он может начать проявлять беспокойство, раздражительность, агрессивность или наоборот – апатию, безразличие, медлительность. Или есть такая категория обучающихся, которые в течение учебного года часто отсутствуют на занятиях по разным причинам. На экзамен они идут, как правило, слабо подготовленными, но благодаря своей адаптируемости, находчивости сдают его успешно. Они следуют правилу: главное – не молчать, а что-нибудь говорить, пусть даже не совсем по теме экзамена-

ционного билета. Нередко благодаря своей находчивости, театрализованности им удается позитивно расположить к себе экзаменатора.

Во-вторых, у невротиков всегда присутствуют некоторые виды внутренних запретов: на выражение своих желаний или просьбы о чем-либо; сделать что-либо в своих интересах; высказать мнение или обоснованную критику; приказать кому-либо; выбрать человека, с которым они хотят общаться; установить контакты с людьми и т.п. Также имеют место внутренние запреты в связи с тем, что мы можем назвать утверждением своей позиции: невротики часто не способны защитить себя от нападок, или сказать «нет», если они не хотят уступить желаниям других, например, не могут отказать товарищу в его просьбе дать списать, отдают свою тетрадь, хотя она может им самим понадобиться для подготовки к занятиям. В итоге они из-за этого переживают, страдают, нередко неуверенны в том, что тетрадь им вернут, а иногда в результате этого сами оказываются неподготовленными к занятиям, экзаменам и получают неудовлетворительную оценку. Наконец, внутренние запреты распространяются и на знание человеком того, что он хочет: трудности при принятии решений, формировании собственных мнений, осознании собственных желаний, которые связаны лишь с их выгодой. Особенно при этом важна неспособность что-либо планировать, например, подготовку к занятиям, экзаменам. Невротики проявляют пассивность даже в таких важных решениях, как выбор профессии или спутника жизни. Ими движут в первую очередь определенные невротические страхи [19; 33; 62].

Для невротиков характерны определенная ригидность реагирования и разрыв между собственными возможностями и их реализацией. Под ригидностью реагирования понимаем отсутствие той гибкости, которая позволяет человеку реагировать различным образом на разные ситуации. Например, нормальный человек становится подозрительным, когда чувствует или видит причины для этого; невротик может быть подозрительным все время, независимо от ситуации, осознает он свое состояние или нет. Нормальный человек способен видеть различие

между искренними и неискренними комплиментами; невротик не проводит различия между ними или ни при каких условиях им не верит. Нормальный человек будет ощущать злобу, если почувствует ничем не оправданный обман; невротика достаточно любого намека (даже если он осознает, что это делается в его интересах), чтобы разозлиться. Нормальный человек может временами испытывать нерешительность, столкнувшись с важным и трудным вопросом; невротик постоянно находится в нерешительности. Невротик сам стоит у себя на пути, не может объективно оценить свои потенциальные возможности с целью их реализации. Такие обучающиеся всегда недооценивают свои возможности, знания, не могут их преподнести, логически оформить, конструктивно доложить, поэтому нередко получают оценки ниже, чем заслуживают.

Движущей силой, участвующей в порождении неврозов, являются тревога и те защиты, которые выстраиваются против нее. Какой бы запутанной ни была структура невроза, тревога является тем мотором, который запускает невротический процесс и поддерживает его течение. Нормальный человек, хотя ему свойственны страхи и защиты своей культуры, будет в целом вполне способен раскрыть свои потенциальные возможности и получить удовольствия, которые ему может предложить жизнь. Невротик всегда страдает больше, чем нормальный человек, ему неизменно приходится платить за свои защиты чрезмерную плату, заключающуюся в ослаблении его жизненной энергии, способности к достижениям и получению удовольствия. Иногда даже сам невротик может не осознавать того, что он постоянно страдает. Такие ученики всегда недовольны своими ответами на уроках, экзаменах, страдают из-за того, что им кажется, будто они плохо подготовлены, мало знают, не разбираются во многих вопросах. Перед экзаменами им кажется, что они ничего не выучили, не знают ответов на экзаменационные вопросы, это является причиной страхов, которые они испытывают.

Имеется еще один существенно важный признак невроза – наличие конфликта противоречащих друг другу тенденций, существование которых или по крайней мере их точное содержание

сам невротик не осознает и в отношении которых он произвольно пытается найти определенные компромиссные решения. Невротик стремится и приходит к компромиссным решениям – не случайно называемым невротическими, и эти решения менее удовлетворительны, чем решения нормального человека, и достигаются дорогой ценой для личности в целом [19; 33; 62].

Имеются неврозы, которые могут возникать у индивидов, чья личность в иных отношениях сохранена и не искажена. Такие неврозы возникают как реакция на внешнюю ситуацию, насыщенную конфликтами. Например, ряд учеников в течение учебного года нормально обучаются, готовятся к занятиям, выполняют все требования преподавателей и имеют все шансы успешно сдать экзамен. Но в момент подготовки и сдачи экзамена их словно подменили: появляется раздражительность, беспокойство, рассеянность, стрессовая ситуация на экзамене полностью или частично парализует и сковывает их действия. Ответы на экзаменационные вопросы у них лаконичны, непоследовательны, отсутствует логика изложения, в итоге получаемая ими оценка гораздо ниже тех, которые они получали в течение семестра.

Для некоторых учеников характерен так называемый ситуативный невроз, который проявляется именно в экзаменационной ситуации, требующей сосредоточения внимания, обобщения имеющихся знаний, поиска ответа на конкретные вопросы. Они становятся сильно взволнованными, их действия неэффективными, особенно, если у них уже имелся неудачный опыт сдачи экзамена, который прочно закрепился в памяти и проявляется всякий раз, когда создается подобная ситуация.

Как следует из вышесказанного, тревога является динамическим центром неврозов. Еще одной формой эмоциональной реакции на опасность, которая может сопровождаться такими физическими ощущениями, как дрожь, учащенное дыхание, сильное сердцебиение, является страх. Как страх, так и тревога являются адекватными реакциями на опасность, но в случае страха опасность очевидна, объективна, а в случае тревоги она скрыта и субъективна. Иначе говоря, интенсивность тревоги пропорциональна



тому смыслу, который для данного человека имеет данная ситуация. Практическое значение указанного различия между страхом и тревогой заключается в том, что попытка убедить невротика, что его тревога необоснованна, является бесполезной. Его тревога связана не с той ситуацией, которая имеет место в реальности, а с тем, как она представляется ему.

Обыкновенный человек в нашей культуре плохо представляет себе значение тревоги в своей жизни. Обычно он помнит лишь то, что в детстве испытывал некоторую тревогу, что у него было одно или два тревожных сновидения и что он сильно тревожился в ситуациях, выходящих за рамки повседневности, как, например, перед важным разговором с влиятельным лицом или перед экзаменами. Сведения невротиков относительно тревоги отличаются чем угодно, но не однообразием. Некоторые невротики вполне осознают, что их переполняет тревога. Ее проявления варьируются в громадном диапазоне: она может проявляться в виде неясной тревоги, в форме приступов страха; может быть привязана к определенным ситуациям или действиям (например, боязнь высоты, улиц, публичных выступлений и т.п.); может иметь определенное содержание, например, опасение сойти с ума, не сдать экзамен, заболеть чем-либо серьезным и т.д. Другие осознают, что время от времени испытывают тревогу, зная или не зная о вызывающих ее обстоятельствах, но они не придают ей какого-либо значения. Наконец, есть невротики, которые осознают лишь наличие у себя депрессий, чувства неполноценности, расстройств в сексуальной сфере, но до конца не осознают, что когда-либо испытывали или испытывают чувство тревоги. Причина или проблема, вызывающие тревогу, могут являться составной частью более широкой проблемы. Например, страх учеников перед экзаменами может проявляться и в ряде других ситуаций сходного характера: публичных выступлениях, нахождения в местах повышенного скопления людей, бесед по телефону, посещения врача и т.п. Подчас наши чувства привязанности, гнева, подозрительности столь мимолетны, что едва достигают сознания, и столь преходящи, что мы забываем о них. Но за ними также может скрываться громадная

динамическая сила. Степень осознания чувства абсолютно ничего не говорит ни об его силе, ни об его значении. Применительно к тревоге это означает не только то, что мы можем неосознанно беспокоиться, но также и то, что тревога может быть определяющим фактором нашей жизни, оставаясь в то же самое время не осознанной нами. Действительно, наше время, насыщенное многочисленными природными, техногенными, экологическими, политическими, социально-экономическими катастрофами, порождает множество тревог и опасений за будущее, настоящее. Некоторые из этих опасений не осознаются нами до конца, оставаясь на бессознательном уровне и вызывая тревогу. В действительности мы делаем все возможное для того, чтобы избежать тревоги. Для этого имеется много причин, и самой общей из них является та, что интенсивная тревога является одним из самых мучительных аффектов, проявлением длительного эмоционального стресса, которые мы можем испытывать. Некоторые составляющие аффекта тревоги могут быть особенно непереносимыми для человека. Оказаться беспомощным особенно невыносимо для тех лиц, для которых власть является преобладающим идеалом. Под впечатлением явного несоответствия своей реакции они негодуют на нее, как если бы она показывала их слабость или трусость [19; 33; 62].

Еще одним элементом тревоги является ее очевидная иррациональность. Для некоторых людей сама мысль о том, что какие-то иррациональные факторы могут руководить ими, является просто непереносимой. Ее особенно трудно выносить людям, которые ощущают скрытую опасность того, что их могут захлестнуть иррациональные противоположно направленные силы, действующие внутри них, и которые непроизвольно приучали себя осуществлять над ними строгий интеллектуальный контроль. Так что они не потерпят на сознательном уровне наличия каких-либо иррациональных элементов. Посредством самой своей иррациональности тревога представляет неявно выраженное указание на то, что внутри нас что-то не в порядке, и поэтому она является вызовом-сигналом для тщательного рассмотрения чего-то, скрытого от нас. Такой вызов никому не может быть

приятен; можно сказать, что ничто другое не вызывает в нас столь резкое противодействие, как осознание того, что мы должны изменить нечто внутри нас. Однако, чем безнадежнее ощущает себя человек в паутине своего страха и защитного механизма и чем сильнее ему приходится цепляться за иллюзию, что он во всем прав и совершенен, тем сильнее он инстинктивно отвергает всякий – даже самый отдаленный и глухой – намек на то, что с ним что-то не так и необходимо что-либо изменить. Всегда, когда человеком движет сильная тревожность, неизбежный результат этого – потеря непосредственности и гибкости. Жажда любви и привязанности встречается столь часто в неврозах, что может рассматриваться как один из самых надежных показателей существования тревожности и ее примерной силы. Существует несколько способов избегания тревоги: ее рационализация; отрицание; попытки заглушить ее наркотиками; избегание мыслей, чувств, побуждений или ситуаций, вызывающих ее.

Первый метод – рационализация – является наилучшим способом оправдания своего уклонения от ответственности. Он заключается в превращении тревожности в рациональный страх. Второй способ избежания тревоги состоит в отрицании ее существования, т.е. в устранении ее из сознания. Например, ученик знает, что ему предстоит сдача экзамена и он недостаточно подготовлен по данному предмету, но старается не думать об этом, полагается на случайное везение.

Третий путь избавления от тревожности связан с наркотизацией. К ней могут прибегать сознательно и в буквальном смысле посредством принятия алкоголя или наркотиков. Однако для этого имеется множество путей и не столь очевидных. Одним из них является погружение в социальную деятельность под влиянием страха одиночества. Еще одним способом наркотического глушения тревожности является попытка «потопить» ее в работе, причем такого рода метод можно установить по навязчивому характеру работы и по тому беспокойству, которое возникает у невротика по выходным и праздничным дням. Той же самой цели может служить чрезмерная потребность во сне, хотя сон не способствует восстановлению сил.

Четвертый способ уйти от тревоги наиболее радикален: он заключается в избегании всех ситуаций, мыслей или чувств, которые могут побудить тревогу. Это может быть сознательный процесс, когда человек, боящийся делать что-либо, просто избегает этого. Точнее говоря, человек может осознавать наличие тревоги и то, что избегает ее. Однако он может также весьма смутно осознавать – или вообще не осознавать – наличие тревоги и способов избавления от нее. Он может, например, не осознавая этого, откладывать со дня на день дела, вызывающие тревогу: принятие решений, подготовку к экзаменам, обращение к врачу и др. Или он может «притворяться», то есть субъективно считать, что обдумываемые им определенные действия – такие, как принятие участия в обсуждении, разговор с подчиненными, разрыв отношений с другим лицом, – являются несущественными. Он также может «притворяться», что ему не нравится делать определенные вещи, и отвергать их на этом основании [19; 33; 62].

Как указывалось выше, у невротиков имеют место внутренние запреты. Они выражаются в неспособности делать, чувствовать или обдумывать определенные вещи, а их функция – избавить от тревоги, которая возникает, если человек пытается делать, ощущать или обдумывать эти вещи. В сознание не проникает никакой тревоги, и, следовательно, нет возможности преодолеть запреты с помощью сознательного усилия. Внутренние запреты в умственной сфере – запреты на сосредоточение, формирование или высказывание мнений, на установление контактов с людьми.

Рассмотрим те предварительные условия, которые необходимы для того, чтобы начать осознавать наличие внутренних запретов. Во-первых, мы должны осознавать наличие желания что-либо сделать для того, чтобы осознать неспособность сделать это. Может быть задан вопрос: всегда ли нам известно по крайней мере то, чего мы хотим? Конечно, нет. Давайте представим, например, человека, слушающего научный доклад и имеющего насчет него критические суждения. Незначительный запрет проявит себя в робкой форме выражения критики; более

сильный запрет мешает ему упорядочить свои мысли, и в результате они придут к нему лишь после окончания обсуждения или на следующее утро. Но запрет может быть столь сильным, что вообще не допустит появления у него каких-либо критических мыслей, и в этом случае, при том предположении, что в действительности у него наличествует критика, он будет склонен слепо соглашаться со сказанным или даже восхищаться им; он будет абсолютно не способен сознавать наличие каких-либо запретов. Другими словами, если запрет является столь сильным, что контролирует желания или побуждения, то его существование может не осознаваться.

Второй фактор, который может препятствовать осознанию, встречается тогда, когда запрет выполняет столь важную функцию в жизни человека, что он воспринимает его как не подлежащий сомнению и изменению факт. Если имеет место непреодолимая тревога такого рода, связанная с какой-либо деятельностью, например, сдачей экзамена при поступлении в высшее учебное заведение, порождающая неуверенность, беспокойство, человек может настаивать на том, что он недостаточно подготовлен для этого. В данный момент эта вера в какой-то мере защищает его. Но если он признает наличие запрета, то ему придется сдавать экзамен именно в назначенный срок, а не позднее, в результате этого он будет подвергаться тревоге. Осуществление действия, по поводу которого человек испытывает тревожность, порождает чувство напряжения, усталости или изнеможения. Например, если обучающийся боится сдавать экзамен, то он может чувствовать себя абсолютно разбитым, крайне взволнованным, раздражительным при приближении срока сдачи экзамена. То, что данное состояние не было вызвано какой-либо физической слабостью, свидетельствует тот факт, что он мог выполнять тяжелую домашнюю работу, посещать спортивную секцию, не испытывая при этом большой усталости. Многие затруднения, обычно приписываемые той или иной деятельности, вызываются в действительности не этой деятельностью, а той тревогой, которая с ней связана. Тревога, связанная с определенной деятельностью, в результате будет приводить к

нарушению процедуры ее выполнения. Например, если имеет место тревога при сдаче экзамена, то ответ учащегося будет неуверенным, непоследовательным, он будет осуществляться тихим, дрожащим голосом. Человек может осознавать, что тревожность не дает ему возможности успешно сдать экзамен, или он может лишь чувствовать, что не в состоянии успешно справиться с этой задачей. Тревожность, связанная со сдачей экзамена, будет нивелировать то удовольствие, которое мог бы получить ученик в случае удачной сдачи. Но если учащийся достаточно хорошо подготовлен по предмету, но испытывает легкую степень тревожности, что вполне естественно, то она будет придавать дополнительный интерес и азарт. Следует отметить, что боязнь сдачи экзамена может быть и средством его избегания, и следствием тревожности. Это один из примеров трудности в понимании психических явлений. Они являются запутанными и сложными, и если мы не настроим себя на то, что должны рассмотреть многочисленные, тесно переплетенные взаимодействия, то не продвинемся в психологическом познании особенностей подготовки и сдачи экзаменов. Таким образом, тревога может скрываться за чувствами физического дискомфорта (сильное сердцебиение, усталость), за многочисленными страхами, которые внешне представляются рациональными и обоснованными, может быть причиной неспособности выполнять то или иное дело, получать удовольствие от него. Мы часто обнаруживаем тревогу в качестве влиятельного фактора, стоящего за внутренними запретами человека.

Практически каждый человек построил для себя ту или иную из вышеописанных защит. Причем, чем невротичнее человек, тем сильнее его личность пронизана и скована такими защитами и тем больше тех действий, которые он не способен и не пытается делать, хотя в силу своей энергии, умственных способностей или уровня образования может их осуществить. Исходя из того, что тревога – это страх, который диктуется субъективным фактором, рассмотрим его природу.

Начнем с описания того, что испытывает человек, переживая тревогу. Это ощущение могущественной, неотвратимой

опасности, перед которой он полностью бессилен. Иногда та пугающая сила, перед которой человек чувствует свою беспомощность, может восприниматься как идущая извне, а иногда он ощущает, что угрожающая ему опасность исходит из его собственных неуправляемых импульсов, в некоторых случаях опасность предстает как нечто смутное и неуловимое. Однако такие чувства сами по себе не являются характерными для одной лишь тревоги, они могут быть точно такими же в любой ситуации, содержащей реальную непреодолимую опасность и фактическую беспомощность перед ней. В случае страха опасность находится в реальности и чувство беспомощности обусловлено реальностью, а в случае тревоги опасность порождается или усиливается внутренними психологическими факторами, беспомощность же обусловлена собственным отношением человека [19; 33; 62].

Вопрос о роли субъективного фактора в состоянии тревоги сводится, таким образом, к исследованию более специфического вопроса: каковы те психологические условия, которые порождают ощущение надвигающейся грозной опасности и чувство беспомощности перед ней? При обсуждении проблемы тревожности, как и в случае многих других проблем, Фрейд указал нам направление движения. Он сделал это с помощью своего основополагающего открытия того, что субъективный фактор, связанный с тревогой, лежит в наших собственных инстинктивных влечениях. Другими словами, как ощущение опасности, предвосхищаемое тревогой, так и чувство беспомощности перед нею вызываются взрывной силой наших собственных влечений.

В принципе любое побуждение потенциально может вызвать тревогу при условии, что его обнаружение или реализация будет означать нарушение других жизненных интересов или потребностей, и при том условии, что оно является достаточно настоящим или сильным.

Фрейд утверждал, что в период детства мы особенно склонны проявлять реакцию тревоги. Это бесспорный факт, для которого имеются веские и понятные причины, лежащие в отно-

сительной беспомощности ребенка против неблагоприятных воздействий. Более поздняя тревожность будет содержать среди других элементы, обусловленные специфическими конфликтами, существовавшими в детстве. Но тревожность как целое не является инфантильной реакцией. Рассматривать ее как таковую значило бы смешивать две различные вещи, ошибочно принимать за инфантильную ту установку, которая зародилась в детстве.

При исследовании истории детства людей, страдающих неврозом, установили, что общим знаменателем для всех них является окружающая среда. Приверженность воспитательным теориям, гиперопека или самопожертвование со стороны «идеальной» матери являются основными факторами, создающими ту атмосферу, которая более чем что-либо иное закладывает основу для чувства огромной незащищенности в будущем. Такой ребенок лишен самостоятельности, может иметь проблемы с обучением в школе и нередко испытывает повышенную тревогу при сдаче экзаменов. Иногда имеют место различные действия или формы отношения родителей к детям, которые не могут не вызывать в них враждебность, например, предпочтение других детей, несправедливые упреки, непредсказуемые колебания между чрезмерной снисходительностью и презрительным отвержением, невыполненные обещания. У таких родителей отношение к потребностям ребенка проходит через все градации – от временной невнимательности до постоянного вмешательства и ущемления самых насущных и законных желаний ребенка. Например, попытка расстроить его дружбу с кем-либо, высмеять проявление независимого мышления, игнорирование его интересов (художественных, спортивных, технических и др.). Нередко родители настаивают на том, чтобы ребенок посещал специализированную школу, например, с физико-математическим уклоном, а у него нет способностей и интереса к этим дисциплинам. В этом случае каждое посещение школы является само по себе для ребенка стрессом, а сдача экзаменов – тем более. Иногда ребенок успешно учится по большинству предметов, но с некоторыми испытывает трудности, которые выводят его из со-



стояния равновесия. В целом вышеописанное отношение родителей если и не умышленно, но тем не менее по сути означает ломку воли ребенка.

Очень часто дети или подростки боятся сдавать экзамена из-за наказания родителей. В целом он может быть не против того, чтобы его иногда наказывали, но при условии, что он все же чувствует к себе любовь, а также считает данное наказание справедливым, а не преследующим цель причинить ему боль или унижить. В случае наказания ребенок вытесняет свою враждебность по отношению к родителям, потому что опасается, что любое ее проявление ухудшит его отношения с родителями. Кроме того, иногда ребенку внушают вину за любые чувства и проявления враждебности или сопротивления, т.е. ему внушают, что он не способен хорошо учиться, не получит достойную профессию и ничего не добьется в жизни. Чем сильнее ребенка заставляют ощущать свою неполноценность, тем менее он будет осмеливаться ощущать недоброжелательность или выступать с обвинениями в адрес родителей. Если ребенку повезет иметь, например, любящую бабушку, понимающего учителя, нескольких хороших друзей, его опыт общения с ними может предохранить его от убеждения, что от других людей можно ожидать только плохого. Но чем более травмирующими являются его переживания в семье, тем более вероятно, что у ребенка разовьется не только реакция ненависти по отношению к родителям и другим детям, но также недоверчивое или злобное отношение ко всем людям. Чем больше ребенка изолируют, препятствуя приобретению им собственного опыта, тем с большей вероятностью развитие будет идти в этом направлении. И, наконец, чем больше ребенок скрывает недовольство своей семьей, например, путем подчинения установкам родителей, тем в большей степени он проецирует свою тревожность на внешний мир. Общее, пропитанное тревожностью отношение к окружающему его миру, может также развиваться или нарастать постепенно. Отдельные острые реакции на частные провоцирующие ситуации кристаллизуются в склад характера. Такой склад характера сам по себе не образует невротизма, но является той питательной

почвой, на которой в любое время может развиваться определенный невроз. Вследствие той фундаментальной роли, которую данный склад характера играет в неврозах, дадим ему название «базальная тревожность». Она, по нашему мнению, лежит в основе отношения к людям. В то время как отдельные или частные состояния тревоги могут быть вызваны действующей в данный момент причиной, базальная тревожность продолжает существовать, даже если в наличной ситуации нет никакого специального ее возбудителя. Хотя диапазон форм проявления тревожности или видов защит от нее бесконечен и варьирует у каждого человека, базальная тревожность везде остается более или менее одной и той же, варьируя лишь в степени и интенсивности. Хотя базальная тревожность относится к людям, она может быть полностью лишена личностного характера и трансформирована в ощущение опасности, исходящей из событий внешнего мира. Базальная тревожность определенным образом влияет на отношение человека к себе и другим. Она означает эмоциональную изоляцию, тем более невыносимую, что она сочетается с чувством внутренней слабости «Я». А это означает ослабление самой основы уверенности в себе. Она несет в себе зародыш потенциального конфликта между желанием полагаться на других и невозможностью сделать это вследствие идущего из глубины недоверия и враждебного чувства к ним. Она означает, что из-за внутренней слабости человек ощущает желание переложить всю ответственность на других, получить от них защиту и заботу; в то же самое время вследствие базальной враждебности он испытывает слишком глубокое недоверие, чтобы осуществить это желание. И неизбежным следствием этого является то, что ему приходится затрачивать львиную долю своей энергии на успокоение и укрепление уверенности в себе [19; 33; 62].

Различие в побудительных мотивах учащегося сдавать экзамен на ту или иную оценку ведет к различию в чувстве и поведении. Если им движет собственно желание удовлетворить ту или иную потребность, то его отношение к подготовке будет иметь качество непосредственности, изобретательности, усид-

чивости. Но если им движет тревожность, то его чувства и действия будут навязчивыми, неразборчивыми, несобранными. В некоторых случаях учащиеся с невротическими чертами характера на экзамене могут просто вызвать к помощи преподавателя, вымогать его благорасположение радикальными средствами, например, описывать, что какая-либо чрезвычайная ситуация, болезнь помешали ему подготовиться, тем самым они пытаются возбудить жалость посредством драматической демонстрации своих несчастий. Использование апелляции к жалости включает в себя убеждение ученика в неспособности получить желаемую оценку и расположение экзаменатора другим путем. Это убеждение может рационально обосновываться отсутствием веры в свои умственные способности и знания вообще или принимать форму веры в то, что в данной экзаменационной ситуации нельзя получить желаемую оценку никаким другим способом.

Есть категория обучающихся, которые склонны всегда быть правыми и раздражаются, когда экзаменатор или одноклассники делают им замечания по поводу их знаний. Такие ученики, столкнувшись с экзаменационным вопросом, на который они не знают ответа и боясь оказаться в неловком положении, делают осведомленный вид, даже если недостаточные знания по данному вопросу не могут их скомпрометировать. Иногда они ставят акцент на необходимости заранее знать, что может произойти на экзамене, чтобы предвидеть ситуацию. С этой целью они пытаются узнать у старших товарищей, уже сдавших экзамен, или у учителя на консультации все подробности сдачи, чтобы полностью контролировать ситуацию и избежать возможного риска.

Учащиеся с невротическими чертами личности постоянно сравнивают себя с другими, даже в ситуациях, которые не требуют этого. Вопрос о том, кто из одноклассников умнее, пользуется у них большой популярностью, это можно сравнить с чувством жокея на скачках, для которого имеет значение только одно – опередил ли он другого. Такое отношение учеников

неприменно приведет к потере или ослаблению реального интереса к учебе и подготовке к экзаменам. Им не столько важно содержание учебного материала и уровень своих знаний, сколько вопрос о том, какой успех, впечатление, престиж в результате сдачи экзаменов будут достигнуты. Эти учащиеся могут осознавать установку на то, чтобы мериться силами (знаниями) с другими учениками или, не осознавая этого, могут делать это автоматически, но едва ли когда-либо в полной мере они осознают то значение, которое имеет для них соперничество. Соперничество у этих учеников отличается от нормального тем, что честолюбивое желание не исчерпывается тем, чтобы достичь большего, чем другие или иметь больший успех, но предполагает также желание быть уникальным или исключительным. Независимо от того, осознается честолюбие или нет, имеется невероятная чувствительность к любому разочарованию. Даже успех может восприниматься как разочарование, если он не вполне соответствует грандиозным ожиданиям. Человек этого типа, выдержав трудное испытание, обесценит свой успех, указывая на то, что другие также прошли его. Эта устойчивая тенденция испытывать разочарование является одной из причин того, что люди этого типа не могут наслаждаться успехом. Некоторые из таких учеников не могут больше поверить в свои силы, возможный успех, если их уже раньше преследовали неудачи при сдаче экзаменов.

Еще одно отличие соперничества учеников с невротическим складом от нормального заключается в скрытой враждебности, свойственной их честолюбию, установке, что никто, кроме них не должен быть умным, способным, удачливым. Действительно, для них собственный успех крайне важен, но так как у них имеются сильные внутренние запреты в отношении успеха, то единственный путь, который остается для них открытым, – это быть, или по крайней мере ощущать себя, превосходящими других, опровергать других, низводить их до своего уровня или даже еще ниже.

Прямым результатом тревожности, связанной с невротическим соперничеством у учеников, является страх неудачи и успеха. Страх неудачи на экзамене отчасти является выражением

страха быть униженным, любая неудача становится для них катастрофой. Например, ученик, не оправдавший всеобщих ожиданий на экзамене, начинает испытывать чрезмерный стыд или даже чувствовать отвержение со стороны родителей, окружающих людей. Такая реакция имеет тем большее значение, что часто те или иные события переживаются как неудачи, хотя в действительности или не являются ими, или весьма несущественны. Если акцент падает на страх неудачи как таковой, ученик удваивает свои усилия по подготовке к экзаменам или идет на какие-либо отчаянные действия в своих попытках избежать поражения на экзамене. При этом может возникать острое состояние тревоги непосредственно перед испытанием своих сил и способностей, каковым является экзамен. Если, однако, акцент делается на страхе того, что другие узнают об его честолюбии, картина будет прямо противоположной. Тревожность, которую испытывает ученик, заставит его делать вид незаинтересованности в результатах сдачи экзамена и приведет к отказу от каких-либо усилий по подготовке. Контраст между этими двумя картинами заслуживает внимания, ибо он показывает, как два типа страха, которые в конце концов родственны, могут породить два совершенно различных набора характеристик. Ученик, соответствующий первому образцу, будет неистово работать перед экзаменами, в то время как другой, отвечающий второму образцу, возможно, не будет проявлять особого интереса к стоящей перед ним задаче. Обычно ученики с невротическими наклонностями осознают лишь следствия своей тревожности. Они не способны сосредоточиться на подготовке к экзаменам, испытывают иногда ипохондрические страхи, например, страх болезни сердца из-за физического напряжения или страх нервного расстройства в результате чрезмерной умственной нагрузки. Такие учащиеся могут чувствовать себя измученными после любого усилия (когда в деятельность вовлечена тревожность, она, весьма вероятно, становится изнуряющей) и будут использовать это истощение для доказательства того, что данные усилия по подготовке к экзамену губительны для их здоровья и поэтому их следует избегать или готовиться не в полную силу [19; 33; 62].

Люди с невротическими чертами считают более безопасным делать то, что им не повредит, а не то, что им хочется делать. Их принцип звучит так: не выделяйся, будь скромным и, самое главное, не привлекай к себе внимания. Такой старательный уход от внимания к своей особе, стремление придерживаться общепринятых стандартов, оставаться в тени, не отличаться от других можно трактовать как отвращение к соперничеству. Если эта тенденция является доминирующей чертой, то она в конечном счете ведет к отказу от какого-либо риска. Нет надобности доказывать, что такая установка приносит с собой колоссальное обеднение жизни и не позволяет человеку в полной мере реализовать свои потенциальные возможности. Ибо, если только обстоятельства не являются крайне благоприятными, достижение счастья или успеха любого рода заранее предполагает способность рисковать и прилагать усилия.

Еще благодаря наличию невротических черт, являющихся проявлением тревожности, человек может бояться достигать какого-либо успеха, например, учиться с отличием, поступить в престижный ВУЗ и т.д. Такие люди тревожатся по поводу враждебности по отношению к ним окружающих в случае достижения ими определенного успеха, даже если они убеждены в его достижимости. Эта боязнь успеха проистекает от страха вызвать зависть у других и таким образом потерять их расположение, иногда это вполне осознаваемый страх. Например, некоторые отличники чувствуют себя неловко среди одноклассников из-за своих знаний, повышенной эрудиции, постоянной похвалы учителей. Им кажется, что одноклассники не совсем доверяют, завидуют их успеху, подшучивают, стараются избегать их общества, не приглашают в совместные компании и т.п.

Эти обстоятельства еще больше усиливают их тревожность, им кажется, что друзей вокруг нет и все используют их с целью списывания контрольных работ, домашних заданий, подсказок на занятиях, экзаменах. Многие из них вынуждены смириться со своей ролью, другие пытаются еще больше обособиться, заняться наукой; третьи стремятся ничем не отличаться

от окружающих, снижают уровень своей успеваемости и стараются повысить свой авторитет какими-либо другими способами. Например, при ответе на вопрос учителя они могут почувствовать, что нечто удерживает их и не дает возможности правильно ответить на вопрос (внутренний запрет), хотя учебный материал они знают хорошо. Или не могут четко и внятно изложить свои мысли и таким образом произвести хорошее впечатление на преподавателя. Такое вынужденное снижение своего интеллектуального уровня может стать привычным и затормозит процесс обучения, самосовершенствования. Такие учащиеся перестают получать удовольствие от своих успехов и даже не ощущают их как свои собственные, иногда приписывая их некоторым благоприятным обстоятельствам или чьему-то содействию. В некоторых случаях такое поведение может привести к депрессивному состоянию, частично из-за своего неосознаваемого разочарования, вызванного тем, что внутренне они осознают свой высокий потенциал, но внешне вынуждены его скрывать и маскировать. Иногда такое навязчивое побуждение сдерживать себя приводит к тому, что после блестящего ответа, получения высокой оценки они вынуждают себя снизить темп, учиться не в полную силу, получая при этом более низкие оценки. Повторение такой последовательности событий может спровоцировать чувство своей слабости, неспособности к борьбе за свой имидж, авторитет. Такие ученики подобны Пенелопе, которая каждую ночь распускала то, что связала в течение дня.

Таким образом, внутренние запреты могут устанавливаться на каждом шагу. Например, полностью вытесненные честолюбивые желания могут парализовать работу человека, лишить его возможности сконцентрироваться, заставить уклониться от возможного успеха, а также помешать объективно оценить уже достигнутый успех. Самоуничужение может быть сознательной стратегией, практикуемой просто по причинам целесообразности. Например, если учащийся разбирается в ряде вопросов великолепно, не хуже учителя, он может постараться

не демонстрировать свои знания целиком, не пытаться дискутировать, доказывать свою точку зрения, чтобы избежать гнева со стороны преподавателя. Иногда такие ученики наоборот свои повышенные знания считают обычными, мало отличающимися от знаний других. Очень часто они критикуют свои ответы, находят в них различные недостатки, обесценивая в целом свой успех. Есть такая категория учащихся, которые явно переоценивают свои знания, чувствуют себя очень эрудированными по многим вопросам и подготовке к экзамену в связи с этим уделяют недостаточно времени и внимания. В этом случае их реальный успех не совпадет в большинстве случаев с желаемым, а амбициозные притязания со сравнительно бедной реальностью. Одним из средств защиты в этом случае является фантазия. Все более и более такие люди заменяют достижимые цели грандиозными замыслами, намного превышающими любую реально достижимую цель. Именно такой, ведущий в тупик, смысл претенциозных фантазий играет отрицательную роль, потому что для них тупик имеет определенные преимущества по сравнению с прямой дорогой. Для многих людей свойственно время от времени возвышать себя, приписывать чрезмерно важное значение своим делам и поступкам или предаваться фантазиям о том, что они могут сделать. Но эти фантазии и замыслы остаются как бы декоративным обрамлением и человек не придает им серьезного значения. Но люди с невротическими чертами характера, одержимые идеями собственного величия, находятся на другом конце шкалы, они могут находиться где-то между двумя крайностями. Либо они осознают свою завышенную самооценку и их реакция на нее не отличается от обычной, либо в мечтах они представляют себя идеальными, но могут находить такие мечты смешными. Их фантазии о собственном величии имеют значение эмоциональной реальности, являются опорами, на которых покоится их самооценка, поэтому они вынуждены цепляться за них. Опасность, связанная с этой функцией, обнаруживается в ситуациях, где чувству собственного достоинства наносится определенный удар. Тогда опора рушится, и человек может не оправиться от этого падения: впасть



в депрессию, начать ощущать неуверенность, приобрести страх неудач, желание отойти от всего и т.п. иногда человек с невротическими проявлениями поведения с болезненной педантичностью отмечает малейшие инциденты, которые идут вразрез с его сознательной иллюзией. Следовательно, он колеблется в своей самооценке между ощущением величия и ничтожества, в любой момент он может впасть из одной крайности в другую. Одновременно с чувством твердой убежденности в своей исключительной значимости он может удивляться, что его кто-либо воспринимает всерьез. Или в одно и то же время он может ощущать собственную ничтожность, угнетение и ярость от того, что кто-то может подумать, что он нуждается в помощи. Здесь мы видим действие «порочного круга»: в то время как идеи о собственном величии имеют определенное значение в плане успокоения и дают некоторую поддержку (правда лишь в воображении), они не только закрепляют тенденцию избегать соперничества, но через механизм чувствительности усиливают гнев и, как следствие этого, порождают еще большую тревожность. Но у таких людей не исключена и «полоса удач» как только им удастся заняться плодотворной работой. Под этим подразумевается следующее: возрастает уверенность в себе, желание чего-то реально добиваться, учиться, совершенствоваться [19; 33; 62].

Рассмотрим признаки, функции, генезис, влияние невротических склонностей на жизнь человека. Следует подчеркнуть, что существенные элементы этих склонностей бессознательны. Человек может осознавать лишь их влияние, хотя в таком случае он, вероятно, просто наделит себя похвальными чертами характера. Например, если он находится в тисках невротически навязчивого стремления к совершенству, то будет считать, что по своей натуре он более дисциплинированный и правильный, чем другие. Основным свойством невротических склонностей является их навязчивый характер, качество, которое проявляет себя двумя основными путями. Во-первых, при невротических склонностях отсутствует избирательность целей. Например, человек, одолеваемый навязчивым стремлением

к совершенству, в огромной степени теряет чувство меры. Содержать свой рабочий стол в безукоризненном порядке становится для него такой же властной потребностью, как и подготовить самым совершенным образом важный доклад. Вторым признаком навязчивой природы невротических потребностей является та реакция тревоги, которая возникает в результате их фрустрации. Человек с навязчивым стремлением к совершенству чувствует панику, если совершает какую-либо ошибку.

Функция невротических наклонностей может быть лучше понята, если мы рассмотрим их происхождение. Они развиваются в раннем возрасте под действием совместного влияния врожденного темперамента и окружающей обстановки. Они представляют собой образ жизни, навязанный неблагоприятными условиями. Ребенок вынужден развивать их для того, чтобы пережить свои беспомощность, страхи и одиночество. Но они дают ему бессознательное чувство того, что он должен придерживаться установленной линии поведения при любых ситуациях, иначе он не вынесет угрожающих ему опасностей. Мы считаем, что обладая достаточно детальным знанием существенных факторов детства, можно понять, почему у ребенка развиваются определенного рода наклонности. Станет ли ребенок покорным или непослушным под гнетом родительского принуждения - зависит не только от характера принуждения, но и также от таких присущих ему качеств, как степень его жизненной силы, относительная мягкость или твердость его натуры. В последнее время в литературе рассматривается вопрос о связи особенностей конституции человека и его психикой, но это требует дополнительных исследований, чтобы делать какие-либо выводы.

Окружающая среда может способствовать или задерживать развитие ребенка. Это развитие в огромной степени зависит от типа отношений, которые устанавливаются между ребенком и его родителями, а также окружающими людьми, членами семьи. Если в семье установился дух теплоты, взаимного уважения и внимания, то ребенок может развиваться беспрепятственно. Но часто

встречается, что родители как бы из лучших побуждений оказывают такое сильное давление на ребенка, что в результате бывает парализована всякая его инициатива. Может иметь место сочетание страстной любви и запугивания или тирании и восхваления. Особенно важно, что ребенку могут внушить чувство, что его право на существование зависит целиком от того, насколько он оправдывает ожидания родителей, то есть соответствует их стандартам или нет. Другими словами, ему могут помешать осознать, что он является человеком со своими собственными правами и обязанностями. Действенность таких влияний не становится меньше от того, что они очень часто бывают тонкими и завуалированными. Более того, часто имеет место не один неблагоприятный фактор, а сочетание нескольких. Как следствие такого окружения, у ребенка не формируется должного самоуважения. Он становится неуверенным в своих силах, полным страха, одиноким и обиженным. Вначале он беспомощен по отношению к окружающим его силам, но постепенно, на основе интуиции и опыта он вырабатывает средства, позволяющие ему совладать со своим окружением и уцелеть. Он развивает в себе настороженность и чуткость к тому, как можно манипулировать другими людьми. Конкретные методы, которые он для этого выбирает, зависят от целого ряда обстоятельств. Один ребенок осознает, что с помощью упрямого негативизма и случающихся время от времени приступов дурного настроения или вспышек гнева он может отражать вторжение в свою жизнь. Он исключает других из своей жизни, пребывая на своем уединенном острове полновластным хозяином, и отвечает возмущением на любое требование или ожидание, которое к нему предъявляют, как на опасное посягательство на его уединение. Для другого ребенка остается только один путь, а именно: отказаться от себя и своих чувств, слепо подчиняться, ухитряясь все же оставлять хотя бы маленькие отдушины, где он волен быть самим собой. Третий ребенок не «замораживает» своих эмоций, но привязывается к наиболее сильному и влиятельному из родителей в форме отчаянной преданности. Он слепо принимает то, что нравится или не нравится этому родителю, его образ жизни и его жизненную философию. Он может,

однако, страдать от этой привязанности и одновременно с ней возвращать в себе страстное желание независимости [19; 33; 62].

Обязательно ли ребенок должен оставаться уступчивым или непокорным, робким или неуверенным в себе, если обстоятельства сделали его таким? Можно утверждать, что он не обязательно сохранит свои методы защиты. Но все же такая опасность существует. Методы защиты могут быть устранены с помощью раннего и радикального изменения окружающей ребенка среды (встреча с понимающим учителем, погружение в интересные для ребенка занятия и т.д.). Но при отсутствии сильных противодействующих факторов существует значительная опасность того, что приобретенные наклонности окажутся не только устойчивыми, но с течением времени будут все сильнее подчинять себе его личность.

Невротические наклонности также в очень большой степени определяют представление человека о том, кем он является или кем ему следует быть. Все невротичные люди заметно неустойчивы в своих самооценках, колеблясь между напыщенным, преувеличенным и приниженным представлениями о себе.

Например, если невротичный человек создал защитную веру в силу разума и предвидение, он будет не только переоценивать то, что может быть достигнуто с помощью ума, здравого рассуждения вообще, но также будет особенно гордиться силой своего разума, логикой своих суждений и предсказаний. Его понятие о своем превосходстве над другими будет главным образом исходить из его убеждения в превосходстве своего интеллекта. Или у человека есть невротическая потребность справляться с любой ситуацией с помощью только собственных усилий, быть самостоятельным любой ценой, то он будет преувеличенно гордиться тем, что он умелый и уверенный в себе человек и никогда ни в ком не нуждается. Поддержание этой веры становится такой же навязчивостью, как и те невротические наклонности, которые ее вызывали.

Невротические наклонности не только крайне резко влияют на самооценку, но также и на оценку других. Внутренние запреты могут иметь разлитой характер, захватывая целые

сферы жизни (например, самоутверждение, непосредственность поведения, высказывание каких-либо требований, сближение с людьми и др.). Как правило, конкретные внутренние запреты всегда находятся на осознаваемом уровне. Диффузные внутренние подавления, хотя они и являются более важными, менее ощутимы. Если же они становятся очень сильными, то невротичный человек может ощущать наличие некой внутренней скованности, не осознавая, однако, ее конкретной направленности. С другой стороны, они могут быть настолько неуловимыми и скрытыми, что человек даже и не догадывается об их существовании и силе. Осознание внутренних запретов может затрудняться различными способами, и одним из самых типичных способов является их рационализация: например, ученик, имеющий внутренний запрет, связанный с устными выступлениями на уроках, может осознавать наличие внутреннего запрета в этом отношении, но он также может полагать, что письменное изложение своих мыслей на бумаге более разумно и удобно, так как в это время можно сосредоточиться, исправить ошибки, имеется больше времени на формулирование ответа и т.п.

Человек, находящийся в тисках невротической склонности, должен с не меньшим старанием и тревогой избегать любого отклонения от заданного курса, но в этом случае имеется существенная разница, так как для него этот процесс является бессознательным: сильные внутренние запреты просто не дают ему возможности колебаться в предначертанном ему курсе.

Каждая невротическая склонность порождает не только специфическую тревожность, но также и специфические формы поведения, специфический образ «Я» и специфическое представление о других людях, специфическую гордость, форму уязвимости и специфические внутренние запреты.

Хотя невротическая структура характера является более или менее жесткой, она все-таки очень ненадежна и уязвима из-за многих своих слабых мест – собственных притворств, самообманов и иллюзий. В невротической личности имеется не-

сколько пунктов фокусировки, возникших вследствие невротических склонностей, и структура, построенная вокруг каждой из них [19; 33; 62].

### **1.5. Физическая культура в системе школьного образования**

Физическая культура возникла как социальное явление. Её появление и развитие связано с выполнением естественных, т.е. природных потребностей людей, однако это не позволяет сводить физическую культуру к биологическим началам и признать её независимость от основных условий жизни общества.

Развитие физической культуры продвигалось в органическом единстве с трудовой деятельностью, начальные трудовые формы призывали человека иметь развитые физические способности и содействовали их развитию. Именно общественный труд создал все условия для отделения физической культуры в особенную сферу человеческой деятельности. Прототипом ряда элементов физической культуры (физические упражнения, бег, прыжки, метания и др.), составивших в первую очередь средства, необходимые для подготовки молодого поколения к труду, явились первые формы трудовой деятельности. С появлением войн значительное воздействие на развитие прикладной физической культуры стало оказывать военное дело [2; 17; 50].

Физическая культура как вид деятельности имеет свою специфическую основу в виде целесообразной двигательной активности человека. Двигательная активность представляет собой оптимальные формы деятельности, основными моментами которой являются движения, организованные в систему активных, мышечно-двигательных действий. При этом в физическую культуру входят лишь те формы рациональной двигательной деятельности, которые позволяют минимальным образом развить нужные в жизни двигательные навыки и умения, обеспечить целенаправленное формирование жизненно

необходимых физических способностей, улучшить физические показатели и работоспособность человека [10; 26; 40]. Сущность подобной деятельности людей заключается в занятиях физическими упражнениями, основанными на выполнении целенаправленных движений. Как известно, движения являются результатом определенно организованной мышечной деятельности, контролируемой физиологическими механизмами и обеспеченной различными функциональными и морфологическими системами организма. Долгосрочными, текущими и оперативными целями физической деятельности обуславливается целенаправленность движений. Целями одних определенных упражнений могут быть передвижение звеньев тела, спортивного снаряда или элементы тренажерного устройства, развитие усилия в необходимом направлении и заданной величины. Целями выполнения комплекса или серии упражнений может быть: приобретение, усовершенствование какого – либо физического умения, качества или способности. Целями продолжительных занятий физическими упражнениями являются приобретение навыков правильного выполнения движений, достижение высшего уровня двигательных способностей и физического потенциала человека, развитие его здоровья, воспитание трудолюбия, упорства и других важных личностных и общественных нравственных черт и качеств характера [25; 41].

Движения человека, лежащие в основе физической активности, являются результатом деятельности его организма как живой системы.

По мнению Н.А. Бернштейна, движения «живут и развиваются» и «жизнь» движений становится возможной благодаря вовлечению в процесс их развития и реализации всех ресурсов жизнедеятельности нашего организма – от клетки до коры головного мозга.

Физическая деятельность человека направлена в сторону динамики состояния организма, на получение более высокого уровня физических способностей и качеств путем тренировки. Фундаментальное свойство всего живого – способность к

адаптации, в основе которой лежат приспособления к внешним воздействиям. Это свойство является ключевым, способным обеспечить жизнеспособность организмов для их саморазвития и выживания при постоянно меняющихся состояниях самого организма [38; 81].

Физическая культура – это часть общей культуры личности и общества, представляющая собой совокупность материальных и духовных ценностей, создаваемых и используемых для физического совершенствования людей. По мнению В. М. Гелецкого, в ее структуре можно выделить три относительно самостоятельных компонента (аспекта): деятельностный, ценностный и результативный.

1. Деятельностный аспект физической культуры заключается в том, что физическое совершенствование происходит только в результате оптимальной, целенаправленной двигательной активности человека, осуществляемой по законам физического воспитания (развитие силы, выносливости, формирование техники движений, способности к активному отдыху и т.д.)

2. Ценностный аспект физической культуры, представлен обширной совокупностью материальных и духовных ценностей, специально созданных для эффективного физического совершенствования человека.

3. Результативный аспект физической культуры включает всю совокупность полезных результатов, приобретенных человеком в процессе деятельного использования ценностей физической культуры в своей жизни.

Системообразующим фактором в рамках трех рассмотренных аспектов физической культуры, безусловно, является деятельностный [11; 67].

В процессе тренировки благодаря реализации физиологического механизма адаптации происходит аккумуляция человеком новых физических кондиций, развертывание и мобилизация новых внутренних ресурсов организма.



Выделяют три специфических функции физической культуры: физическое воспитание; оздоровительно – рекреативная; соревновательно-достиженческая.

Таким образом, физическое воспитание представляет собой специально организованный процесс, сущностью которого является развитие двигательных способностей, обучение движениям, овладение физкультурными знаниями и формирование потребности в физкультурных занятиях. Основным средством целенаправленного воздействия на физическое развитие человека является физическое упражнение. Применение различных систем физических упражнений позволяет существенно улучшить многие морфофункциональные показатели организма человека. В процессе физического воспитания происходит увеличение объема двигательных навыков, овладение наиболее эффективными способами выполнения жизненно важных двигательных действий для удовлетворения потребности людей в физическом совершенствовании.

Как известно, важной основой нормального функционирования человеческого организма является его двигательная деятельность, сопровождающаяся обязательным расходом мышечной энергии. Физическая культура является незаменимым средством удовлетворения естественных потребностей человека в двигательной деятельности, выполняя компенсаторную роль при дефиците мышечной активности. С помощью определенных физкультурных программ возможно решение лечебных задач восстановления работоспособности, поддержания физической кондиции, увеличения физической работоспособности и т.д. В будущем рекреативная направленность физической культуры и её лечебное направление неизменно будут возрастать.

Соревновательная деятельность является неотъемлемой частью физической культуры. Основная цель данной деятельности – повышение личного спортивного достижения. Спортивная тренировка развивает у человека способность к проявлению не просто усилий, а именно максимальных усилий, спе-

цифичных для разных видов спорта. Условия соревновательного сопоставления мастерства служат дополнительным стимулом для демонстрации максимальных усилий и тем самым побуждают спортсмена систематически совершенствовать необходимые способности, умения и навыки [11; 110].

В настоящее время в результате прогрессирующей механизации, кибернизации и автоматизации процессов производства уменьшается объем двигательной активности в основной сфере жизнедеятельности человека, возникает опасность гиподинамии. Органическое внедрение физической культуры в повседневный образ жизни является одним из главных условий, которые позволяют не только устранить негативное влияние гиподинамии на физические качества человека, но и направить их развитие по пути всестороннего совершенствования [50; 99].

К базовой физической культуре относится в первую очередь фундаментальная часть физической культуры, включенная в систему образования и воспитания подрастающего поколения в качестве фактора основного физического образования и обеспечения базового уровня общей физической подготовленности. Названа она базовой потому что, во-первых, характеризуется приобретением основного фонда жизненно важных двигательных умений и навыков наряду с необходимым в жизни уровнем общего разностороннего развития физических способностей. Во-вторых, является общей фундаментальной предпосылкой («базой») для специализации в той или иной избранной деятельности (профессиональной, спортивной и т.п.). Обеспечить такой результат позволяет базовая физическая культура, в этом выражается её специфическая функция.

Основную форму или вид базовой физической культуры называют «школьной физической культурой». Под ней подразумевают физическую культуру, являющуюся учебным предметом в общеобразовательных школах и других учебно-воспитательных учреждениях, где её применение направлено на то, чтобы заложить основы общего физического образования,

сформировать широкий комплекс жизненно необходимых двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний; обеспечить разностороннее развитие физических и непосредственно связанных с ними психологических качеств, оптимизировать состояние здоровья [2; 81].

Важными элементами школьной физической культуры являются, в частности: аналитическая «школа движения», система упражнений, рассчитанных на освоение основных способов рационального использования своих сил для перемещения в пространстве, преодоление препятствий и оперирование с предметами [61; 72].

Базовая физическая культура не ограничивается лишь школьной формой. Её конкретная направленность, содержание и способы использования изменяются в зависимости от этапов возрастного развития человека и условий его жизни. В связи с этим надо различать пролонгирующие разновидности базовой физической культуры. В образе жизни взрослого населения они играют основную роль в дальнейшем повышении уровня базовой физической подготовленности и возможно длительном сохранении достигнутой общей физической дееспособности, в том числе тогда, когда начинает сказываться влияние возрастной эволюции организма. Такие компоненты базовой физической культуры представлены в системе секционных и самостоятельных занятий по общей физической подготовке и общекондиционной тренировке различных контингентов населения [10; 106].

Большинство современных видов спорта сформировалось в качестве специфических элементов физической культуры, составив в совокупности крупную её часть. По сравнению с другими её компонентами спорт предоставляет наибольшие возможности для поступательного развития физических качеств и непосредственно связанных с ними способностей человека, требующихся в той или иной деятельности избранной в качестве предмета спортивной специализации [4].

Базовый спорт обеспечивает достижения массового уровня. В качестве одной из основных частей базовой физиче-

ской культуры он широко используется для повышения и сохранения общей физической подготовленности. Существенно при этом, что спортивные занятия строятся в решающей зависимости от основной – учебной или профессионально трудовой деятельности. Причем затраты времени и сил на спорт лимитируются тем жестче, чем больше их требует основная деятельность.

Из большого числа людей, вовлеченных в массовое спортивное движение, в сферу спорта высших достижений переходит сравнительно небольшая часть. Это обусловлено тем, что не каждый наделен спортивной одаренностью, позволяющей подняться на уровень абсолютных достижений в спорте, но каждый при соответствующих условиях может получить пользу, став участником массового спортивного движения [109].

В методике проведения уроков выделяют несколько аспектов. Один связан с его стратегией – выбором целей, долгосрочным и средним планированием в рамках избранной педагогической системы. Другой – с определением желательной тактики – выбором ближних целей и задач, установлением эффективных методов развития ученика в той или иной области в связи с раскрытием его индивидуальности. Третий – с отбором конкретных методов, необходимого материала для решения как тактических, так и стратегических задач. Разумеется, в процессе занятий в сознании педагога должны присутствовать все три стороны, корректировка намеченного процесса также является обязательной частью методики проведения урока. В отношении конкретных форм проведения занятий педагог достаточно свободен и может их варьировать в соответствии с намеченными целями, состоянием ученика. Можно выделить следующие наиболее типичные формы и методы работы на уроке: взаимный творческий поиск; просмотр выполнения упражнения с последующей корректировкой; создание образца, помогающего понять суть исполнительской задачи; показ педагогом нужного упражнения для изучения; тренировка – неоднократное повторение, «зубрёжка» на уроке; словесный инструктаж с конкретным разбором целого и отдельных деталей упражнения, особенно нужный при разъяснении

заданий на дом; самостоятельная работа ученика под руководством педагога; коллективные занятия [61; 101].

На уроках физической культуры в старшем и среднем звене используются физические упражнения из следующих разделов школьной программы:

### *Легкая атлетика*

В арсенале основных средств раздела легкой атлетики находятся самые распространенные и жизненно важные упражнения в ходьбе, беге, прыжках и метаниях. Средства легкой атлетики являются прекрасным всесторонне развивающим фактором, так как с их помощью можно совершенствовать все физические качества, большинство функций организма, а прежде всего, сердечно – сосудистую и дыхательную системы. Помимо этого, легкоатлетические упражнения без труда поддаются точной дозировке нагрузки.

### *Гимнастика*

В наибольшей степени основная гимнастика обеспечивает общую физическую подготовку, а также является школой двигательной культуры, так как способствует формированию у детей умения управлять своими движениями координировано, красиво, точно. Большое разнообразие упражнений, причисленных к основной гимнастике, дает возможность успешно решать воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи. Любое гимнастическое упражнение можно с легкостью дозировать по основным параметрам нагрузки (объему, интенсивности, интервалам отдыха). Поэтому она имеет большие педагогические возможности.

### *Спортивные игры*

Особенной чертой спортивных игр является ярко выраженная роль движений в содержании игры (бега, прыжков, бросков, передач и ловли мяча, сопротивление соперников и др.). В игре закрепляются и совершенствуются естественные движения, а также отдельные умения и навыки, полученные

на занятиях по гимнастике, легкой атлетике, лыжной подготовке и др. Педагогическая ценность игр заключается в том, что они оказывают комплексное воздействие на все физические и психические функции человека одновременно, однако физическая нагрузка в игре не поддается точной и индивидуальной дозировке.

### *Лыжная подготовка*

Этот вид двигательной активности является очень эффективным прикладным, развивающим и оздоровительным средством физического воспитания. Во время ходьбы на лыжах работают все основные мышечные группы и системы организма – функционирует сердце, кровообращение, дыхание. Физическая нагрузка с легкостью дозируется по объему и интенсивности.

Основным средством физического развития всех мышечных групп является общая физическая подготовка.

Общая физическая подготовка – это система занятий физическими упражнениями, направленная на развитие всех физических качеств в их гармоничном сочетании. В основе может быть любой вид спорта. Для старшеклассников в современных условиях общая физическая подготовка является оптимальным средством физического воспитания [61].

Главная цель общей физической подготовки – это развить скорость, силу и выносливость человека, укрепить сердечно-сосудистую и дыхательную системы. Это процесс совершенствования двигательных физических качеств, которые направлены на всестороннее и гармоничное физическое развитие человека. Общая физическая подготовка содействует повышению функциональных возможностей организма, общей работоспособности, является базой для специальной подготовки и достижения высоких результатов в избранной сфере деятельности или виде спорта [11].

Перед общей физической подготовкой ставят следующие задачи: достижение гармоничного развития мускулатуры тела и соответствующей силы мышц; приобретение общей выносливости; повышение быстроты выполнения различных движе-

ний, общей скоростной способности; увеличение подвижности основных суставов, эластичности мышц; улучшение ловкости в самых различных (бытовых, трудовых, спортивных) действиях, умения координировать свои движения; обучение выполнять движения без лишних напряжений, овладение умением расслабляться [12]

С общей физической подготовкой связан результат физического совершенствования – степень здоровья и всестороннего развития физических способностей, соответствующих требованиям человеческой деятельности в определенных исторически сформировавшихся условиях производства, военного дела и других сферах общественной жизни [67].

Конкретные принципы и показатели физического совершенства всегда обуславливаются реальными запросами и условиями жизни общества на каждом историческом этапе.

На уроках по общей физической подготовке для учащихся старших классов включают контрольные нормативы: подтягивания; отжимания; прыжок в длину с места; челночный бег; упражнения на гибкость; прыжки через скакалку; приседания на одной ноге; поднимания ног до 90 градусов; бег 60 м, 100 м, 200 м, 400 м, 800 м, 1500 м, 3000 м, 5000 м; прыжки в длину с разбега; метание гранаты; акробатические комплексы; контрольные упражнения по игровым видам спорта.

Старшеклассники должны знать историю развития спорта в России, выдающихся спортсменов; способы предупреждения травм и оказания первой помощи; основы правильного питания; правила спортивных игр; основы стрельбы; разные виды лыжного хода; правила легкой атлетики; гимнастические термины; правила организации соревнований; правила самостоятельного выполнения упражнений. Учащиеся должны владеть техникой спортивных игр, бега, гимнастических упражнений, навыками самоконтроля за состоянием здоровья [61]. Таким образом, специальная физическая подготовка – это процесс воспитания физических качеств, обеспечивающий преимущественное развитие тех двигательных способностей, которые необходимы для конкретной спортивной дисциплины (вида спорта) или вида трудовой деятельности.

## Резюме по 1 главе

Обобщая данные научно-методической литературы, можно констатировать: под индивидуально-типологическими особенностями понимаются основные свойства нервной системы, связанные с индивидуальными проявлениями процессов функционирования мозга, определенные сочетания которых образуют типы нервной системы.

Под темпераментом следует понимать индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте и во взаимосвязи характеризуют тип темперамента.

Характер – это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках.

Подростковый период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка, этот период богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами на фоне потерь детского мироощущения, появления чувства тревожности и психологического дискомфорта.

Подростковый возраст – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление «Я», обретение новой социальной позиции, оформление устойчивых форм поведения, черт характера, способов эмоционального реагирования.

Физическая культура, являющаяся учебным предметом в общеобразовательных школах и других учебно-воспитательных учреждениях и применение которой связано с тем, чтобы сформировать базу общего физического образования, призвана сформировать все жизненно необходимые двигательные умения, навыки и связанные с ними знания; обеспечить всестороннее развитие физических и психологических качеств, а главное – оптимизировать состояние здоровья, гарантируя уровень физической и общей дееспособности.



Педагогический организованный многолетний процесс использования базовой физической культуры в образовательно – воспитательных целях представляет собой процесс основного (базового) физического воспитания. При этом в школьных формах наиболее последовательно и полно воплощаются дидактические и воспитательные принципы оптимизации данного процесса, создаются особенно благоприятные условия для его педагогически оправданной организации.

## **Глава 2. Организация и методы экспериментального исследования индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста**

### **2.1 Организация и методы исследования**

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 103 города Челябинска. В нём принимало участие 50 учащихся 7-ых классов – 26 мальчиков и 24 девочки (13-14 лет), из которых были сформированы две группы – контрольная и экспериментальная (по 25 человек в каждой). Все школьники, участвующие в исследовании, были здоровы и допущены к занятиям физической культурой в основной медицинской группе.

В течение учебного года учащиеся контрольной группы (КГ) занимались по базовой общеобразовательной программе физической культуры.

Для учащихся экспериментальной группы (ЭГ) нами была разработана программа формирования ценностного отношения к физической культуре с учётом реализации индивидуально-типологического подхода.

Экспериментальную часть работы проводили совместно с А.В. Ильиных и П.В. Шавкуновой. В настоящее время ведется активный поиск путей индивидуализации физического воспитания школьников, однако он часто основан на персонификации технологий, имеющих целью достижение половозрастных нормативов физической подготовленности, базирующихся на среднестатистических данных. Требования индивидуального подхода остаются абстрактными призывами, не имеющими конструктивной идеи, основанной на учете индивидуальных и наследственных физиологических особенностей и поведения каждого человека.

В связи с этим необходима разработка и реализация новой организационной стратегии в сфере физического воспитания,

направленной на преодоление противоречий между уровнем накопленных биологических и педагогических знаний, с одной стороны, и современной практикой физического воспитания, – с другой. Главными принципами этой стратегии должны стать: адекватность содержания физической подготовки и ее условий индивидуальным типологическим особенностям организма, гармонизация физической тренировки, соответствие форм мышечной активности способностям и возможностям каждого человека [3].

Реализация данной стратегии в физическом воспитании школьников осуществляется, в частности, через разработку и внедрение новых технологий физической подготовки, под которыми мы понимаем упорядоченную совокупность действий, операций, процедур, инструментально обеспечивающих при помощи методов, приемов, средств достижение прогнозируемого и диагностируемого уровней развития двигательных качеств школьников [24].

Нами проведено исследование, цель которого состояла в раскрытии особенностей реализации индивидуально-типологического подхода при построении занятий физической культурой с детьми среднего школьного возраста с акцентом на формирование ценностного отношения к физической культуре.

Как показал анализ литературных источников, эффективное использование технологий физической подготовки требует наличия квалифицированных специалистов, применяющих на практике индивидуально-типологический подход, основанный на современных достижениях физиологии и педагогики [10; 26; 101].

По нашему мнению, данный подход должен быть основан на учете уровня физического развития и двигательной подготовленности учащихся, в основе которого лежат половозрастные нормы. В индивидуальной работе с учащимися 61,3 % педагогов учитывают факторы, характеризующие общие особенности контингента детей (класс, пол, состояние здоровья); 38,7 % учителей учитывают динамику общих и индивидуальных изменений в физическом состоянии учащихся на уроках физической культуры.

Для того чтобы сформировать ценностное отношение к чему-либо, нужно для начала чтобы субъект обратил внимание на эту ценность, узнал все необходимые ему сведения о ней и понял ее значения. В социологии это называется ценностной ориентацией объекта исследования. Аксиология, являясь самостоятельной наукой, имеет свой собственный категориально – понятийный аппарат. Базовые аксиологические категории и понятия представляют собой строгую и аргументированную внутренне непротиворечивую систему, в которую входят: ценность, ценностное отношение, ценностные ориентации, ценностное самоопределение и др.

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности [80].

### **2.1.1 Методика изучения индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста**

Для определения типа темперамента мы применяли опросник А. Белова (приложение 1). После прохождения теста подсчитывается набранное количество «+» по каждому типу темперамента отдельно. Вопросы первого блока характеризуют флегматика; второго – меланхолика; третьего – холерика; четвертого – сангвиника.

Далее подсчитывается процент положительных ответов по каждому типу темперамента (количество «+» по одному типу темперамента делится на количество «+» по всем четырем типам темперамента и умножается на 100%). В окончательном виде формула темперамента примет примерно такой вид:  $T = 36\%X + 35\%C + 15\%Ф + 14\%M$ , что означает, что исследу-

емый темперамент на 36% холерический, на 35% сангвинический, на 15% флегматический и на 14% меланхолический. Напомним общую характеристику типов темперамента.

*Флегматик.* Новые формы поведения вырабатываются медленно, но являются стойкими. Обладает медлительностью и спокойствием в действиях, мимике и речи, ровностью, постоянством, глубиной чувств и настроений. Настойчивый и упорный, он редко выходит из себя, не склонен к аффектам, рассчитав свои силы, доводит дело до конца, ровен в отношениях, в меру общителен, не любит попусту болтать, экономит силы, попусту их не тратит. В зависимости от условий в одних случаях флегматик может характеризоваться «положительными» чертами – выдержкой, глубиной мыслей, постоянством, основательностью, в других – ленью и склонностью к выполнению одних лишь привычных действий [45; 50].

*Меланхолик.* Обладает высокой чувствительностью, в нем присутствует глубина чувств при слабом их выражении. Ему свойственна сдержанность и приглушенность речи и движений, скромность, осторожность. В нормальных условиях меланхолик – человек глубокий, содержательный, ответственный, успешно справляется с жизненными задачами. При неблагоприятных условиях может превратиться в замкнутого, тревожного, ранимого человека, склонного к тяжелым внутренним переживаниям таких жизненных обстоятельств, которые этого не заслуживают.

*Холерик.* Отличается повышенной возбудимостью, действия прерывисты, ему свойственны резкость и стремительность движений, сила, импульсивность, яркая выраженность эмоциональных переживаний. Вследствие неуравновешенности, увлекшись делом, склонен действовать изо всех сил, истощаться больше, чем следует. Имея общественные интересы, темперамент проявляет в инициативности, энергичности, принципиальности. При отсутствии духовной жизни холерический темперамент часто проявляется в раздражительности, вспыльчивости при эмоциональных обстоятельствах.

*Сангвиник.* Быстро приспосабливается к новым условиям, легко сходится с людьми, общителен. Чувства легко возникают и сменяются, эмоциональные переживания, как правило, неглубоки. Мимика богатая, подвижная, выразительная. Несколько непоседлив, нуждается в новых впечатлениях, недостаточно регулирует свои импульсы, не умеет строго придерживаться выработанного распорядка жизни, системы в работе. В связи с этим не может успешно выполнять дело, требующее равной затраты сил, длительного и методичного напряжения, усидчивости, устойчивости внимания, терпения. При отсутствии серьезных целей, глубоких мыслей, творческой деятельности у сангвиников вырабатывается поверхностность и непостоянство.

Второй применяемой методикой является *фигурный тест* на темперамент. Исследуемому нужно выбрать фигуру, которая больше всего относится к нему, посмотреть на них очень внимательно, попробовать их ощутить, как самого себя. Инструкция: Какая из фигур ближе, роднее? Про какую из фигур можете сказать: "Вот это точно я". Выбранная фигура олицетворяет Вас (рис. 9).

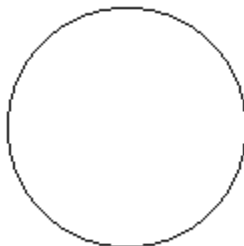
1. *Квадрат – флегматик.*

Если Вашей основной фигурой оказался Квадрат, то Вы – неутомимый труженик. Трудолюбие, усердие, потребность доводить начатое дело до конца, упорство, позволяющее добиваться завершения работы, – вот основные качества истинных Квадратов. Выносливость, терпение и методичность обычно делают Квадрата высококлассным специалистом в своей области, этому способствует и неутолимая потребность в информации. Все сведения, которыми они располагают, систематизированы и разложены по полочкам. Квадрат способен выдать необходимую информацию моментально, поэтому Квадраты заслуженно слывут эрудитами, по крайней мере, в своей области. Если Вы выбрали для себя Квадрат – фигуру линейную, то, вероятнее всего, Вы относитесь к "левополушарным" мыслителям, т. е. к тем, кто перерабатывает данные в последовательном формате: а-б-в-г...

**прямоугольник**



**Круг**



**квадрат**



**Треугольник**



**зигзаг**

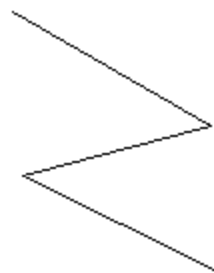


Рисунок 9 – Фигурный тест

Квадраты скорее «вычисляют результат», чем догадываются о нем. Квадраты чрезвычайно внимательны к деталям, подробностям. Квадраты любят раз и навсегда заведенный порядок. Их идеал – распланированная, предсказуемая жизнь, и им не по душе изменение привычного хода событий. Они постоянно «упорядочивают», организуют людей и вещи вокруг себя. Чрезмерное пристрастие к деталям, потребность в уточняющей информации для принятия решений лишают Квадрата оперативности. Аккуратность, соблюдение правил и т. п. могут развиться до парализующей крайности.

Кроме того, рациональность, эмоциональная сухость, консерватизм в оценках мешают Квадратам быстро устанавливать контакты с разными лицами. Квадраты неэффективно действуют в аморфной ситуации.

### *2. Треугольник – холерик.*

Эта форма символизирует лидерство, многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение. Самая характерная особенность истинного Треугольника – способность концентрироваться на главной цели. Они – энергичные, сильные личности.

В тесте Люшера они часто предпочитают зеленый цвет и рисуют елку, когда их просят нарисовать дерево.

Треугольники, как и их родственники – Квадраты, относятся к линейным формам и в тенденции также являются «левополушарными» мыслителями, способными глубоко и быстро анализировать ситуации. Однако в противоположность Квадратам, ориентированным на детали, Треугольники сосредотачиваются на главном, на сути проблемы. Их сильная прагматическая ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного в данных условиях решения проблемы.

Треугольник – это очень уверенный человек, который хочет быть правым во всем! Потребность быть правым и потребность управлять положением дел, решать не только за себя, но и, по возможности, за других – делает Треугольника личностью, постоянно соперничающей, конкурирующей с другими. Треугольники с большим трудом признают свои ошибки! Можно сказать, что они видят то, что хотят видеть, не любят менять свои решения, часто бывают категоричны, не признают возражений.

К счастью (для них и окружающих), Треугольники быстро и успешно учатся (впитывают полезную информацию как губка). Правда, только тому, что соответствует их прагматической ориентации, способствует (с их точки зрения) достижению главной цели. Треугольники честолобивы.

Если делом чести для Квадрата является достижение высшего качества выполняемой работы, то Треугольник стремится достичь высокого положения, приобрести высокий статус, иначе говоря, – сделать карьеру.

## *2. Прямоугольник - Смешанный тип темперамента.*

Эта фигура символизирует состояние перехода и изменения. Это временная форма личности, которую могут «носить» остальные четыре сравнительно устойчивые фигуры в определенные периоды жизни. Это люди не удовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, поэтому занятые поисками лучшего положения.



Причины «прямоугольного» состояния могут быть самыми различными, но объединяет их одно – значимость изменений для определенного человека. Основным психическим состоянием Прямоугольника является более или менее осознаваемое состояние замешательства, запутанность в проблемах и неопределенности в отношении себя на данный момент времени.

Наиболее характерные черты Прямоугольников – непоследовательность и непредсказуемость поступков в течение переходного периода. Они имеют, как правило, низкую самооценку, стремятся стать лучше в чем-то, ищут новые методы работы, стили жизни.

Быстрые, крутые и непредсказуемые изменения в поведении Прямоугольника обычно смущают и настораживают других людей, они сознательно могут уклоняться от контактов с «человеком без стержня». Прямоугольникам же общение с другими людьми просто необходимо, в этом заключается еще одна сложность переходного периода.

Однако у Прямоугольника обнаруживаются и позитивные качества, привлекающие к нему окружающих: любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему и... смелость! В данный период они открыты для новых идей, ценностей, способов мышления и жизни, легко усваивают все новое. Правда, оборотной стороной этого является чрезмерная доверчивость, внушаемость, поэтому Прямоугольниками легко манипулировать.

#### *1. Круг - меланхолик.*

Круг – это мифологический символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает его, искренне заинтересован прежде всего в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга – люди.

Круг – самая доброжелательная из пяти форм. Он чаще всего служит тем «клеем», который скрепляет и рабочий коллектив, и семью, т. е. стабилизирует группу. Круги – лучшие коммуникаторы прежде всего потому, что они лучшие слушатели. Они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией – способностью сопереживать.

Круги великолепно «читают» людей и в одну минуту способны распознать притворщика, обманщика. Круги «болеют» за свой коллектив и популярны среди коллег по работе. Однако они, как правило, слабые менеджеры и руководители в сфере бизнеса. Во-первых, Круги направлены скорее на людей, чем на дело. Пытаясь сохранить мир, они иногда избегают занимать «твердую» позицию и принимать непопулярные решения.

Для Круга нет ничего более тяжелого, чем вступать в межличностный конфликт. Они любой ценой стремятся его избежать, иногда – в ущерб делу. Во-вторых, Круги вообще не отличаются решительностью, часто не могут подать себя должным образом. Треугольники, как правило, легко берут над ними верх, однако Круги не слишком беспокоятся, в чьих руках находится власть.

В одном Круги проявляют завидную твердость – если дело касается вопросов морали или нарушения справедливости.

Круг – нелинейная форма, и те, кто уверенно идентифицирует себя с Кругом, скорее относятся к «правополушарным» мыслителям. Правополушарное мышление – более образное, интуитивное, эмоционально окрашенное, скорее интегративное, чем анализирующее, поэтому переработка информации у Кругов осуществляется не в последовательном формате, а скорее мозаично, прорывами с пропусками отдельных звеньев. Это не означает, что Круги не в ладах с логикой, просто формализм у них не получает приоритета в решении жизненных проблем.

Главные черты в их мышлении – ориентация на субъективные факторы проблемы (ценности, оценки, чувства и т. д.) и стремление найти общее даже в противоположных точках зрения. Можно сказать, что Круг – природный психолог. Однако часто он слабый организатор, ему не хватает «левополушарных» навыков своих «линейных братьев» - Треугольника и Квадрата.

##### *5. Зигзаг – сангвиники*

Эта фигура символизирует креативность, творчество, хотя бы потому, что она самая уникальная из пяти фигур и единственная разомкнутая фигура. Если Вы твердо выбрали Зигзаг в

качестве основной формы, то Вы скорее всего истинный «правополушарный» мыслитель, инакомыслящий. Вам, как и Вашему ближайшему родственнику – Кругу, только еще в большей степени, свойственна образность, интуитивность, интегративность, мозаичность.

Строгая, последовательная дедукция – это не ваш стиль. Мысль Зигзага делает отчаянные прыжки от «а» к «я», поэтому многим «левополушарным» трудно понять Зигзагов.

«Правополушарное» мышление не фиксируется на деталях, поэтому оно, упрощая в чем-то картину мира, позволяет строить целостные, гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаги обычно имеют развитое эстетическое чувство.

Доминирующим стилем мышления Зигзага чаще всего является синтетический стиль. В отличие от Кругов, Зигзаги вовсе не заинтересованы в консенсусе и добиваются синтеза не путем уступок, а, наоборот – заострением конфликта идей и построением новой концепции, в которой этот конфликт получает свое разрешение, «снимается». Причем, используя свое природное остроумие, они могут быть весьма язвительными, «открывая глаза» другим.

Зигзаги просто не могут трудиться в хорошо структурированных ситуациях. Их раздражают четкие вертикальные и горизонтальные связи, строго фиксированные обязанности и постоянные способы работы. В работе им требуется независимость от других и высокий уровень стимуляции на рабочем месте, тогда Зигзаг «оживает» и начинает выполнять свое основное назначение – генерировать новые идеи и методы работы.

Зигзаги – идеалисты, отсюда берут начало такие их черты, как непрактичность, наивность. Зигзаг – самый возбудимый из пяти фигур. Они несдержанны, очень экспрессивны, что, наряду с их эксцентричностью, часто мешает им проводить свои идеи в жизнь. К тому же они несильны в проработке конкретных деталей и не слишком настойчивы в доведении дела до конца (так как с утратой новизны теряется и интерес к идее).

## 2.1.2 Методика «шкала тревожности Кондаша»

Для оценки уровня тревожности у подростков используют методику – «Шкала тревожности Кондаша (1973)». Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Преимущество шкал такого типа заключается, во-первых, в том, что они позволяют выявить области действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги, и, во-вторых, в меньшей степени, чем другие типы опросников, оказываются зависимыми от особенностей развития у учащихся интроспекции [60].

Бланк методики содержит инструкцию и задания, что позволяет при необходимости проводить ее в группе. На первой странице бланка указывается фамилия, имя школьника, класс, возраст и дата проведения исследования (приложение 2).

Методика включает ситуации трех типов:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- 2) ситуации, актуализирующие представление о себе;
- 3) ситуации общения.

Виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в таблице 4.

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – как общий уровень тревожности.

Таблица 4 – Виды тревожности

Виды тревожности	Номера пункта шкалы
школьная	1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30
самооценочная	3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29
межличностная	2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26

В таблице 4 представлены стандартные данные, позволяющие сравнить показатели уровня тревожности. Уровень тревожности для каждой половозрастной группы определялся исходя из среднего арифметического значения каждой группы; в качестве показателя интервала взято среднее квадратическое отклонение от результатов группы.

Особого внимания требуют, прежде всего, учащиеся с высоким уровнем тревожности. Как известно, подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п.

Последние случаи представляются очень существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения.

Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценить его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщаемый характер, следствием чего являются отмечаемые учителями и родителями перегрузка, перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т.п.

выявленная высокая (или очень высокая) тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неуспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволят преодолеть эту неуспешность, то во втором случае – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развивать у школьника способность справляться с повышенной тревогой. Известно, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Школьники с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, а это, в свою очередь, еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. Поэтому работы, направленной только на ликвидацию причин, недостаточно. Приемы редукации тревожности в значительной мере общие, вне зависимости от реальных ее причин.

Следует также обратить внимание на учащихся, характеризующихся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием», особенно на те случаи, когда оценки по всей шкале не превышают 5 баллов. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Школьник как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь и на продуктивности деятельности.

Ограничения, связанные с применением шкалы, как и других методов опроса, обусловлены зависимостью ответов школьника от наличия у него желания отвечать, доверия к экспериментатору, искренности. Это означает, что шкала в первую очередь выявляет тех школьников, которые не только испытывают тревожность, но и считают необходимым сообщить об этом. Часто высокие баллы по шкале являются своеобразным «криком о помощи» и, напротив, за «чрезмерным спокойствием» может

скрывать повышенная тревога, о которой учащийся по разным причинам не хочет сообщать окружающим.

Шкала не полностью обеспечивает выявление тревожности учащихся прежде всего вследствие большого числа всевозможных «защитных» тенденций, начиная от элементарных (нежелания раскрываться перед посторонним человеком) до самых сложных защитных механизмов. Кроме того, шкала не выявляет тревожности, связанной жестко с определенными объектами.

### **2.1.3. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»**

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Последнее обстоятельство заставляет многих авторов сомневаться в надежности методики, так как ее результат сильно зависит от адекватности самооценки испытуемого, поэтому данные, полученные с помощью теста Рокича, желательно подкреплять данными других методик. М. Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности – цели и ценности – средства [87].

#### **2.1.4. Методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»**

Данная методика рассматривает 12 основных общечеловеческих ценностей и выявляет соотношение таких психологических параметров, как «Ценность» (Ц) и «Доступность» (Д) для человека каждой из этих ценностей.

Назначение теста заключается в диагностике расогласования, дезинтеграции в мотивационно – личностной сфере, степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей, а также уровня самореализации, интегрированности, гармонии.

#### **2.1.5. Ценностный опросник Шварца**

Данная методика позволит обучающимся изучить особенности своей ценностно – мотивационной сферы, что необходимо для осознанного и взвешенного принятия решений о своем профессиональном будущем.

Опросник Шварца состоит из двух частей: первая часть предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность. Список ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до -1 баллов; вторая часть опросника Шварца представляет собой профиль личности, состоящий из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до -1 баллов [60].

#### **2.1.6 Тестирование общей физической подготовки школьников**

Реализация образовательной программы по общей физической подготовке (ОФП) предусматривает диагностическое тестирование физической подготовленности занимающихся.

В комплекс тестов показателей уровня физической подготовленности нами взяты: прыжки в длину с места; поднимание



туловища за 30 секунд (пресс); отжимание (девочки); подтягивание на перекладине (мальчики); бег на 30 метров, челночный бег 3x10; наклон вперед из положения сидя.

При организации тестирования следует обратить внимание на соблюдение требований инструкций и создание единых условий для выполнения упражнений для учащихся. Тестирование проводили в течение учебного года, а также в соответствии с планированием физкультурно-спортивных мероприятий отделений школы в установленные сроки (с сентября по май). Результаты тестирования заносили в индивидуальную карту учащегося. Тестирование проводили всегда в одно и то же время, предварительно обучив учащихся правильной технике выполнения контрольных тестов.

### **Бег на 30 м**

*Методика выполнения.* В забеге принимают участие не менее двух

человек. Бег выполняют из положения высокого старта. По команде «На старт!» участники забега подходят к линии старта и занимают исходное положение. По команде «Внимание!» вес тела переносится на впереди стоящую ногу. Затем судья подает команду «Марш!» и резко опускает флажок вниз. Судьи на финише по первому движению флажка пускают секундомеры. Время определяется с точностью до 0,1 с.

### **Прыжок в длину с места**

*Методика выполнения.* Провести на полу линию и перпендикулярно к ней положить сантиметровую ленту, закрепив ее с обоих концов. Учащийся встает около линии, не касаясь ее носками, слегка сгибает ноги в коленях и, оттолкнувшись обеими ногами, прыгает вперед. Расстояние измеряется от начальной отметки до пяток. Даются три попытки.

### **Челночный бег 3 x 10 м**

Тест позволяет оценить быстроту и ловкость, связанные с изменением направления движения и чередованием ускорения и торможения.

*Методика выполнения.* В зале на расстоянии 10 м друг от друга проводятся две параллельные линии. В забеге участвуют не менее двух человек. На первой линии у каждого лежат 2 кубика размером 70х70 мм. По команде «Марш!» участник стартует от первой линии, взяв кубик, добегают до второй, положив за нее кубик, возвращается к первой за вторым кубиком, чтобы быстрее принести его на вторую линию (финиш). Во время движения не допускаются остановки и смена направления; время засекается с точностью до 0,1 с в момент пересечения линии финиша. Все участники должны быть в одинаковой обуви.

### **Подтягивание на перекладине (мальчики)**

Тест позволяет оценить силовую выносливость мышц рук и плечевого пояса.

*Методика выполнения.* В висе на перекладине (руки прямые) выполнить возможно большее число подтягиваний. Подтягивание считается выполненным правильно, когда руки сгибаются, затем полностью разгибаются, подбородок выше перекладины, ноги не сгибаются в коленных суставах, движения выполняются без рывков и махов. Подтягивания, выполненные с неполным сгибанием рук, не засчитываются.

### **Отжимания (девочки)**

Тест позволяет оценить силовую выносливость мышц рук и плечевого пояса.

*Методика выполнения.* Используя скамью, занять исходное положение: упор лежа о скамью, руки прямые на расстоянии ширины плеч, туловище не сгибается в тазобедренном суставе, отжимания считаются выполненными правильно, когда руки сгибаются до 90 градусов, затем полностью разгибаются. Оценивается максимально возможное количество за 30 с. Отжимания, выполненные со сгибанием туловища в тазобедренном суставе, не засчитываются.

### **Подъем туловища за 60 с**

Тест предназначен для измерения силы мышц-сгибателей туловища.

*Методика выполнения.* Упражнение выполняется на гимнастическом мате или ковре. И.п. – лежа на спине, ноги согнуты в коленных суставах под углом  $90^\circ$ , руки скрестно на груди (пальцы касаются лопаток). Партнер прижимает ступни ног к полу. По команде «Марш!» энергично согнуться до касания локтями бедер; обратным движением вернуться в И.п. Засчитывается количество сгибаний за 60 с.

### **Наклон вперед из положения сидя**

Тест предназначен для измерения активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов.

*Методика выполнения.* И.п. – сидя на полу (без обуви), ноги вытянуты, стопы вертикально, расстояние между пятками 20-30 см, руки вытянуты вперед (ладонями вниз). Партнер прижимает колени к полу, не позволяя сгибать ноги во время наклонов. В качестве измерителя можно использовать линейку или сантиметровую ленту, протянутую между стопами вдоль внутренней поверхности ног. Отсчет ведут от нулевой отметки, находящейся на уровне пяток испытуемого. Выполняются сначала три медленных наклона (ладони скользят вперед по линейке или ленте), затем четвертый наклон – основной. Результат засчитывается по кончикам пальцев с точностью до 1,0 см. Он записывается со знаком плюс (+), если кончики пальцев оказались за нулевой отметкой, и со знаком минус (–), если пальцы не достали до нее. Очки выставляются из расчета 5-баллов.

Статистическая система оформления результатов тестирования.

1. Результаты каждого тестирования заносятся в сводные протоколы. В протоколах указывается результат и уровень физической подготовленности учащихся (высокий, средний, низкий) исходя из сопоставления результатов тестирования с показателями сводной таблицы нормативных оценок.

2. На основании данных об уровне физической подготовленности учащихся, полученных в динамике учебного года, педагог корректирует процесс физического воспитания в каждом классе или параллели классов. Разрабатывают специальные

двигательные режимы и методические приемы для коррекции или профилактики отклонений, характеризующих низкий или средний уровень физической подготовленности. Процесс реализации образовательной программы подлежит корректировке, если в группах выявлено свыше 15% учащихся с низким уровнем развития одного или нескольких физических качеств. При высоком уровне развития физических качеств применяются учебно-тренировочные модели по их дальнейшему развитию.

Для обработки полученного экспериментального материала использовались общепринятые методы математической статистики, описанные в специальной литературе [22]. Статистическая обработка результатов исследований проводилась с помощью программы Excel 2000 и STATISTICA 8.0. с использованием t- критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Рассчитывали M среднее, различия считались достоверными при  $p < 0,05$ .

## **Глава 3. Результаты реализации программы преподавания физической культуры с учётом индивидуально-типологического подхода к учащимся**

### **3.1. Программа реализации индивидуально-типологического подхода с акцентом на формирование ценностного отношения к физической культуре у детей 12-13 лет**

Программа реализации индивидуально-типологического подхода, на наш взгляд, позволит более эффективно осуществлять педагогический процесс по физической культуре. Кроме того, на фоне формирования ценностного отношения к физической культуре данная программа будет более успешной. В программу мы включили комплекс физических упражнений для каждого из видов темперамента, направленных на укрепление организма, нервной системы школьников.

Мы считаем, что с помощью физических упражнений можно целенаправленно воздействовать на воспитание физических качеств ребёнка, что, естественно, может улучшить его физическое развитие и физическую подготовленность, а это, в свою очередь, отразится на показателях здоровья. Например, при совершенствовании выносливости не только воспитывается способность длительно выполнять какую-либо умеренную работу, но и одновременно совершенствуются сердечно-сосудистая и дыхательная системы.

*Образовательная роль.* Через физические упражнения познаются законы движения в окружающей среде собственного тела и его частей. Выполняя физические упражнения, занимающиеся учатся управлять своими движениями, овладевают новыми двигательными умениями и навыками. Это, в свою очередь, позволяет осваивать более сложные двигательные действия и познавать законы движений в спорте. Чем большим багажом двигательных умений и навыков обладает человек, тем

легче он приспосабливается к условиям окружающей среды и тем легче он осваивает новые формы движений.

*Влияние на личность.* Физические упражнения требуют частую неординарного проявления целого ряда личностных качеств. Преодолевая различные трудности и управляя своими эмоциями в процессе занятий физическими упражнениями, человек вырабатывает в себе ценные для жизни черты и качества характера (смелость, настойчивость, трудолюбие, решительность и др.).

Важнейшими составными частями любой технологии физической подготовки, основанной на учете индивидуально-типологических особенностей, являются:

1) показатели и критерии, по которым школьников можно распределять на определенные группы для последующего эффективного воздействия;

2) содержание и направленность комплексов физических упражнений.

Для каждого вида темперамента нами был разработан комплекс общих физических упражнений, который в дальнейшем усовершенствовался с последующим занятием (приложение 6). В комплекс входили упражнения на некоторые группы мышц: верхнего плечевого пояса, мышц спины, живота, бёдер.

***Особенности предлагаемой программы формирования ценностного отношения к физической культуре с учётом реализации индивидуально-типологического подхода:***

– представителям каждого типа темперамента предлагаются те физические нагрузки, которые наиболее соответствуют психологическим задаткам занимающихся;

– применяется индивидуально-групповой способ проведения занятий или метод круговой тренировки.

– одной из целей предлагаемой программы является формирование у школьников ценностного отношения к своему здоровью и образу жизни на основе передачи знаний, необходимых для развития здоровьесберегающего мышления и ориентации на здоровый образ жизни;

– предлагаемая программа способствует формированию у школьников важных социальных навыков, которые способствуют успешной социальной адаптации, профилактике вредных привычек и девиантных форм поведения.

**Задачи программы формирования ценностного отношения к физической культуре с учётом реализации индивидуально-типологического подхода:**

1. Популяризация массовых видов спорта через внеурочную деятельность.
2. Активизация участия обучающихся и их родителей в спортивно – массовых мероприятиях различного уровня.
3. Формирование потребности в самостоятельных занятиях физической культурой.
4. Осуществление индивидуально-типологического подхода при преподавании физической культуры у школьников.
5. Комплексное развитие и совершенствование физических качеств школьников.
6. Профилактика эмоционального напряжения и тревожности у подростков.

**Формы реализации:** В рамках учебного процесса; во время внеклассных мероприятий; во внеурочное время.

**Сроки реализации:** в течение учебного года.

В рамках учебного процесса распределение учебного материала по физической культуре выглядит следующим образом (табл. 5).

Таблица 5 – Примерное распределение учебного материала по физической культуре

№ п/п	Вид программного материала	I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть	Всего часов
1.	Легкая атлетика	14			14	28
2.	Лыжная подготовка			20		20
3.	Спортивные игры	13	21			34
4.	Гимнастика			10	10	20
5.	Итого	27	21	30	24	102

Техника упражнений, включённых в общеразвивающий комплекс, применяемых на уроках физической культуры по всем разделам (во время разминки или основной части):

– Бурпи – техника выполнения не представляет большой сложности. Нужно принять положение лежа так, чтобы пола касались таз и грудь. Отожмитесь на руках и подтяните колени к груди в положение присед. Выпрыгните из положения приседа максимально вверх, выпрямляя все тело и сделайте хлопок ладонями над головой (рис. 10).



Рисунок 10 – Бурпи

Упражнение выполняется в максимально быстром темпе, с максимальной интенсивностью и включением на помощь всех возможных мышц;



– Скалолаз – принять упор лежа: выпрямленные руки и ноги расставить на ширину плеч, ладони и носки ног упереть в пол. Тело должно быть выпрямлено, как струна, вес распределен на опоры равномерно.

На выдохе, напрягая мышцы живота, подтянуть одно колено к груди, не смещая его ни вправо, ни влево и не прогибая поясницу. На вдохе, не расслабляя мышцы, вернуть ногу в исходное положение, то же движение выполнить для другой ноги. Дыхание сохранять свободным, равномерным.

Темп выполнения вначале медленный, но постепенно увеличивается (рис. 11);



Рисунок 11 – Скалолаз

– Приседания. Прижмите стопы плотно к полу.

Бедра идут назад и вниз, будто вы садитесь на стул. Голова и плечи смотрят прямо, спина прямая или слегка наклонена. Следите, чтобы колени слегка выводились вперед (рис. 12).



Рисунок 12 – Приседания

– Выпады. Упражнение выполняется в 3 подхода по 10–15 повторений на каждую ногу. Станьте прямо, ноги слегка согнуты и стоят чуть шире плеч. В руках держите по одной гантели. Пра-

вой ногой шагните вперед и перенесите вес тела на нее. Зафиксируйтесь в таком положении. Обе ноги должны быть согнуты под прямым углом. Колено задней ноги не должно касаться пола! Затем выпрямите переднюю ногу и поднимитесь, приставив левую ногу к правой. Повторите все движения заново (рис. 13).



Рисунок 13 – Выпады

– Выпады в сторону. Исходное положение – ноги вместе.

Правой ногой сделайте шаг в сторону и присядьте на правую ногу. Опорная нога должна быть прямой. Внутренний свод стопы опорной ноги прижат к полу. Силой мышц рабочей ноги вернитесь в исходное положение и повторите выпад другой ногой (рис. 14).



Рисунок 14 – Выпады в сторону

– Зашагивание на скамью. Выпрямитесь, сведите лопатки, слегка прогните спину, встаньте перед лавкой (платформой и т. д.)

Поставьте рабочую ногу на лавку полной или почти полной стопой. Поднимите вторую ногу к рабочей. Можно поставить её рядом на лавку, но лучше не делать этого, тогда коленный состав выпрямляется до конца, это повышает нагрузку на него, сохраняйте в рабочей ноге небольшой угол. Опустите нерабочую ногу обратно на пол (рис. 15).



Рисунок 15 – Зашагивание на скамью

– Подъемы ног в висе. Ухватитесь за перекладину, свободно вытянув ноги вниз; на вдохе быстро, но без рывков подтяните колени к груди, сгибая ноги под углом больше 90 градусов; на выдохе плавно опустите ноги (рис. 16).



Рисунок 16 – Подъемы ног в висе

– Подъем туловища лежа на полу (15-20 раз). И.п. – лежа на спине, руки в замке за головой, ноги согнуты в коленях. На раз оторвать корпус от пола и поднимать до колен, на два принять исходное положение.



Рисунок 17 – Подъем туловища лежа на полу

– Челночный бег 3x10. Стартовая позиция: поставьте опорную ногу вперед, весь центр тяжести старайтесь держать над ней. Квадрицепс опорной ноги напряжен, как пружина, корпус наклонен чуть-чуть вперед, спина прямая, руки держим на уровне ребер. Старт должен получиться максимально взрывным и быстрым, чтобы преодолеть первый отрезок за минимальное время.

На последнем отрезке нужно выжать из своего тела максимум возможного и сделать последнее взрывное ускорение, не задумываясь о том, что вскоре нужно будет остановиться, Вы должны продолжать увеличивать скорость прямо до линии финиша (рис. 18).

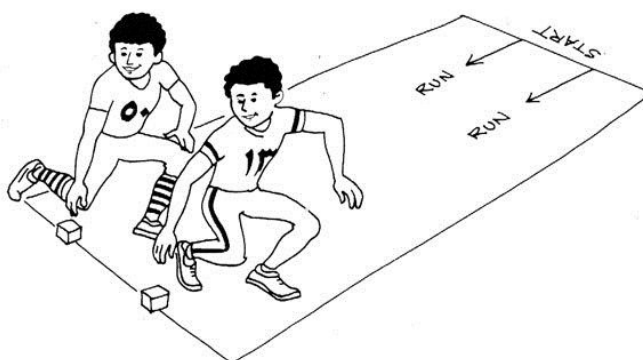


Рисунок 18 – Челночный бег

– Аэроприсед. Поставьте ноги на ширину плеч, выпрямите спину. Можно скрестить руки перед собой на уровне груди.

Присед делается на вдохе. Опускайтесь до параллели с полом. Можно опуститься чуть ниже, главное – следите за своими ощущениями. На выдохе необходимо сделать мощное выпрыгивание вверх, оттолкнувшись полными ступнями. Постарайтесь прыгнуть как можно выше, Ваши бедра должны максимально «спружинить». После того как Ваши стопы полностью коснулись пола, снова уйдите в присед. Повторяйте выпрыгивания из приседа столько, сколько необходимо (рис. 19).

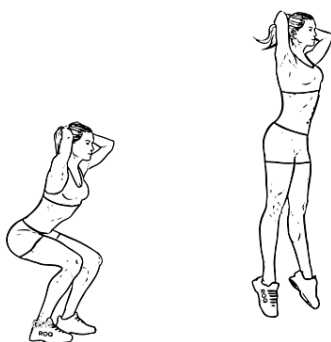


Рисунок 19 – Аэроприсед

– Отжимание. Отжимание под углом. В исходной позиции примите упор на прямые руки. Линия тела от головы до пят должна принять прямую линию. Ноги вместе, носками упираются о пол. Руки на ширине плеч или немного шире. Сделайте вдох и медленно согните локти, приближая торс к полу. В нижней точке можете на мгновение задержаться и начните разгибать локти до полного их распрямления. Выдохнув, повторите упражнение (рис. 20).



Рисунок 20 – Отжимание

– Отжимания 10-20 раз (девочки с колен)  
И.п. – Упор лежа (с колен), на раз согнуть руки в локтях, коснуться грудью пола, на два принять исходное положение.



Рисунок 21 – Отжимание

– Ножницы. Примите положение лежа на спине. Руки должны находиться вдоль тела. Ладони при этом смотрят вниз. Ноги поднимают вверх, они должны образовывать угол шестьдесят градусов, можно выше, если есть такая возможность. Главное, чтобы таз находился в стабильном положении.

С помощью сгиба позвоночника оторвите нижнюю точку таза от пола, делать это надо так, чтобы ступни ног расположились над головой. С помощью рук возьмите себя под верхнюю часть таза и зафиксируйтесь создав очень уверенную опору. На вдохе оставляете одну ногу полностью неподвижной, а вторую опускайте направляя вперед. На выдохе ноги надо сменить. Делают упражнение по десять раз каждой ногой (рис. 22).

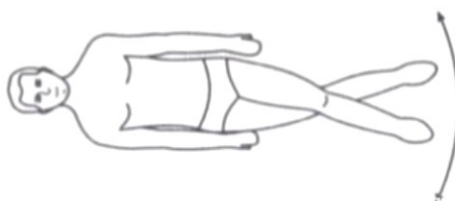


Рисунок 22 – Ножницы

– Обратные отжимания. Поставьте лавку, повернитесь спиной к ней и примите упор сзади, поставив ладони на край скамьи, пальцами вперед, хватом на ширине плеч, ноги поставьте пятками на пол. Спина должна быть прямой. Это ваше исходное положение. На вдохе медленно опустите таз, согнув руки в локтях до прямого угла. Предплечья на протяжении всего движения должны быть перпендикулярны полу, то есть локти в стороны

не расходятся. На выдохе, мощным усилием вытолкните себя обратно в исходное положение. Не делайте рывков корпусом, отжимания от скамьи выполняются исключительно за счет сокращения трицепсов (рис. 23).



Рисунок 23 – Обратные отжимания

– Планка на локтях 30 – 90 сек.

И.п. – упор лежа на локтях, спина прямая, живот не провисает, ягодицы не задирать вверх. Держать исходное положение в течение указанного времени. Ступни ног должны находиться вместе. Подобное положение ступней усложняет равновесие, а, следовательно, нагрузка на пресс будет соответственной. Ноги нужно держать в прямом положении, в напряженном состоянии. В противном случае неправильное расположение ног приведет к ослаблению нагрузки на прямую мышцу пресса, что негативно скажется на прогибе поясничного отдела. Во время выполнения упражнения ягодицы должны быть напряжены. Следите за положением поясницы: не прогибайтесь и не округляйте. Поясница во время выполнения планки в обязательном порядке ровная, живот подтянут к ребрам. Однако, втянутый живот не должен каким-либо образом повлиять на качество дыхания во время выполнения упражнения. Локти не создают излишнюю нагрузку на плечи и поэтому ставятся в одну вертикаль с плечевыми суставами (рис. 24).

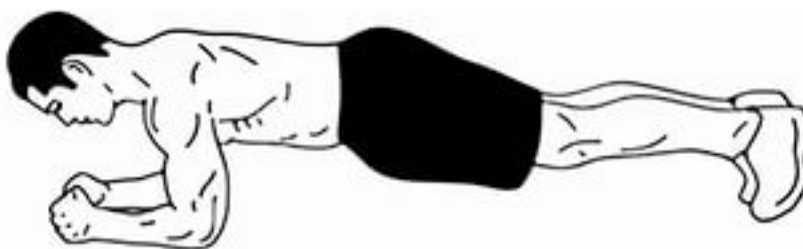


Рисунок 24 – Планка



Рисунок 25 – Планка

– Прыжки на скакалке. Держите скакалку на уровне бедер или пояса, ладони направлены к телу. Начинайте каждый прыжок с небольшим изгибом в коленях, все подпрыгивания должны выполняться с помощью подушечек стопы. Во время прыжков через скакалку Ваша спина должна быть ровной, а мышцы пресса напряжены. Старайтесь не выпрыгивать высоко, 2 – 4 см оптимальная высота для интенсивной тренировки (рис. 25).

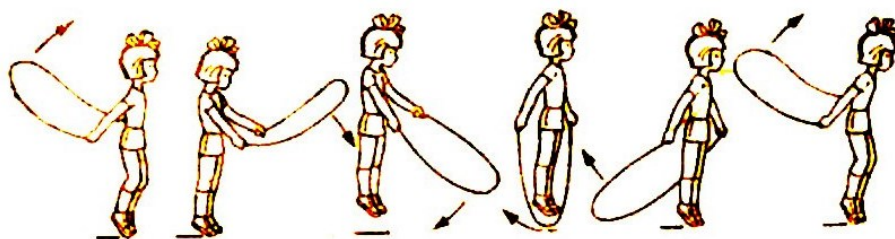


Рисунок 26 – Прыжки на скакалке

– Поднимание ног. Исходное положение – лежа на спине, поясница прижата к полу. Руки вытянуты вдоль тела или в замке за головой. Поднимать голову не рекомендуется, так как это облегчает выполнение упражнения, ноги вместе. Начинайте поднятие обеих ног до угла в 45–60 градусов, выдерживайте в поднятом состоянии паузу в 1–2 секунды и опускайте обратно (рис. 27).

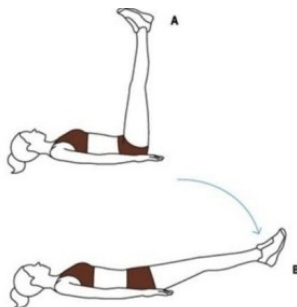


Рисунок 27 – Поднимание ног



– «Лодочка» наоборот. Лечь на живот, вытянуть руки вперед ладонями вниз, расположить их на ширине плеч. Выпрямить ноги носками от себя также на ширине плеч. Одновременно приподнять конечности, опираясь на тазовые кости и живот. Тянуться ладонями и ступнями в противоположные стороны, задержаться в таком положении на 7-10 секунд (рис. 28).

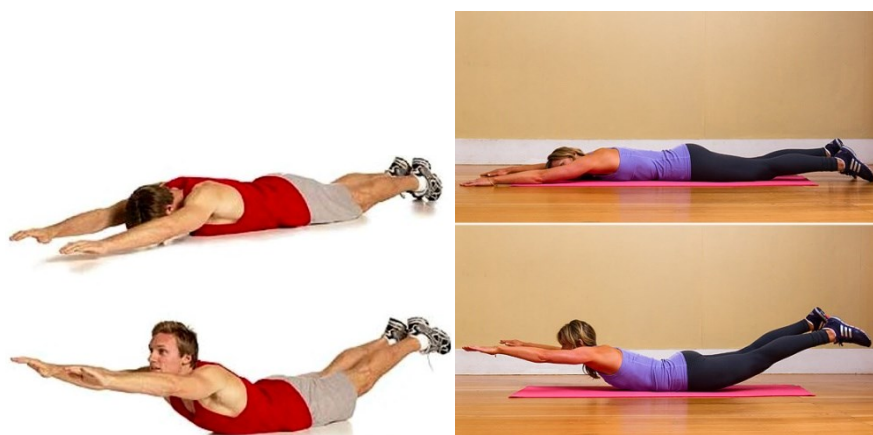


Рисунок 28 – «Лодочка» наоборот

– Велосипед. Исходная позиция: расположиться лежа на полу (или гимнастическом коврике). Немного согнуть ноги в коленях (примерно под 45 градусов), руки скрестить на затылке. Поясницу плотно прижать к полу и не отрывать на протяжении всего подхода, чтобы не создавать лишней осевой нагрузки на позвоночник и не отвлекаться от концентрации на работающих мышцах. Делать движение ногами, имитируя кручение педалей при езде на велосипеде. Движение должно быть не строго вертикальным, а проходить немного по дуге, так амплитуда движения будет больше, а значит, большее количество мышечных волокон (в том числе окислительных и медленных) будет включаться в работу. Колени должны двигаться по направлению к груди, одновременно с этим немного поворачивать корпус, слегка округляя спину в грудном отделе, а локтем стараться достать до колена. Работать диагонально – правым локтем пытаться достать до левого колена, левым локтем – до правого (рис. 29).



Рисунок 29 – Велосипед

– Пресс. Лечь на спину, плотно прижав поясницу к поверхности пола. Руки при этом вытягиваются по бокам туловища или складываются в замок на груди. Ноги скрещиваются в лодыжках. Слегка согнутые в коленях ноги поднимаются вверх до тех пор, пока бедра не окажутся в перпендикулярном положении по отношению к поверхности пола. В этот момент голени лежат параллельно. Это исходное положение. Удерживая поясницу хорошо прижатой к полу, поднимать верхнюю часть корпуса, выполняя это с максимальным напряжением мышц пресса. На выдохе корпус медленно опускается, достигая исходного положения (рис. 30).

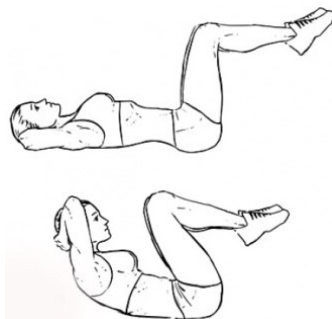


Рисунок 30 – Пресс

– Плечевой мост. Исходное положение: лёжа на спине, ноги при этом согнуты, пятки твёрдо стоят на полу, руки лежат вдоль тела. Опираясь на лопатки и пятки, поднимать ягодицы так, чтобы тело от коленей до плеч образовало прямую линию. На выдохе начинайте поднимать правую ногу по направлению к голове, выпрямляя её. Левая нога при этом твёрдо стоит на полу. Не переваливайтесь на левый бок: баланс корпуса не должен быть нарушен. Затем медленно опустите ногу. Повторите

движения 3-5 раз правой ногой, затем поменяйте ногу и проделайте то же самое левой ногой (рис. 31).



Рисунок 31 – Плечевой мост

– Стульчик. Прижмитесь к стене спиной. Пятки должны быть на расстоянии 20 см от стены. Поставьте ноги немного шире ширины плеч, руки держите расслабленными или скрестите их на груди. Сделав глубокий вдох, опуститесь вниз, сгибая колени. Следите за положением спины, она все время должна быть прижата к опоре. Опуститесь до нижней точки (когда бедра будут параллельны полу). Чтобы правильно выполнить упражнение, представьте, что сзади Вас стоит стул, на который Вам необходимо сесть. Когда колени окажутся согнутыми под прямым углом – замрите. Задержитесь в таком положении как можно дольше, затем медленно вернитесь в исходное положение (рис. 32).



Рисунок 32 – Стульчик

Предлагаем примерный вариант подбора физических нагрузок для школьников с учётом типа темперамента (табл. 6).

Таблица 6 – Примерные физические нагрузки для школьников с учетом типа темперамента

Темперамент	Особенности	Подходящие виды физических нагрузок
Холерик	Трудоспособность, низкая утомляемость, нетерпеливость	Бег на короткие дистанции, лыжи, командные игры, баскетбол, волейбол, футбол и т.д.
Сангвиник	Мобильность, трудолюбие, поверхностность, быстрая утомляемость	Командные игры, баскетбол, волейбол, футбол, метание
Флегматик	Устойчивая психика, терпеливость, усидчивость, медлительность	Бег на длинные дистанции, лыжи, плавание
Меланхолик	Мягкость, низкая работоспособность	Спортивная стрельба, шахматы, бег на длинные дистанции, волейбол, гимнастика

Мы предполагаем, что реализация данного подхода позволит учащимся выбрать именно те направления физических нагрузок, которые максимально соответствуют типу их темперамента и уровню физической подготовки, повысят мотивационную готовность к выполнению упражнений и совершенствованию физических качеств. У учащихся повысится интерес к занятиям физической культурой, сформируется ценностное отношение к своему здоровью, появится желание получать более высокие оценки, выполнять нормативы, готовиться к сдаче норм ГТО. Кроме того, занятия по желанию и физиологическим возможностям организма позволят снизить уровень эмоционального стресса, осуществить полноценную возможность развивать свои физические качества в рамках всех необходимых направлений, предусмотренных учебной программой. В таблице 7 приведем примерный вариант предлагаемых физических нагрузок для школьников с разным типом темперамента.

Таблица 7– Примерный вариант предлагаемых физических нагрузок для школьников с разным типом темперамента

Темперамент	Предлагаемые виды физических нагрузок
Холерик	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Челночный бег 4*9м</li> <li>2. Бег 30 метров</li> <li>3. Бег 60 метров</li> <li>4. Волейбол</li> <li>5. Прыжки на скакалке за 25 секунд</li> </ol>
Сангвиник	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Волейбол</li> <li>2. Метание</li> <li>3. Прыжки на скакалке за 25 секунд</li> <li>4. Челночный бег 4*9м</li> <li>5. Бег 30 метров</li> </ol>
Флегматик	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бег 1000 метров</li> <li>2. Бег 2000 метров</li> <li>3. Подъем туловища за 1 минуту из положения лежа</li> <li>4. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания)/ подтягивание на высокой перекладине</li> <li>5. Прыжки в длину с места</li> </ol>
Меланхолик	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Бег 1000 метров</li> <li>2. Бег 2000 метров</li> <li>3. Наклон вперед из положения сидя</li> <li>4. Подъем туловища за 1 минуту из положения лежа/ сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания)</li> <li>5. Прыжки в длину с места</li> </ol>

### Внеклассные формы организации занятий

Проведение внеклассных мероприятий содействует овладению детьми программы по физической культуре, обеспечивает их здоровый и активный отдых, увлекает массовыми видами спорта, а также позволяет выделить детей, имеющих склонности к занятиям определенным видом спорта.

Посещение на выбор школьных секций: волейбол, баскетбол, гандбол, а также занятий по общей физической подготовке «Готовимся к ГТО».

Общешкольные соревнования по легкой атлетике, баскетболу, волейболу и гандболу.

Общешкольные конкурсы: написание эссе на темы «Мой спортивный кумир», «Мой любимый вид спорта».

Туристический поход: ежегодный общешкольный туристический слет: творческое задание, полоса препятствий, представление своей команды.

Спортивные праздники: «А ну-ка, мальчики», «Зарница», «А ну-ка, мамочки», «Папа, мама и я – спортивная семья» и др.

День здоровья: общешкольное мероприятие, посвященное здоровому образу жизни.

Собрания для родителей: беседы, консультации по проблемам сохранения и укрепления здоровья, профилактики вредных привычек.

Рекомендации по организации и выполнению утренней гимнастики, комплекса упражнений для выполнения в домашних условиях и активного отдыха учащихся. Анкетирования родителей, учителей и детей по эффективности самостоятельных домашних заданий по физической культуре.

Рекомендации преподавателям учебных предметов о проведении гимнастики до уроков, физкультминуток, гимнастики для глаз.

Создание паспорта здоровья для учащихся с целью контроля заболеваемости, а также спортивных результатов класса.

Рекомендации классному руководителю по проведению классных часов, посвященных проблемам сохранения и укрепления здоровья школьников, профилактике вредных привычек, ЗОЖ. Рекомендации школьникам по проведению утренней гимнастики (совместно с родителями), организации активного отдыха на свежем воздухе в зависимости от времени года: лыжи, коньки, тюбинги, велосипед, ролики, бег, подвижные игры, прогулки, купание и др.

Во время **внеурочных занятий** в рамках предлагаемой программы включается обзор спортивных секций города с возможностью выбора вида физкультурно-оздоровительной деятельности (спортивные секции по легкой атлетике, футболу,

хоккею, волейболу, гандболу, танцам); обучение школьников приемам самоконтроля за своим здоровьем и оценки функционального состояния организма (сердечно-сосудистой, дыхательной систем, состояния нервно-мышечного аппарата, уровня физической работоспособности и др.).

### 3.2. Результаты оценки индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста

В результате исследования индивидуально-типологических особенностей школьников исследуемых групп были получены следующие итоги, представленные на рисунках 33, 34.

Среди школьников контрольной группы было выявлено: холериков – 4 человека, флегматиков – 5, сангвиников – 11, меланхоликов – 5.

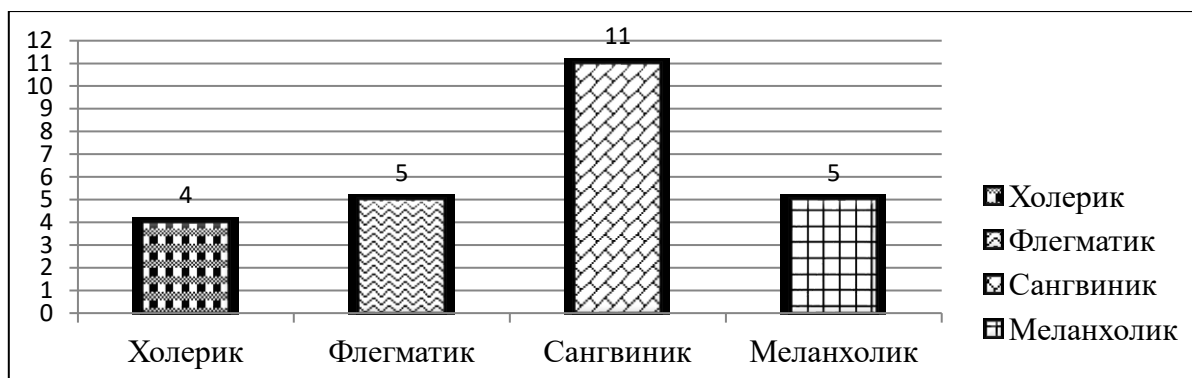


Рисунок 33 – Итоги тестирования по А. Белову учащихся контрольной группы.

*Примечание:* по оси ординат – количество человек; по оси абсцисс – виды темперамента

Среди школьников экспериментальной группы распределение типов темперамента оказалось следующим: холериков – 3 человека, флегматиков – 4 человек, сангвиников – 12 человек, меланхоликов – 6 человек.

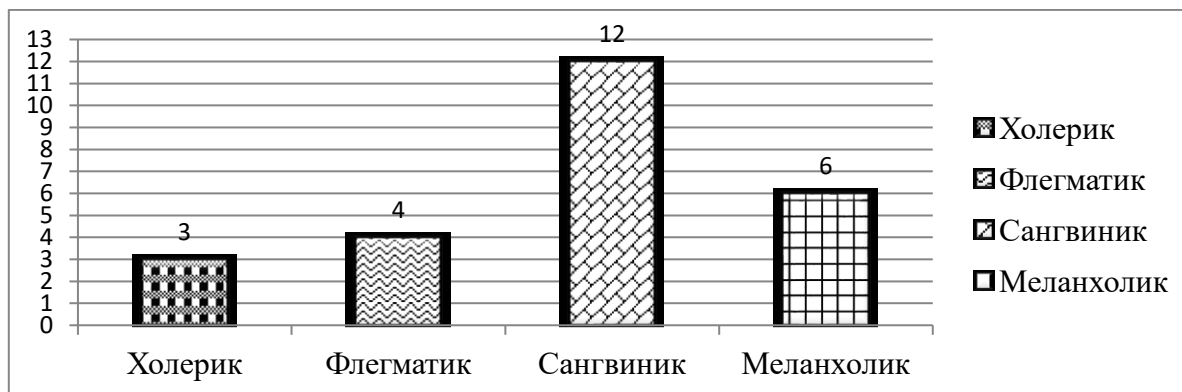


Рисунок 34 – Итоги тестирования по А. Белову учащихся экспериментальной группы. Примечание: по оси ординат – количество человек; по оси абсцисс – виды темперамента

Учащимся экспериментальной группы в зависимости от типов темперамента были предложены комплексы физических упражнений (приложение 7), выполняемые ими на уроках физической культуры, а также во внеурочное время.

### 3.3. Оценка тревожности школьников исследуемых групп в динамике учебного года

Изучение взаимосвязи тревожности и типа темперамента в группе подростков актуально для повышения эффективности обучения и воспитательной работы с подростками, создания благоприятного климата в школьном коллективе. Повышенная тревожность отрицательно сказывается на состоянии здоровья детей, негативно влияет на успеваемость, мотивацию к учебе, межличностные отношения в группе. На формирование уровня тревожности младшего подростка может оказывать влияние его тип темперамента, поэтому крайне важно выявить наличие или отсутствие взаимосвязи между этими двумя характеристиками.

Как следует из данных рисунка 35, в начале учебного года высокий уровень по шкале «Школьная тревожность» имели по 12 подростков в каждой группе, что составляет 48% от общего количества испытуемых. В конце учебного года высокий уровень по шкале «Школьная тревожность» в контрольной группе



имели 40% школьников (10 человек), в экспериментальной группе – 16% (4 человека). Школьная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием ученика в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки. Высокую тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения.

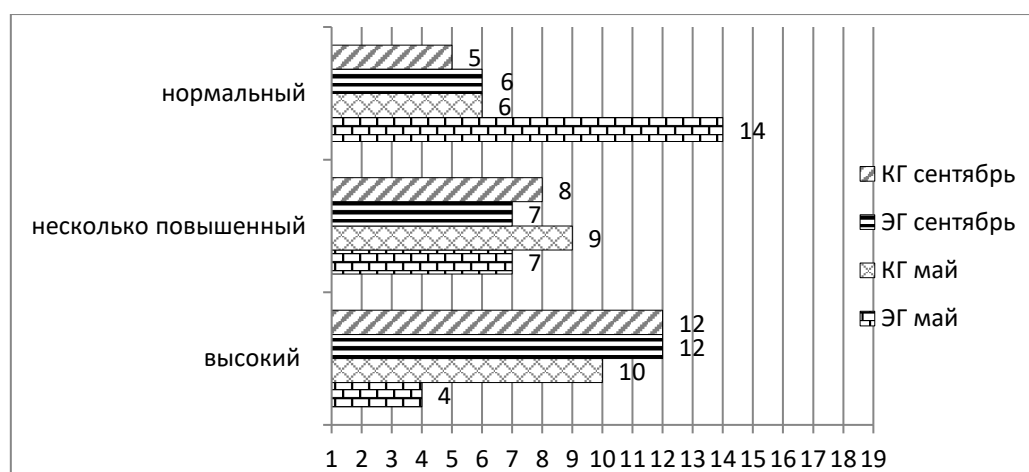


Рисунок 35 – Показатели школьной тревожности подростков исследуемых групп в динамике учебного года.

*Примечание:* по оси абсцисс – количество человек; по оси ординат – уровни школьной тревожности; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Как следует из данных рисунка 35, в начале года несколько повышенный уровень по шкале «Школьная тревожность» имели 8 подростков в контрольной группе, что составляет 32% от общего количества испытуемых, 7 человек – в экспериментальной группе (28% от всех школьников). В конце учебного

года несколько повышенный уровень по шкале «Школьная тревожность» в контрольной группе имели 36% школьников (9 человек), в экспериментальной группе – 28% (7 человек). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе (в процессе обучения, проверки и оценки знаний, во время общения и взаимодействия с учителями и сверстниками).

Как следует из данных рисунка 35, в начале года нормальный уровень по шкале «Школьная тревожность» имели 5 подростков в контрольной группе, что составляет 20% от общего количества испытуемых; 6 человек – в экспериментальной группе (24% от всего количества учеников в классе). В конце учебного года нормальный уровень по шкале «Школьная тревожность» в контрольной группе имели 24% школьников (6 человек), в экспериментальной группе – 56% (14 человек). На наш взгляд, школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Как следует из данных рисунка 36, в начале года высокий уровень по шкале «Межличностная тревожность» имели 9 подростков в контрольной группе, что составляет 36% от общего количества испытуемых; 8 человек – в экспериментальной группе (32% от всех учащихся). В конце учебного года высокий уровень по шкале «Межличностная тревожность» в контрольной группе имели 32% школьников (8 человек), в экспериментальной группе – 20% (5 человек). Это говорит о том, что их межличностная тревожность связана с взаимоотношениями ребенка с окружающими людьми – сверстниками, взрослыми. Межличностная тревожность возникает в результате конфликта ребенка со взрослыми, особенно со сверстниками, когда ребенок чувствует себя отверженным, ему недостает внимания к себе со стороны окружающих людей. Кроме того, межличностная тревожность может быть связана с личностными особенностями ребенка, вызвавшими трудности в общении с другими людьми.

Как следует из данных рисунка 36, в начале года несколько повышенный уровень по шкале «Межличностная тревожность» имели по 9 подростков в каждой группе, что составляет 36% от общего количества испытуемых. В конце учебного года несколько повышенный уровень по шкале «Межличностная тревожность» в контрольной группе имели 32% школьников (8 человек), в экспериментальной группе – 20% (5 человек). Полученные данные указывают на то, что эмоциональное состояние детей контрольной группы, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным в течение всего учебного года. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия межличностного стресса.

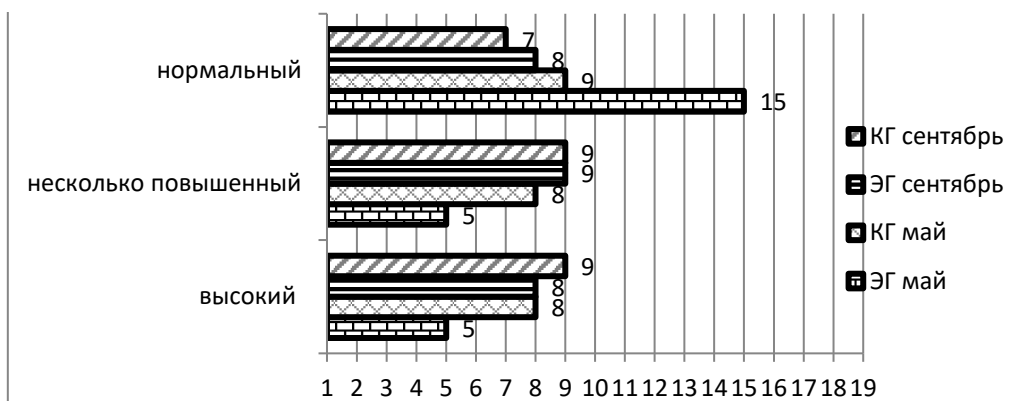


Рисунок 36 – Показатели межличностной тревожности подростков исследуемых групп в динамике учебного года.  
*Примечание:* по оси абсцисс – количество человек; по оси ординат – уровни школьной тревожности; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Как следует из данных рисунка 36, в начале года нормальный уровень по шкале «Межличностная тревожность» имели 7 подростков в контрольной группе, что составляет 28% от общего количества испытуемых; 8 человек – в экспериментальной группе (32% от общего количества учащихся). В конце учебного года количество школьников, имеющих нормальный уровень по шкале «Межличностная тревожность», увеличилось: в контрольной группе на 2 человека; в экспериментальной – на 7 человек.

Как следует из данных рисунка 37, в начале года высокий уровень по шкале «Самооценочная тревожность» имели 7 подростков в контрольной группе, что составляет 28% от общего количества испытуемых; 6 человек – в экспериментальной (24% от общего количества в группе). В конце учебного года высокий уровень по шкале «Самооценочная тревожность» в контрольной группе имели 24% школьников (6 человек), в экспериментальной группе – 16% (4 человека). Этот факт свидетельствует о том, что дети данной категории переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, в процессе самораскрытия. Подростки склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, считают себя «центром Вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

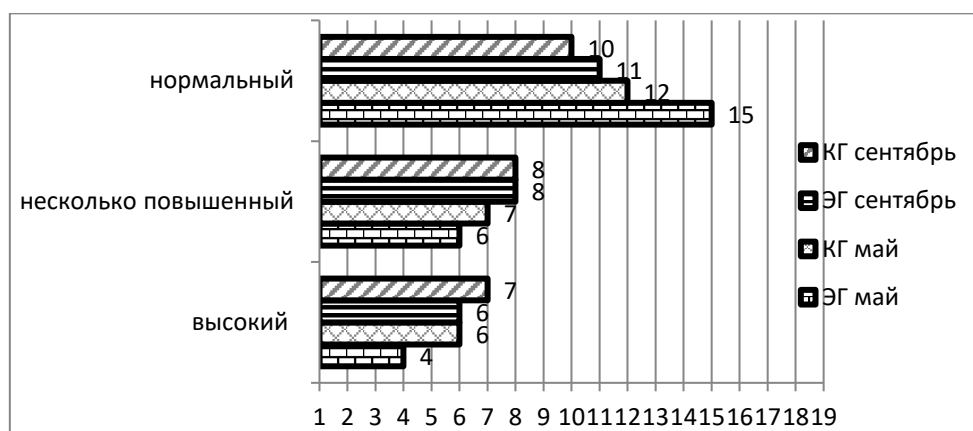


Рисунок 37 – Показатели самооценочной тревожности подростков исследуемых групп в динамике учебного года.

*Примечание:* по оси абсцисс – количество человек; по оси ординат – уровни школьной тревожности; КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа

Как следует из данных рисунка 37, в начале года несколько повышенный уровень по шкале «Самооценочная тре-

возможность» имели по 8 подростков в каждом классе, что составляет 32% от общего количества испытуемых. В конце учебного года несколько повышенный уровень по шкале «Самооценочная тревожность» в контрольной группе имели 28% школьников (7 человек), в экспериментальной группе – 24% (6 человек). Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко и не доминирует над другими эмоциями.

В начале года нормальный уровень по шкале «Самооценочная тревожность» имели 10 подростков в контрольной группе, что составляет 40% от общего количества испытуемых; 11 – в экспериментальной. В конце учебного года нормальный уровень в контрольной группе имели 48% школьников (12 человек), в экспериментальной группе – 60% (15 человек). Школьники с нормальным уровнем самооценочной тревожности не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии, эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Мы считаем, что высокий уровень тревожности школьников в течение учебного года может быть вызван следующими причинами: плохой подготовкой к урокам; боязнью выразить свои возможности, так как дети считают, что они будут оценены ниже, чем их сверстники, которые показывают более высокий уровень знаний; заниженной самооценкой; предъявлением со стороны педагогов высоких требований.

В подростковом возрасте общение играет главную роль в формировании личности. Отсутствие навыков общения принуждает подростка быть угрюмым, ворчливым, он отстает в учебе, часто конфликтует со зрелыми людьми и ровесниками.

### **3.4. Результаты изучения ценностных ориентаций учащихся исследуемых групп по методике М. Рокича**

На рисунке № 38 показано изменение места терминальных ценностей учащихся экспериментальной группы, характеризующих их цели в динамике учебного года. Одна из ценностей: «наличие хороших и верных друзей» в начале года занимала 1 место, а в конце года – 8. «Общественное признание» занимало 2 место, а в конце года сместилось на 10 место; «материально обеспеченная жизнь» занимала 3 место, а в конце года сместилась на 9 место; «продуктивная жизнь» занимала 4 место и сместилась на 1 место; «активная деятельностная жизнь» находилась на 5 месте, переместилась на 7 место; «здоровье» занимало 6 место, но в конце года сместилось на 3 место; «любовь» находилась на 7 месте, а в конце года – на 2 месте; «развитие» занимало 8 место, а в конце года – 4 место; «интересная работа» находилась на 9 месте, а сместилась на 7; «красота природы и искусство» находилась на 10 месте, переместилась на 6 место; «познание» находилось на 11 месте, а сместилось на 5 место; «жизненная мудрость» находилась на 12 месте, а в конце года сместилась на 11 место.

По данной диаграмме можно сделать вывод о том, что в первой «важной» шестерке ценностей в конце года оказались наиболее нужные для школьников, по-нашему мнению, ценности. Кроме того, такие ценности, как: «здоровье», «любовь», «продуктивная жизнь», «развитие», «познание» и «красота природы и искусство» стали более приоритетными для учащихся экспериментальной группы в динамике учебного года. Данные результаты подтверждают эффективность нашей программы, направленной на формирование ценностных ориентаций у школьников.

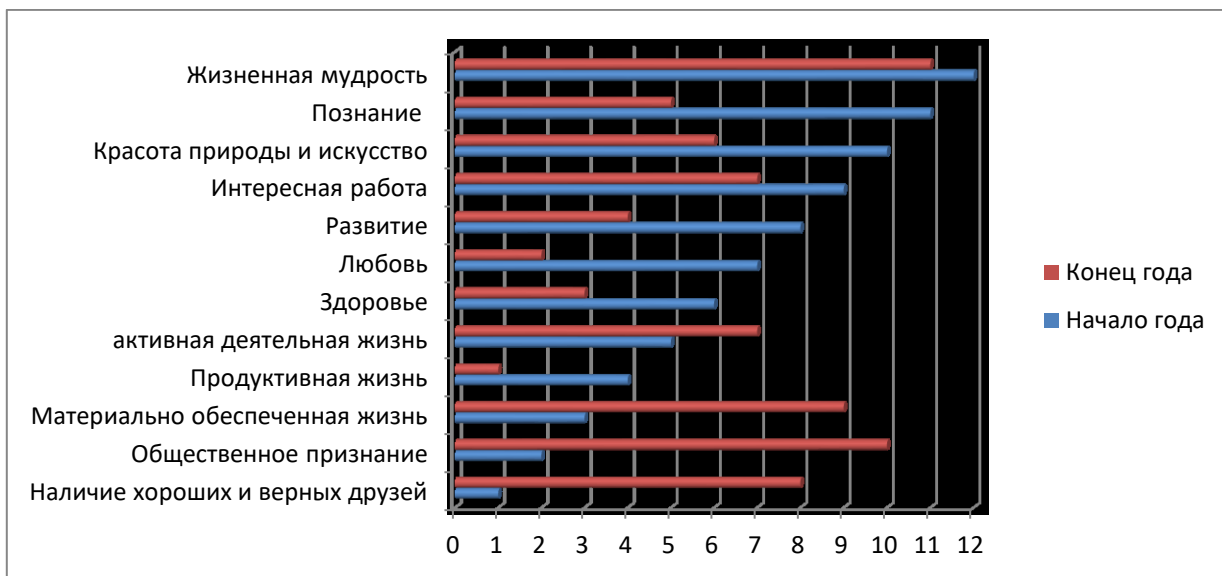


Рисунок 38 – Список А (терминальные ценности) школьников экспериментальной группы по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

***Ценностные ориентации учащихся контрольной группы по методике М. Рокича***

На рисунке 39 показано изменение места терминальных ценностей учащихся контрольной группы, характеризующих их цели, в динамике учебного года. Рассмотрим динамику следующих ценностей: «наличие хороших и верных друзей» в начале года занимало 1 место, а в конце года переместилось на 2 место; «общественное признание» – с 2 места на 4; «материально обеспеченная жизнь» – осталась на своём месте; «продуктивная жизнь» – с 4 места на 1; «активная деятельная жизнь» находилась на 5 месте, а сместилась на 7 место; «здоровье» занимало 6 место и осталось без изменений; «любовь» находилась на 7 месте, а в конце года – на 5; «развитие» занимало 8 место и осталось без изменений; «интересная работа» находилась на 9 месте, а сместилась на 12; «красота природы и искусство» находилась на 10 месте, переместилась на 9; «познание» переместилось с 11 места на 10; «жизненная мудрость» – с 12 места на 11.

Таким образом, значительных изменений ценностных ориентаций у школьников контрольной группы в течение учебного года не наблюдалось. Незначительно повысился приоритет таких ценностей, как: «любовь», «красота природы и искусство», «познание» и «жизненная мудрость».

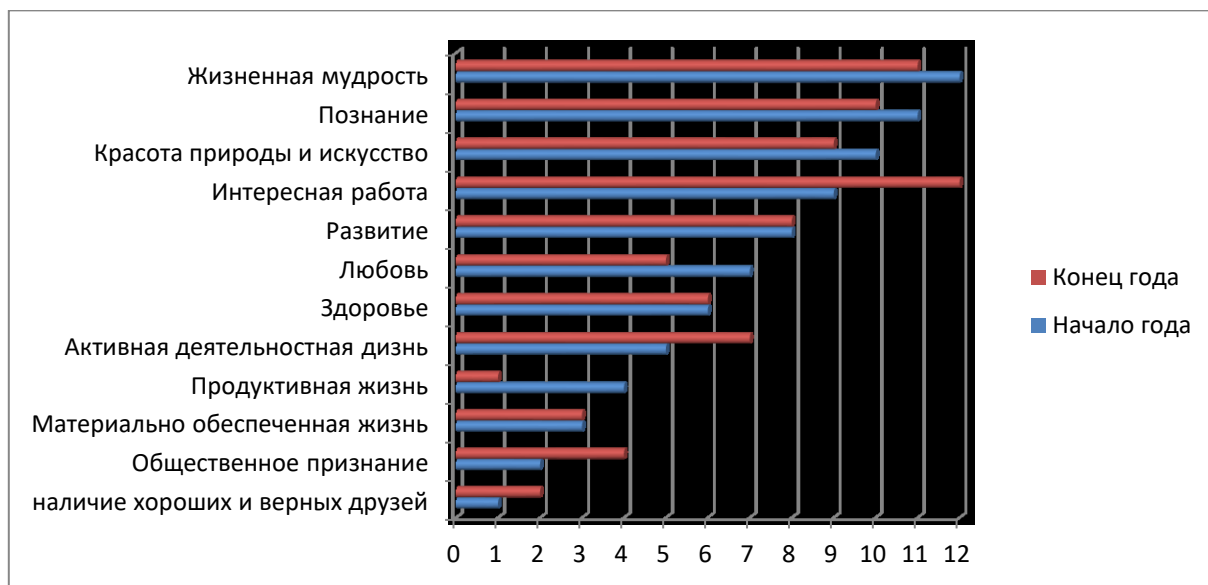


Рисунок 39 – Список А (терминальные ценности) школьников контрольной группы по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

***Результаты изучения ценностных ориентаций учащихся экспериментальной группы по методике М. Рокича***

На рисунке № 40 показано изменение места инструментальных ценностей учащихся экспериментальной группы, характеризующих средства достижения их цели, в динамике учебного года.

Динамика изученных нами ценностей следующая: «исполнительность» в начале года занимала 7 место, а в конце года – 1; «самоконтроль» – с 6 на 2 место; «ответственность» – с 5 места на 3; «воспитанность» – с 8 места на 4; «смелость в отстаивании своего мнения» – с 9 места на 5; «образованность» – с 10 места на 6; «рационализм» – с 11 места на 7; «независи-



мость» – с 1 места на 8; «аккуратность» – с 12 места на 9; «жизнерадостность» – со 2 места на 10; «непримиримость» – с 3 места на 11; «высокие запросы» – с 4 на 12 место.

Таким образом, у учащихся экспериментальной группы в первой «важной» шестерке в конце года оказались наиболее важные, на наш взгляд, ценности. Положительную динамику имели ценности: «исполнительность», «самоконтроль», «ответственность», «воспитанность», «смелость в отстаивании своего мнения» и «образованность». Полученные результаты подтверждают эффективность нашей программы.

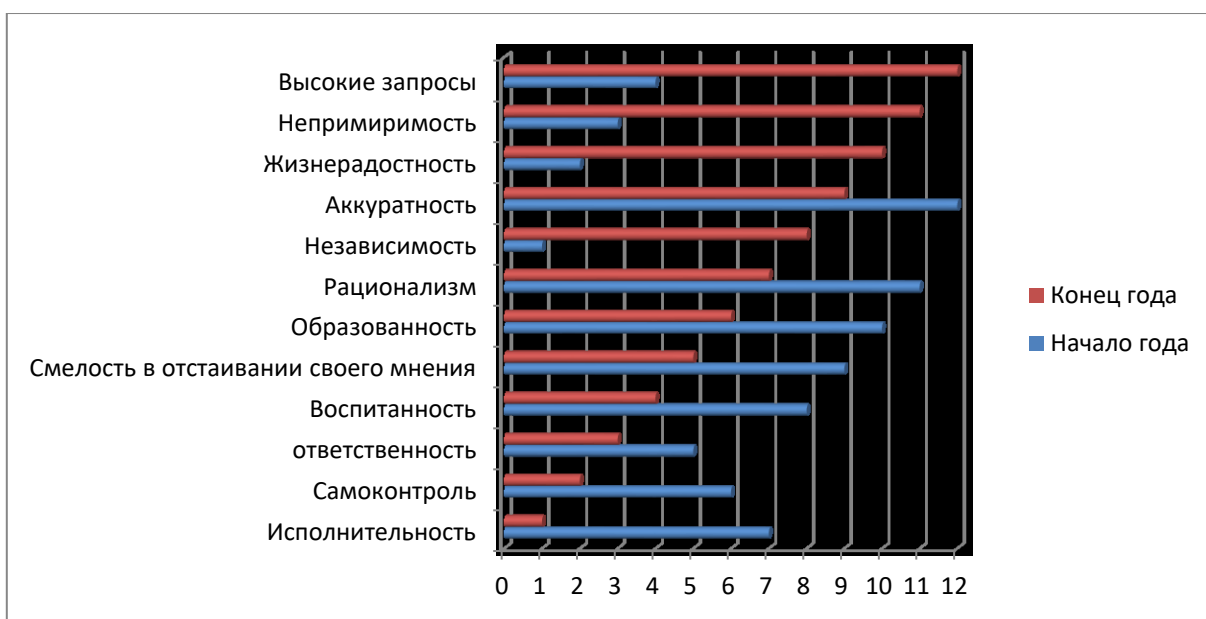


Рисунок 40 – Список Б (инструментальные ценности) школьников экспериментальной группы по методике М. Рокича. По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

***Результаты изучения ценностных ориентаций учащихся контрольной группы по методике М. Рокича***

На рисунке № 41 показано изменение места инструментальных ценностей учащихся контрольной группы, характеризующих средства достижения их цели, в динамике учебного года.

Изменение ценностей в конце учебного года по сравнению с началом произошло следующим образом: «исполнитель-

ность» – с 7 места на 8; «самоконтроль» – с 6 места на 7; «ответственность» – с 5 места на 3; «воспитанность» – с 8 места на 9; «смелость в отстаивании своего мнения» – с 5 места на 6; «образованность» – осталась на 10 месте; «рационализм» находился на 11 месте и остался без изменений; «независимость» – с 4 места на 5; «аккуратность» сохранилась на 12 месте; «жизнерадостность» – со 2 места на 4; «непримиримость» – с 3 места на 2; «высокие запросы» сохранились на 1 месте.

Из анализа диаграммы можно сделать вывод о том, что значительных изменений инструментальных ценностей учащихся контрольной группы в динамике учебного года не произошло. Исключением явилась ценность «непримиримость», которая заняла более высокую позицию в конце учебного года.

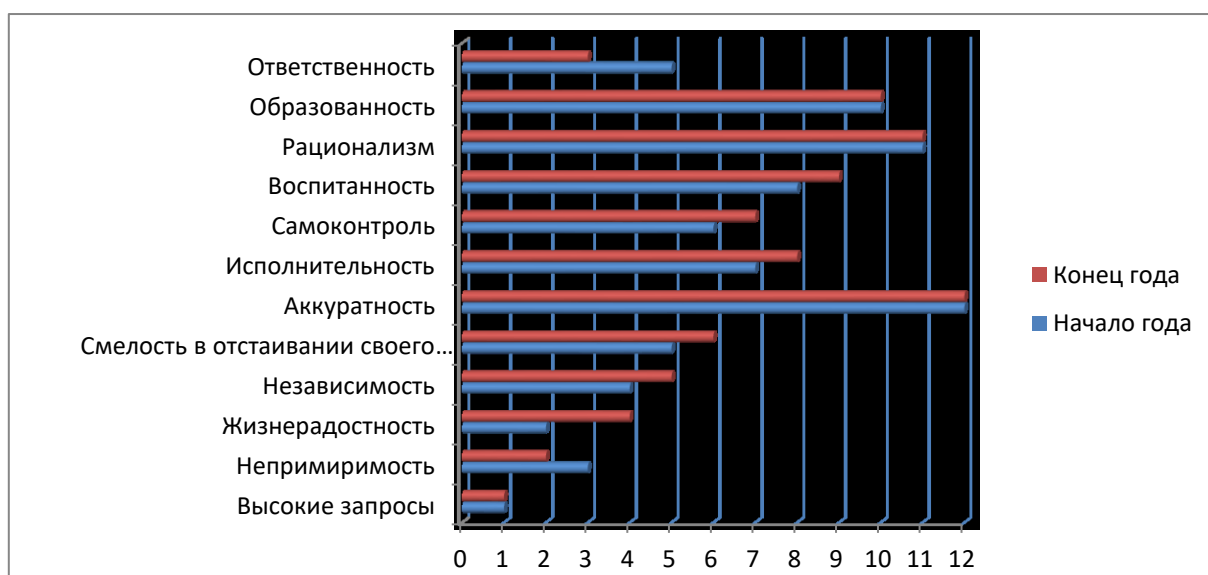


Рисунок 41 – Список Б (инструментальные ценности) школьников контрольной группы по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

На рисунках № 42, 43 показаны результаты сравнения позиций терминальных и инструментальных ценностей школьников изученных групп в конце учебного года.

В первую шестёрку терминальных ценностей у школьников экспериментальной группы в конце учебного года вошли:

познание, развитие, любовь, здоровье, продуктивная жизнь, наличие хороших и верных друзей. У учащихся контрольной группы в конце года в приоритете: любовь, продуктивная и материально обеспеченная жизнь.

Последние места в ценностном ряду школьников экспериментальной группы в конце учебного года заняли жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь и общественное признание. Мы считаем, что в молодом возрасте это вполне закономерно.

У школьников контрольной группы в конце года не были приоритетными жизненная мудрость, познание, интересная работа, развитие. На наш взгляд, следует обратить внимание педагогам и родителям на отсутствие выраженной мотивации к познанию и развитию у этой категории учащихся.

В первую шестёрку инструментальных ценностей у школьников экспериментальной группы в конце учебного года вошли: смелость в отстаивании своего мнения, самоконтроль, воспитанность, образованность, ответственность. У учащихся контрольной группы в конце года в приоритете: высокие запросы, непримиримость, жизнерадостность, смелость в отстаивании своего мнения.

Последние места в инструментальном ценностном ряду школьников экспериментальной группы в конце учебного года заняли высокие запросы, непримиримость, жизнерадостность, независимость, аккуратность.

У школьников контрольной группы в конце года не были приоритетными аккуратность, исполнительность, воспитанность, рационализм, образованность, ответственность. На наш взгляд, подобные результаты являются поводом к необходимости коррекции жизненных установок у этой категории учащихся.

Таким образом, у учащихся экспериментальной группы первые места в ценностном ряду заняли те ценности, которые способствуют достижению целей, развитию, совершенствованию, что свидетельствует об эффективности предложенной нами программы по формированию ценностного отношения к физической культуре в частности и к общей культуре в общем.

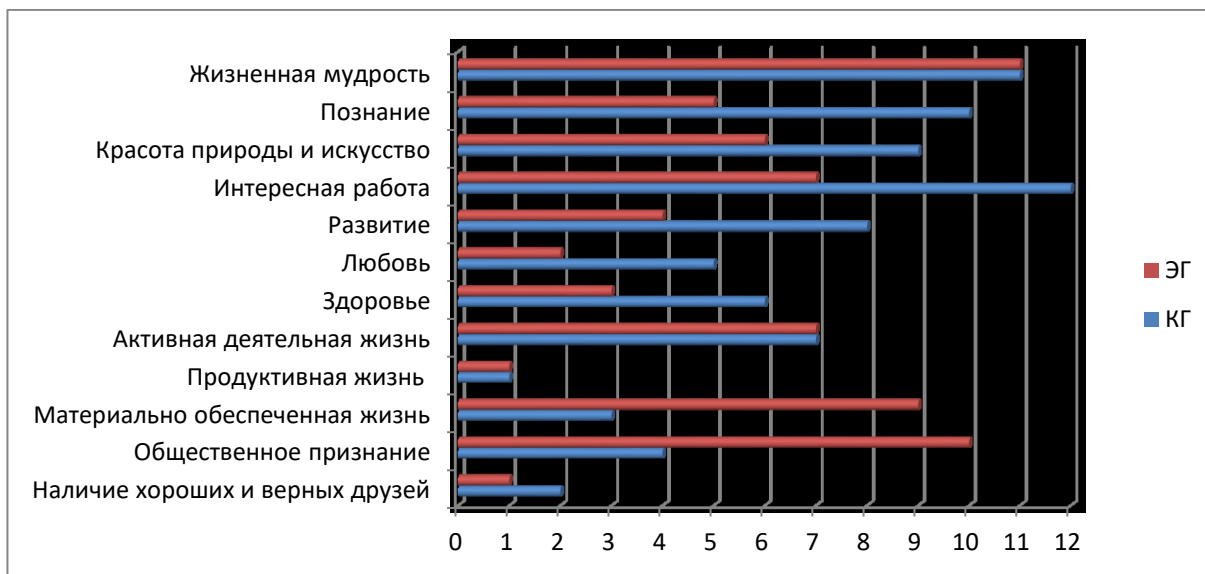


Рисунок 42 – Список А (терминальные ценности) школьников экспериментальной и контрольной групп в конце учебного года по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

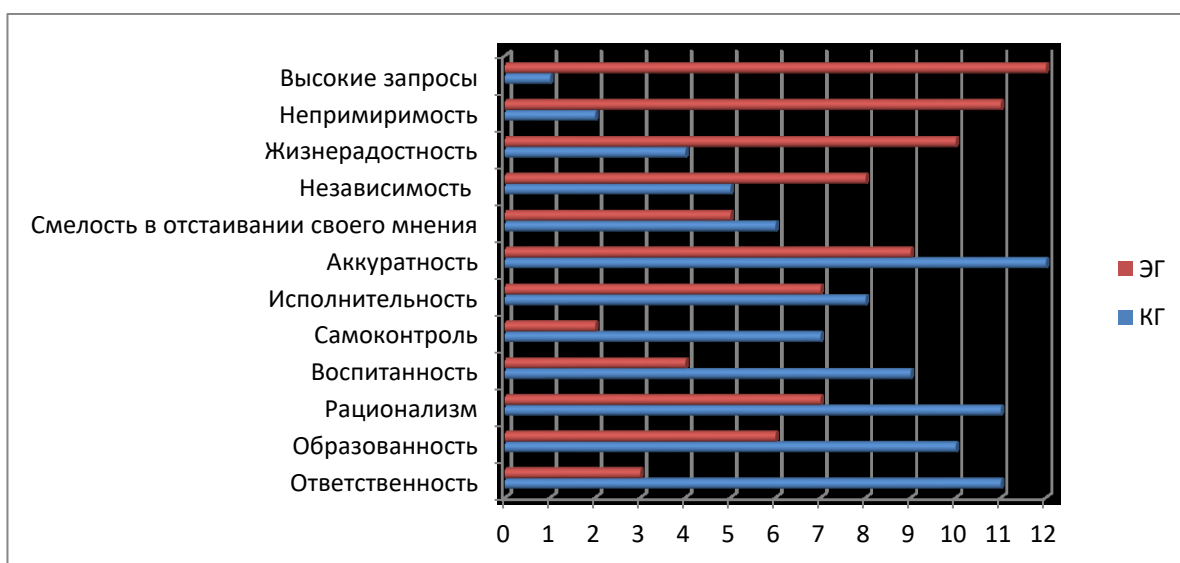


Рисунок 43 – Список Б (инструментальные ценности) школьников экспериментальной и контрольной групп в конце учебного года по методике Рокича. По оси абсцисс – занимаемое место ценностей; по оси ординат – наименование ценностей

***Результаты изучения соотношения «ценности»  
и «доступности» в различных жизненных сферах  
школьников в динамике учебного года***

У школьников экспериментальной группы в начале учебного года наблюдался высокий уровень дезинтеграции в мотивационно – личностной сфере, что доказывает индекс соотношения ценности и доступности, который был выше нормы ( $35,1 \pm 1,6$ ). В конце учебного года данный индекс приблизился к норме, что констатирует о среднем уровне дезинтеграции в мотивационно – личностной сфере (рис. 44).

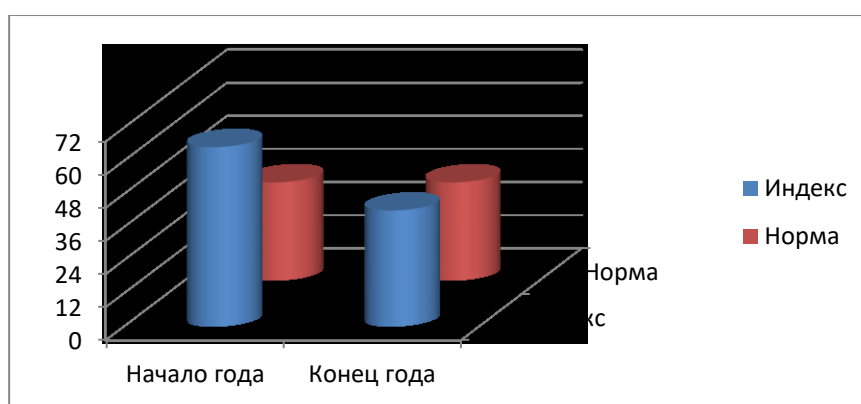


Рисунок 44 – Соотношение ценности и доступности у учащихся экспериментальной группы по методике Е.Б. Фанталовой. По оси абсцисс – сроки исследования; по оси ординат – значения индекса соотношения ценности и доступности (у.е.)

У учащихся контрольной группы в начале учебного года также наблюдался высокий уровень дезинтеграции в мотивационно – личностной сфере (индекс соотношения ценности и доступности был выше нормы ( $35,3 \pm 1,6$ ). В конце учебного года наблюдали возрастание значения ценностей на фоне высокого уровня дезинтеграции в мотивационно – личностной сфере участников контрольной группы (рис. 45).

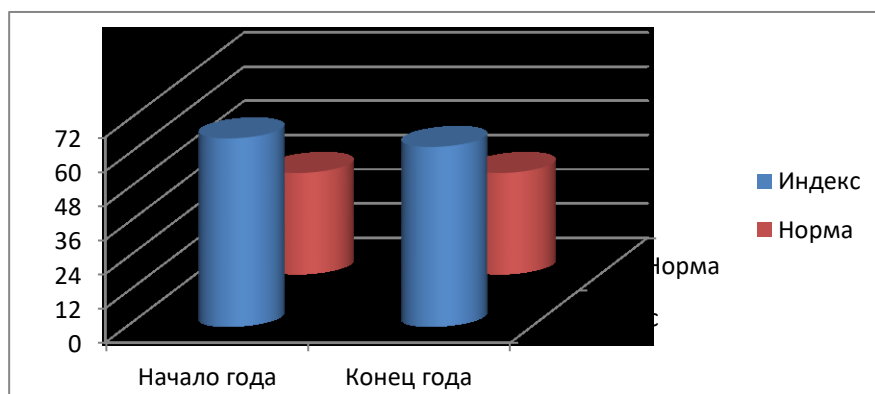


Рисунок 45 – Соотношение ценности и доступности контрольной группы по методике Е.Б. Фанталовой. По оси абсцисс – сроки исследования; по оси ординат – значения индекса соотношения ценности и доступности (у.е.)

Таким образом, в конце учебного года индекс соотношения ценности и доступности школьников контрольной группы значительно превышает норму в отличие от учащихся экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности предложенной нами программы по формированию ценностного отношения у учащихся (рис. 46).

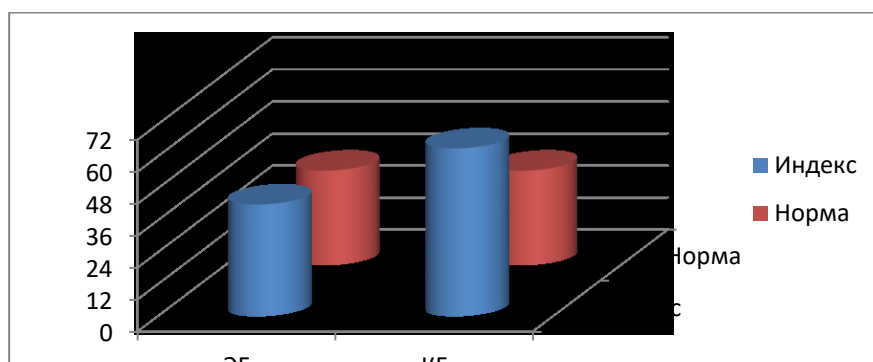


Рисунок 46 – Соотношение ценности и доступности у школьников экспериментальной и контрольной групп по методике Е.Б. Фанталовой. По оси абсцисс – группы исследования; по оси ординат – значения индекса соотношения ценности и доступности (у.е.)

### **3.5. Результаты изучения жизненных ценностей у школьников в динамике учебного года с использованием ценностного опросника Е.Л. Шварца**

Ранговые места ценностей школьников экспериментальной группы в динамике учебного года, регистрируемые с помощью опросника Е.Л. Шварца, распределились следующим образом: «власть» – с 1 ранга сместилась на 10; «достижение» – с 4 ранга на 1; «наслаждение» – со 2 ранга 4; «стимуляция» – с 10 ранга на 9; «самостоятельность» – с 5 ранга на 3; «универсализм» – с 9 ранга на 8; «добродота» – с 3 ранга на 2; «традиции» – с 7 ранга на 6; «конформность» – с 6 ранга на 7; «безопасность» – с 8 ранга на 5 (табл. 8).

Данные, представленные в таблице 8, иллюстрируют переход интересующих нас ценностей у школьников экспериментальной группы в динамике учебного года из группы «неважные» (4 – 10 ранг) в группу «важные» (1 – 3 ранг), что указывает на положительные результаты внедрения нашей программы по формированию ценностного отношения к физической культуре.

Таблица 8 – Ранги жизненных ценностей у школьников экспериментальной группы в динамике учебного года (по результатам ценностного опросника Е.Л. Шварца)

ЦЕННОСТИ	НАЧАЛО ГОДА		КОНЕЦ ГОДА	
	БАЛЛЫ	РАНГ	БАЛЛЫ	РАНГ
1	2	3	4	5
ВЛАСТЬ	3,9	1	5,8	10
ДОСТИЖЕНИЕ	5,0	4	4,0	1
НАСЛАЖДЕНИЕ	4,6	2	4,7	4
СТИМУЛЯЦИЯ	5,9	10	5,6	9
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	5,2	5	4,6	3
УНИВЕРСАЛИЗМ	5,8	9	5,5	8

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
ДОБРОТА	4,9	3	4,3	2
ТРАДИЦИИ	5,5	7	5,2	6
КОНФОРМНОСТЬ	5,4	6	5,4	7
БЕЗОПАСНОСТЬ	5,6	8	4,9	5

*Примечание:* в таблице показаны ранги типов ценностей, характеризующих их высокую/низкую значимость для испытуемых экспериментальной группы.

Ранговые места ценностей школьников контрольной группы в динамике учебного года, регистрируемые с помощью опросника Е.Л. Шварца, распределились следующим образом: «власть» – с 1 ранга сместилась на 3; «достижение» – с 4 ранга на 2; «наслаждение» – со 2 ранга 1; «стимуляция» – осталась на 9 месте; «самостоятельность» – с 7 ранга на 6; «универсализм» – остался на 10 месте; «доброта» – с 3 ранга на 5; «традиции» – с 5 ранга на 4; «конформность» – осталась на 8 месте; «безопасность» – с 6 ранга на 7 (табл. 9).

Таблица 9 – Ранги жизненных ценностей у школьников контрольной группы в динамике учебного года (по результатам ценностного опросника Е.Л. Шварца)

ЦЕННОСТИ	НАЧАЛО ГОДА		КОНЕЦ ГОДА	
	БАЛЛЫ	РАНГ	БАЛЛЫ	РАНГ
1	2	3	4	5
ВЛАСТЬ	4,0	1	4,9	3
ДОСТИЖЕНИЕ	4,4	4	4,6	2
НАСЛАЖДЕНИЕ	4,6	2	4,1	1
СТИМУЛЯЦИЯ	5,6	9	5,8	9
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	5,3	7	5,3	6
УНИВЕРСАЛИЗМ	5,8	10	5,9	10
ДОБРОТА	4,9	3	5,1	5



Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
ТРАДИЦИИ	5,0	5	5,0	4
КОНФОРМ-НОСТЬ	5,5	8	5,6	8
БЕЗОПАС-НОСТЬ	5,1	6	5,5	7

*Примечание:* в таблице показаны ранги типов ценностей, характеризующих их высокую/низкую значимость для испытуемых контрольной групп.

Таким образом, у учащихся контрольной группы в динамике учебного года наблюдали незначительные изменения в позициях интересующих нас ценностей, что указывает на стабильность ценностного потенциала. На более высокие ранговые места переместились достижение и самостоятельность, что имеет положительное значение для детей этого возраста.

Более высокие ранговые места у школьников экспериментальной группы в конце учебного года по сравнению с контрольной занимали достижение, самостоятельность, доброта, что свидетельствует об эффективности предложенной нами программы по формированию ценностного отношения к физической культуре и культуре в целом (табл. 10).

Таблица 10 – Ранги жизненных ценностей у школьников исследуемых групп в конце учебного года (по результатам ценностного опросника Е.Л. Шварца)

ЦЕННОСТИ	ЭГ		КГ	
	БАЛЛЫ	РАНГ	БАЛЛЫ	РАНГ
1	2	3	4	5
ВЛАСТЬ	5,0	4	4,9	3
ДОСТИЖЕНИЕ	3,9	1	4,6	2
НАСЛАЖДЕ-НИЕ	4,6	2	4,1	1
СТИМУЛЯ-ЦИЯ	5,9	10	5,8	9

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
САМОСТОЯ- ТЕЛЬНОСТЬ	5,2	5	5,3	6
УНИВЕРСА- ЛИЗМ	5,8	9	5,9	10
ДОБРОТА	4,9	3	5,1	5
ТРАДИЦИИ	5,5	7	5,0	4
КОНФОРМ- НОСТЬ	5,4	6	5,6	8
БЕЗОПАСТ- НОСТЬ	5,6	8	5,5	7

*Примечание:* в таблице показаны ранги типов ценностей, характеризующих их высокую/низкую значимость для учащихся экспериментальной и контрольной групп в конце года

### **3.6. Оценка общей физической подготовленности школьников в динамике учебного года**

Общую физическую подготовленность школьников исследуемых групп в динамике учебного года мы оценивали по результатам контрольных тестов (таблицы 11, 12).

Как следует из результатов таблицы 2, у девочек экспериментальной группы в конце учебного года наблюдалась тенденция к улучшению показателей по следующим тестам: бег на 30 м – на 9,1% ( $p < 0,05$ ); поднимание туловища (60 с) – 8,9% ( $p < 0,05$ ); отжимание – на 14,8% ( $p < 0,01$ ); прыжок в длину – на 3,0%; наклон вперед из положения сидя – на 7,8% ( $p < 0,05$ ); челночный бег 3x10 на 3,3% по сравнению с контрольной группой.

Физические упражнения, входящие в предложенный нами комплекс, позволяют сделать мышцы эластичнее, сильнее, выносливее, так как направлены на равномерное развитие всех групп мышц и физических качеств школьников.

Таблица 11 – Результаты тестирования общей физической подготовленности у девочек исследуемых групп

Тесты	Группа			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
Бег 30 м (с)	5,7±0,3	5,5±0,3 100%	5,8±0,2	5,0±0,2* 90,9%
Поднимание туловища (60 сек)	23,2±2,1	31,4±2,3 100%	24,1±1,3	34,2±2,2* 108,9%
Отжимание (кол-во раз)	11,2±1,1	14,2±2,4 100%	11,9±0,9	16,3±2,2** 114,8%
Прыжок в длину (см)	159,5±7,3	167,6±4,2 100%	160,5±5,1	172,7±5,3 103,0%
Наклон вперед из положения сидя (см)	12,3±0,9	15,3±2,3 100%	12,5±0,7	16,5±1,8* 107,8%
Челночный бег 3x10 (с)	9,2±0,3	9,0±0,2 100%	9,1±0,2	8,7±0,2 96,7%

*Примечание:* p - достоверность отличий результатов экспериментальной группы в конце года по отношению к контрольной, рассчитанных с помощью критерия Стьюдента: \*- p<0,05; \*\* - p<0,01.

У мальчиков экспериментальной группы в конце учебного процесса наблюдалась тенденция к улучшению показателей по следующим тестам: бег на 30 м – на 10,9% (p<0,05); поднимание туловища (60с) – 8,4% (p<0,05); подтягивание – на 29,2% (p<0,01); прыжки в длину – на 3,8%; наклон вперед из положения сидя – на 24,7% (p<0,01); челночный бег 3x10 на 3,6% по сравнению с контрольной группой.

Таблица 12 – Результаты тестирования общей физической подготовленности у мальчиков исследуемых групп

Тесты	Группа			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
Бег 30 м (с)	5,6±0,3	5,5±0,3 100%	5,4±0,2	4,9±0,3* 89,1%
Поднимание туловища (60 сек)	35,5±1,3	39,4±2,2 100%	36,4±2,1	42,7±2,1* 108,4%
Подтягивание (кол-во раз)	5,2±0,2	7,2±0,3 100%	5,3±0,3	9,3±0,2** 129,2%
Прыжки в длину (см)	161,6±3,1	170,4±3,2 100%	162,7±3,6	176,8±3,2 103,8%
Наклон вперед из положения сидя (см)	6,2±0,3	8,1±0,2 100%	6,5±0,3	10,1±0,8** 124,7%
Челночный бег 3x10 (с)	8,7±0,2	8,4±0,3 100%	8,8±0,3	8,1±0,3 96,4%

*Примечание:* p - достоверность отличий результатов экспериментальной группы в конце года по отношению к контрольной, рассчитанных с помощью критерия Стьюдента: \*- p<0,05; \*\* - p<0,01.

Общая физическая подготовка, как известно, обеспечивает всестороннее и гармоничное физическое развитие ребенка. Выявленное нами достоверное улучшение физической подготовленности школьников экспериментальной группы по сравнению с контрольной в динамике учебного года доказывает эффективность внедряемой программы физической подготовки, учитывающей индивидуально-типологический подход к личности подростков с акцентом на формирование ценностного отношения к физической культуре.

## Резюме по 2 и 3 главам

Реализация целей и задач физического воспитания у детей среднего школьного возраста осуществляется более успешно при применении индивидуально-типологического подхода к обучающимся.

Разработанный нами комплекс физических упражнений, учитывающий индивидуально-типологические особенности учащихся, направлен на совершенствование физической подготовленности и укрепление здоровья.

Распределение типов темперамента у школьников исследуемых групп выглядело следующим образом: у контрольной группы – холериков (16%), флегматиков (20%), сангвиников (44%), меланхоликов (20%); у экспериментальной группы – холериков (12%), флегматиков (16%), сангвиников (48%), меланхоликов (24%).

Результатами внедрённого нами комплекса физических упражнений в течение учебного года были снижение показателей межличностной, школьной и самооценочной тревожности;

– улучшение результатов общей физической подготовленности по сравнению с началом учебного года: у девочек (бег на 30 метров – на 5,5%, поднимание туловища (60 сек) – на 9,2% ( $p < 0,05$ ), отжимание – на 15,1% ( $p < 0,01$ )); у мальчиков (бег на 30 метров – на 8,1% ( $p < 0,05$ ), поднимание туловища – на 9,2% ( $p < 0,05$ ), наклон вперёд из положения сидя – на 22,2% ( $p < 0,01$ )).

В результате личных наблюдений выяснилось, что у подростков экспериментальной группы на уроках физической культуры улучшилась дисциплина, снизился уровень агрессии, гипертимности (состояния, при котором активность и возбудимость человека превышает норму), дети стали более спокойными.

## Заключение

Психолого-педагогические рекомендации  
по реализации индивидуально-типологического подхода  
при построении уроков физической культуры

Основной формой занятий физическими упражнениями в школе является урок физической культуры. По сравнению с другими формами физического воспитания урок физической культуры имеет ряд преимуществ, так как он:

- а) является самой массовой формой организованных, систематических и обязательных занятий школьников;
- б) проводится на базе научно - обоснованной государственной программы, рассчитанной на длительные сроки обучения;
- в) осуществляется под руководством педагога при учете возрастно-половых и индивидуальных особенностей школьников;
- г) содействует всестороннему и гармоничному физическому совершенствованию всех учащихся вне зависимости от их двигательных способностей, спортивных результатов, распределения на медицинские группы и т. д.

Уроки физической культуры в общеобразовательной школе проводятся 3 раза в неделю по 40-45 минут каждый. Их основное содержание – двигательная деятельность.

Каждый урок физической культуры состоит из трех функционально связанных составных частей: подготовительной, основной, заключительной. Последовательность этих частей отражает закономерности изменения работоспособности организма под влиянием физических нагрузок. В начале нагрузки организм преодолевает инерцию покоя за счет постепенного повышения функциональной работоспособности своих органов и систем. Это называется фазой вработывания, которая соответствует подготовительной части урока. Затем достигнутый уровень функциональной работоспособности определенное время сохраняется с небольшими колебаниями в сторону ее увеличе-

ния и снижения. Это называется фазой устойчивой работоспособности, которая соответствует основной части урока. По мере расходования функциональных резервов рабочих органов и систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной и др.) работоспособность занимающегося постепенно снижается. Это называется фазой истощения или утомления, которая соответствует заключительной части урока [17; 99].

Результаты проведённых нами исследований позволили сформулировать некоторые рекомендации по совершенствованию подходов к проведению занятий по физической культуре:

1. Необходима реализация индивидуально-типологического подхода на уроках физической культуры, чтобы физические нагрузки были адекватны возможностям учащихся. Учителя не делают особых различий между детьми, занимающимися в спортивных секциях и детьми, имеющими незначительный опыт двигательной деятельности, а также небольшие отклонения в здоровье. Различия между их физическими возможностями довольно существенны, хотя для тех и других детей существуют единые нормативы. В систему физического воспитания необходимо вводить наблюдение за прогрессирующим физическими качествами ребенка в динамике обучения в школе, проводить оценку двигательных возможностей на основе анализа показателей за предыдущие годы.

2. Необходимо учитывать интересы школьников при выборе физических упражнений, что требует акцентировать внимание на подготовке вариативного компонента урока и его адаптации к интересам учащихся конкретной школы.

3. При проведении занятий по физической культуре возможно использование музыкального сопровождения, что делает занятия физическими упражнениями более эмоциональными и привлекательными.

4. Необходимо разработать ряд стимулов, способствующих повышению мотивации школьников к достижению результатов физической подготовки.

Специфика предмета «Физическая культура» помогает преподавателю успешно воспитывать на уроках и личностные

качества учащихся. Для того, чтобы достигнуть наибольшего эффекта в воспитании нравственных качеств у школьников, необходимо применять на каждом уроке физической культуры различные средства воспитывающего характера: подбор заданий, содействующих сплочению коллектива учащихся; организация совместных действий, взаимопомощь, взаимовыручка; поощрение положительных и порицание отрицательных поступков, совершаемых учениками на уроке, и др.

Для воспитания личностных качеств надо ставить перед учащимися трудные, но посильные задачи, стимулировать достижение цели. Так, для воспитания смелости и настойчивости можно использовать упражнения, связанные с преодолением нерешительности и страха перед выполнением, например, опорных прыжков, упражнений на гимнастических снарядах и др.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Тест на выявление темперамента по А. Белову

Тест разработан А. Беловым, результаты которого рассчитываются по формуле: «Темперамент = Ф% + М% + Х% + С%».

Где: Ф% – процент темперамента флегматика, который рассчитывается по формуле – количество положительных ответов, относящихся к темпераменту флегматика, разделить на общее число вопросов и умножить на 100% (см. таблица 13).

М%, Х%, С% – соответствуют проценту темперамента меланхолика, холерика и сангвиника. Рассчитываются эти проценты подобно темпераменту флегматика.

Таблица 13 – Вопросы теста

1.	Если Вы:	Нет	Да
1	2	3	4
2.	Спокойны и хладнокровны	Нет	Да
3.	Стеснительны и застенчивы	Нет	Да
4.	Неусидчивы, суетливы	Нет	Да
5.	Веселы и жизнерадостны	Нет	Да
6.	Последовательны и обстоятельны в делах	Нет	Да
7.	Теряетесь в новой обстановке	Нет	Да
8.	Невыдержанны, вспыльчивы	Нет	Да
9.	Энергичны и деловиты	Нет	Да
10.	Осторожны и рассудительны	Нет	Да
11.	Затрудняетесь установить контакт с новыми людьми	Нет	Да
12.	Нетерпеливы	Нет	Да
13.	Часто не доводите начатое дело до конца	Нет	Да
14.	Умеете ждать	Нет	Да
15.	Не верите в свои силы	Нет	Да
16.	Резки и прямолинейны в отношениях с людьми	Нет	Да
17.	Склонны переоценивать себя	Нет	Да
18.	Молчаливы и не любите зря болтать	Нет	Да
19.	Легко переносите одиночество	Нет	Да
20.	Решительны и инициативны	Нет	Да

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
21.	Способны быстро схватывать новое	Нет	Да
22.	Обладаете спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляции и мимики	Нет	Да
23.	Чувствуете подавленность и растерянность при неудачах	Нет	Да
24.	Упрямы	Нет	Да
25.	Неустойчивы в интересах и склонностях	Нет	Да
26.	Сдержанны и терпеливы	Нет	Да
27.	Склонны уходить в себя	Нет	Да
28.	Находчивы в споре	Нет	Да
29.	Легко переживаете неудачи и неприятности	Нет	Да
30.	Доводите начатое дело до конца	Нет	Да
31.	Быстро утомляетесь	Нет	Да
32.	Работаете рывками	Нет	Да
33.	Легко приспосабливаетесь к различным обстоятельствам	Нет	Да
34.	Не растрчиваете попусту сил	Нет	Да
35.	Обладаете тихой речью, иногда снижающейся до шепота	Нет	Да
36.	Склонны к риску	Нет	Да
37.	С увлечением беретесь за любое новое дело	Нет	Да
38.	Строго придерживаетесь выработанного распорядка в жизни, системы в работе	Нет	Да
39.	Невольно приспосабливаетесь к характеру собеседника	Нет	Да
40.	Незлопамятны и необидчивы	Нет	Да
41.	Быстро остываете, если дело перестает вас интересовать	Нет	Да
42.	Легко сдерживаете порывы	Нет	Да
43.	Впечатлительны до слезливости	Нет	Да
44.	Обладаете быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями речью	Нет	Да
45.	Быстро включаетесь в новую работу и быстро переключаетесь с одной работы на другую	Нет	Да

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
46.	Мало восприимчивы к одобрению и порицанию.	Нет	Да
47.	Чрезвычайно восприимчивы к одобрению и порицанию	Нет	Да
48.	Неуравновешенны и склонны к горячности	Нет	Да
49.	Тяготитесь однообразием, будничной, кропотливой работой	Нет	Да
50.	Незлобивы, проявляете снисходительное отношение к колкостям в свой адрес	Нет	Да
51.	Предъявляете высокие требования к себе и окружающим	Нет	Да
52.	Нетерпимы к недостаткам	Нет	Да
53.	Общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми людьми	Нет	Да
54.	Постоянны в своих интересах и отношениях	Нет	Да
55.	Склонны к подозрительности, мнительности	Нет	Да
56.	Агрессивный забияка	Нет	Да
57.	Выносливы и работоспособны	Нет	Да
58.	Медленно включаетесь в работу и переключаетесь с одного дела на другое	Нет	Да
59.	Болезненно чувствительны и легко ранимы	Нет	Да
60.	Обладаете выразительной мимикой	Нет	Да
61.	Обладаете быстрой, громкой, отчетливой речью, сопровождающейся живыми жестами, выразительной мимикой	Нет	Да
62.	Ровны в отношениях со всеми	Нет	Да
63.	Чрезвычайно обидчивы	Нет	Да
64.	Способны быстро действовать и решать	Нет	Да
65.	Сохраняете самообладание в неожиданной, сложной обстановке	Нет	Да
66.	Любите аккуратность и порядок во всем	Нет	Да
67.	Скрытны и необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями	Нет	Да
68.	Неустанно стремитесь к новому	Нет	Да
69.	Обладаете всегда бодрым настроением	Нет	Да

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
70.	С трудом приспосабливаетесь к новой обстановке	Нет	Да
71.	Малоактивны и робки	Нет	Да
72.	Обладаете резкими, порывистыми движениями	Нет	Да
73.	Быстро засыпаете и пробуждаетесь	Нет	Да
74.	Обладаете выдержкой	Нет	Да
75.	Безропотно покорны	Нет	Да
76.	Настойчивы в достижении поставленной цели	Нет	Да
77.	Часто не собраны, проявляете поспешность в решениях	Нет	Да
78.	Постепенно сходите с новыми людьми	Нет	Да
79.	Стремитесь вызвать сочувствие и помощь у окружающих	Нет	Да
80.	Склонны к резким сменам настроения	Нет	Да
81.	Склонны иногда скользить по поверхности, отвлекаться	Нет	Да

В тест на темперамент входит 80 вопросов, которые разделены на 4 блока. Каждый блок включает в себя 20 вопросов для каждого темперамента, положительные ответы на которые позволяют определить тип темперамента.

Вопросы в тесте, относящиеся к темпераменту флегматика: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57, 61, 65, 69, 73, 77.

Вопросы в тесте, относящиеся к темпераменту меланхолика: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58, 62, 66, 70, 74, 78.

Вопросы в тесте, относящиеся к темпераменту холерика: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59, 63, 67, 71, 75, 79.

Вопросы в тесте, относящиеся к темпераменту сангвника: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60, 64, 68, 72, 76, 80.

### Шкала тревожности Кондаша (1973)

**Цель:** выявление разных видов тревожности

**Материал:** бланки с вопросами.

**Ход:** данная диагностика построена так, чтобы человек не выявлял у себя тревожность или ее отсутствие ситуативно, а, наоборот, оценивал обстоятельства, вызывающие ту или иную степень тревоги, и умел анализировать действительные причины тревоги.

Данная методика направлена на выявление разных видов тревожности:

а) школьная тревожность;

б) самооценочная тревожность;

в) межличностная тревожность, вызванная общением со сверстниками.

#### **Обработка результатов**

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются как показатели соответствующих видов тревожности, показатели по всей шкале отражают общий уровень тревожности (табл. 14).

Таблица 14 – Показатели уровня тревожности

Уровень тревожности	Группа учащихся	Уровень различных видов тревожности (в баллах)		
		Школьн.	Самооц.	Межлич.
Нормальный	Девочки	7-19	4-18	7-20
	Мальчики	4-17	11-21	5-17
Несколько повышенный	Девочки	20-25	22-26	21-27
	Мальчики	18-23	19-25	18-24
Высокий	Девочки	26-31	27-31	28-33
	Мальчики	24-30	26-32	25-30

**Инструкция:** в данном тесте перечислены ситуации, с которыми Вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для Вас неприятными и вызывать волнение, беспокойство, тревогу, страх. Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 0, 1, 2, 3, 4.

✓ Если ситуация не кажется Вам неприятной, обведите кружком цифру «0».

✓ Если она немного беспокоит Вас, обведите цифру «1».

✓ Если ситуация неприятна и вызывает серьезное беспокойство, обведите цифру «2».

✓ Если она для Вас очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру «3».

✓ Если ситуация для Вас крайне неприятна, Вы не можете перенести ее, вызывает у Вас сильное беспокойство и страх, обведите цифру «4».

Ваша задача представить степень угрозы, уровень тревожности в той или иной ситуации и обвести кружком одну из цифр.

**Мне неприятно...**

1. Отвечать у доски – 0 1 2 3 4
2. Пойти в гости к незнакомым людям – 0 1 2 3 4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах – 0 1 2 3 4
4. Разговаривать с директором школы – 0 1 2 3 4
5. Думать о своем будущем – 0 1 2 3 4
6. Когда учитель смотрит в журнал и выбирает, кого бы спросить – 0 1 2 3 4
7. Меня критикуют и в чем-то упрекают – 0 1 2 3 4
8. На меня смотрят, когда я что-нибудь делаю (наблюдают за мной во время работы, решения задачи) – 0 1 2 3 4
9. Делать контрольную работу – 0 1 2 3 4
10. Когда после контрольной работы учитель вслух произносит отметки – 0 1 2 3 4
11. Меня игнорируют или не обращают внимания – 0 1 2 3 4
12. У меня что-то не получается – 0 1 2 3 4
13. Жду родителей с родительского собрания – 0 1 2 3 4

14. Мне грозит неудача или провал – 0 1 2 3 4
15. Когда я слышу за своей спиной смех или шепот – 0 1 2 3 4
16. Сдаю экзамены в школе – 1 2 3 4
17. Когда на меня сердятся без видимой на то причины – 0  
1 2 3 4
18. Мне предстоит выступить перед большой аудиторией –  
0 1 2 3 4
19. Предстоит важное решающее дело – 0 1 2 3 4
20. Не понимаю объяснения учителя – 0 1 2 3 4
21. Со мной несогласны и противоречат моему мнению – 0  
1 2 3 4
22. Сравниваю себя с другими – 0 1 2 3 4
23. Проверяют мои способности – 0 1 2 3 4
24. Со мной разговаривают как с маленьким – 0 1 2 3 4
25. На уроке учитель неожиданно задает мне вопрос – 0 1  
2 3 4
26. Одноклассники вдруг резко замолчали, когда я подо-  
шел – 0 1 2 3 4
27. Оценивается моя работа – 0 1 2 3 4
28. Думаю о своих проблемах – 0 1 2 3 4
29. Мне необходимо принять важное решение – 0 1 2 3 4
30. Не могу справиться с домашним заданием – 0 1 2 3 4

**Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»**

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Большее удобство для испытуемого (и большую точность результатов) дает использование не списков, а наборов отдельных карточек, на каждой из которых указана определенная ценность. Человек, сортирующий карточки, более сосредоточен и видит картину всех представленных ценностей более полно. Обследование лучше проводить индивидуально, но возможно и групповое тестирование.

Для преодоления социальной желательности и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций испытуемого возможны изменения инструкций, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. Так, после основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы:

1. «В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в Вашей жизни?»
2. «Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?»
3. «Как, на Ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях?»
4. «Как сделало бы это, по Вашему мнению, большинство людей?»
5. «Как это сделали бы Вы 5 или 10 лет назад?»
6. «Как это сделали бы Вы через 5 или 10 лет?»
7. «Как ранжировали бы карточки близкие Вам люди?»



### *Интерпретация результатов*

Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется как занимаемая им жизненная позиция, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона.

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки на тех или иных основаниях.

#### **Список А (терминальные ценности):**

1. активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
2. жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
3. здоровье (физическое и психическое);
4. интересная работа;
5. красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
6. любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
7. материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
8. наличие хороших и верных друзей;
9. общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
10. познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
11. продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
12. развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);

### **Список Б (инструментальные ценности):**

1. аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
2. воспитанность (хорошие манеры);
3. высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
4. жизнерадостность (чувство юмора);
5. исполнительность (дисциплинированность);
6. независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
7. непримиримость к недостаткам в себе и других;
8. образованность (широта знаний, высокая общая культура);
9. ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
10. рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения);
11. самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
12. смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов;

Важно прояснить структуру ценностных ориентаций человека, определить ведущие ценности, диагностировать противоречивость или непротиворечивость профессиональных ценностей. По результатам теста можно составить представление о закономерностях индивидуальной системы ценностных ориентаций личности. Если закономерности выявить не удастся, то можно предположить наличие у испытуемого противоречивой системы ценностей (или неискренность). В таком случае лучше повторить исследование и дополнить его данными, полученными с помощью других методик.

### Методика Е.Б. Фанталовой

Данная методика рассматривает 12 основных общечеловеческих ценностей и выявляет соотношение таких психологических параметров, как «Ценность» (Ц) и «Доступность» (Д) для человека каждой из этих ценностей. Для любой жизненно важной сферы можно выделить несколько типичных вариантов взаимосвязи Ц и Д, а именно:

- 1) Ц и Д полностью совпадают;
- 2) Ц и Д в значительной степени совпадают;
- 3) Ц и Д в значительной степени расходятся, и такое расхождение имеет два варианта: Ц превышает Д ( $C > D$ ), Д превышает Ц ( $D > C$ );
- 4) Ц и Д полностью расходятся;

Таким образом, основной психометрической характеристикой данного теста является показатель «Ценность-Доступность» (Ц-Д), отражающий степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере. Последняя, в свою очередь, свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей с одной стороны, а также об уровне самореализации, интегрированности, гармонии с другой стороны.

Инструкция: к заполнению следует приступать только после прочтения инструкции до конца.

Список из 12 понятий, каждое из которых означает одну из общечеловеческих ценностей:

1. Активная, деятельная жизнь;
2. Здоровье (физическое и психическое);
3. Интересная работа;
4. Красота природы и искусства;
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
6. Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
7. Наличие хороших и верных друзей;

8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений);
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие);
10. Свобода как независимость в поступках и действиях;
11. Счастливая семейная жизнь;
12. Творчество (возможность творческой деятельности).

Необходимо сравнить все эти понятия-ценности попарно между собой на специальном бланке. Следует провести два сравнения (по двум разным критериям). На бланке две матрицы. В них записаны пары цифр, каждой цифре соответствует ценность, которая стоит под этим номером в списке. Заполнение следует начинать с матрицы № 1. Сравнение в первой матрице производится на основании того, что представленные в этом списке ценности имеют для человека разную значимость, разную степень привлекательности. Просмотрев каждую пару, следует выбрать из двух ценностей ту, которая кажется более важной в этой паре, её следует обвести в кружок. Следует иметь в виду, что обводить можно только одну цифру из пары, пропускать пары нельзя. Отвечать надо стараться быстро, первым впечатлением. Закончив первую матрицу, следует переходить ко второй.

Во второй матрице сравнение производится на основании того, что некоторые из представленных ценностей являются более доступными, легче достижимыми в жизни по сравнению с остальными. Следует выбирать из пары ту ценность, которая легче достижима для Вас.

## БЛАНК ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ

### МАТРИЦА № 1

Сравните понятия на основе большей значимости, большей привлекательности

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

### МАТРИЦА № 2

Сравните понятия на основе более легкой достижимости, большей доступности

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

## ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ Т ЕСТА

### БЛАНК ДЛЯ ПОДСЧЕТА И АНАЛИЗА ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ

Баллы Ц и Д	№ понятий ценностей												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ц (1)													
Д (2)													
(1)-(2)													

$$R = \Sigma |(1) - (2)| =$$

$$\begin{aligned} \text{ВК} : \text{ВВ} : \text{НЗ} &= \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ \\ \text{ВК} : \text{ВВ} : \text{НЗ} &= \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ (\%) \end{aligned}$$

### ГРАФИК

Баллы

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

## Понятия-ценности

Ценность – красный цвет

Доступность – синий цвет

Имеются следующие показатели индекса расхождения «Ц – Д»

(R) в норме:

Мужчины  $33,07 \pm 1,7$  (n = 43 человека)

Женщины  $37,02 \pm 1,6$  (n = 43 человека)

По величине индекса расхождения «Ц – Д» (R) можно выделить три уровня дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере: от 0 до НОРМЫ (33 у мужчин; 37 у женщин) – низкий уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере. От НОРМЫ до 50 – средний уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере. 50-72 – высокий уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере.

## Опросник Шварца

### Первая часть опросника

Спросите себя: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы в Моей жизни? Какие ценности менее важны для меня?» Ваша задача: оценить, насколько важна для Вас каждая ценность в качестве руководящего принципа в Вашей жизни.

Шкала для оценки:

- 7 – исключительно важная в качестве руководящего принципа Вашей жизни ценность (обычно таких ценностей бывает одна-две);

- 6 – очень важная;

- 5 – достаточно важная;

- 4 – важная;

- 3 – не очень важная;

- 2 – мало важная;

- 1 – не важная;

- 0 – совершенно безразличная;

- -1 – это противоположно принципам, которым Вы следуете.

До того, как Вы начнете, прочитайте список из 30 ценностей и выберите одну, которая наиболее важна для Вас, и оцените ее важность "7". Далее, выберите ценность наименее важную для Вас и оцените ее -1, 0 или 1, согласно ее важности. Затем оцените оставшиеся ценности (от -1 до 7).

### Тестовый материал - Список ценностей I:

1 РАВЕНСТВО (равные возможности для всех)

2 ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой)

3 СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность)

4 УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний)

5 СВОБОДА (свобода мыслей и действий)



- 6 ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не материальных вопросах)
- 7 ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне)
- 8 СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества)
- 9 ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне)
- 10 СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни)
- 11 ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)
- 12 БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги)
- 13 НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов)
- 14 САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность)
- 15 УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации)
- 16 КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение)
- 17 МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов)
- 18 УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев)
- 19 ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость)
- 20 САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам)
- 21 ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право личное пространство)
- 22 БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких)
- 23 СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других)
- 24 ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой)
- 25 ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями)
- 26 МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира)
- 27 АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать)

- 28 ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья)
- 29 МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства)
- 30 СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых)

Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас, как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Попробуйте различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в списке 2, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка – 1). Если такой ценности нет, выберите ценность наименее важную для Вас и оцените ее отметками 0 или 1, в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности.

### **Список ценностей II:**

- 31 САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный)
- 32 СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях)
- 33 ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе)
- 34 ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный)
- 35 ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям)
- 36 СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание)
- 37 СМЕЛЫЙ (ищущий приключений, риск)
- 38 ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу)
- 39 ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события)
- 40 УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение)

- 41 ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения)
- 42 ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно)
- 43 СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать)
- 44 ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам)
- 45 ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний)
- 46 СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»)
- 47 ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам)
- 48 УМНЫЙ (логичный, мыслящий)
- 49 ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других)
- 50 НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, близостью, развлечениями и др.)
- 51 БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений)
- 52 ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия)
- 53 ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пылливый)
- 54 СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)
- 55 УСПЕШНЫЙ (достигающий цели)
- 56 ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный)
- 57 ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие)

## **Вторая часть опросника**

### **Инструкция:**

Ниже приведены описания некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и подумайте, насколько каждый человек похож или не похож на Вас. Поставьте крестик в одной из клеточек справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на Вас (табл. 15).

Таблица 15 – Профиль личности

	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени по- хож на меня	Немного похож на меня	Не по- хож на меня	Совсем не по- хож на меня
1	2	3	4	5	6	7
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад.						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей.						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни.						
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности.						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне.						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит.						
8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять.						
9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие.						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности.						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии.						
13. Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей.						
14. Для него очень важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы.						
15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными.						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит.						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким.						
19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него.						
20. Быть религиозным важно для него. Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям.						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте. Ему действительно не нравится беспорядок.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
22. Он считает, что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи.						
23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами людей на земле важно для него.						
24. Он думает, что важно быть честолюбивым. Ему хочется показать насколько он способный.						
25. Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил.						
26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится «баловать» себя.						



Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
27. Для него важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается поддерживать тех, кого знает.						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста. Для него важно быть послушным.						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает. Для него важно защищать слабых.						
30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений.						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него.						
32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремится делать все лучше, чем другие.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
33. Для него важно прощать людей, которые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду.						
34. Для него важно быть независимым. Ему нравится полагаться на себя.						
35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении общественного порядка.						
36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми. Он старается никогда не раздражать и не беспокоить других.						
37. Он по-настоящему хочет наслаждаться жизнью. Хорошо проводить время очень важно для него.						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать к себе внимание.						

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером.						
40. Для него важно приспособливаться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу.						

## Ключ

Методика дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов; на уровне индивидуальных приоритетов.

Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. Соответствующий ключ приводится ниже (в таблице 2). В нем указаны номера пунктов обеих частей опросника, соответствующие каждому типу ценностей. Средний балл по данному типу ценности показывает степень ее значимости. При обработке первого раздела опросника – «**Обзор ценностей**» (уровень нормативных идеалов) – результаты по спискам 1 и 2 суммируются. Перед подсчетом результатов второго раздела опросника – «**Профиль личности**» – необходимо перевести шкалу опросника в баллы. Ключ для перевода ответов испытуемых в баллы приводится ниже в таблице 16.

Таблица 16 – Количество баллов, приписываемое пунктам шкалы «Профиль личности» при обработке результатов

Пункты шкалы	Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Количество баллов	4	3	2	1	0	-1

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом (см. таблица 17). Обработка проводится отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентации. Величина этого среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости этого типа ценностей для испытуемого. Следует обратить внимание, что данные, полученные по

первой и второй частям опросника, обычно не совпадают, так как ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализоваться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения определенных традиций, следования образцам поведения и другим причинам.

В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

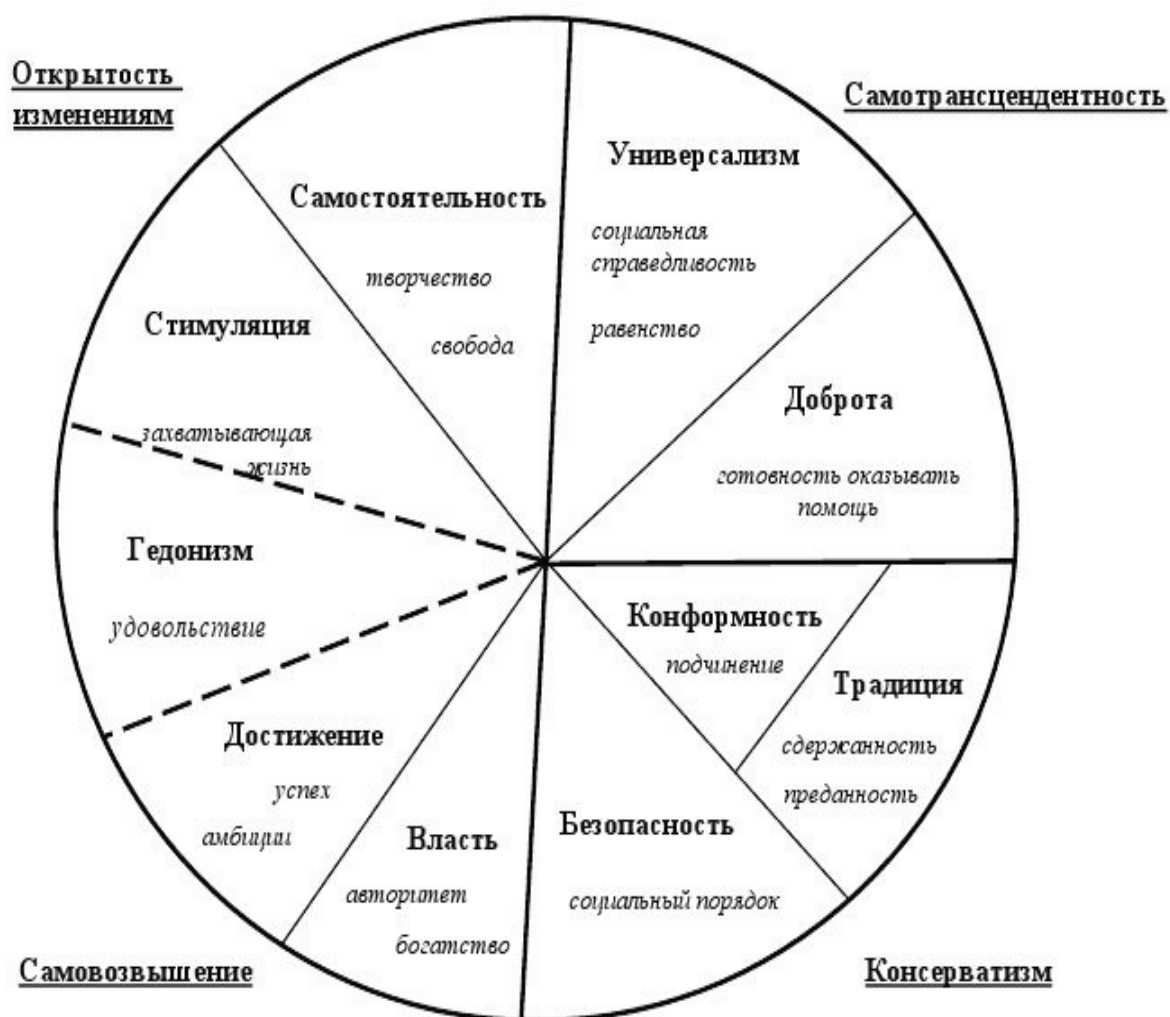
Таблица 17 – Ключ для обработки результатов

Тип ценностей (10 основных ценностей)	Номера пунктов опросника	
	ОБЗОР ЦЕННОСТЕЙ (уровень нормативных идеалов) – список 1 и 2	ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ (уровень индивидуальных приоритетов)
1	2	3
Конформность Conformity	11, 20, 40, 47	7, 16, 28, 36
Традиции Tradition	18, 32, 36, 44, 51	9, 20, 25, 38
Доброта Benevolence	33, 45, 49, 52, 54	12, 18, 27, 33
Универсализм Universalism	1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38	3, 8, 19, 23, 29, 40
Самостоятельность Self-Direction	5, 16, 31, 41, 53	1, 11, 22, 34

Продолжение таблицы 17

1	2	3
Стимуляция Stimulation	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонизм Hedonism	4, 50, 57	10, 26, 37
Достижения Achievement	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Власть Power	3, 12, 27, 46	2, 17, 39
Безопасность Security	8, 13, 15, 22, 56	5, 14, 21, 31, 35

Модель соотношения десяти основных человеческих ценностей (круг ценностей Шварца)



**Комплекс упражнений для холериков**

С каждым занятием увеличиваем количество повторений + 2, делаем по 2 подхода, отдых между подходами 30 сек. Между упражнениями 1 минута.

 <p>Бурпи</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: бурпи.</b> Если сделать такое количество бурпи сложно, то можно выполнить без отжиманий, а затем отдельно еще столько же раз отжимания. Если и это сложно, то отжимания от невысокой опоры. (10 раз)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: скалолаз</b> (по 10 на каждую ногу);</li> </ul>
	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: приседания</b> (10 раз);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: выпады</b> (10 раз на каждую ногу);</li> </ul>
	
<p><b>Упражнение: зашагивания на скамью</b>(10-15 на каждую ногу)</p>	<p><b>Упражнение: подъемы ног в виси</b> (8 раз).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: челночный бег</b> 3x10 метров</li> </ul>	

## Комплекс упражнений для меланхоликов

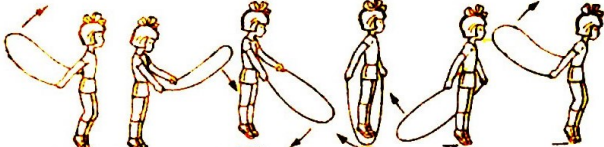
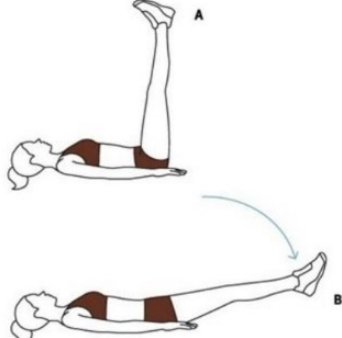



С каждым занятием увеличиваем количество повторений +2, по 2 подхода, отдых между подходами 30 сек. Между упражнениями 1 минута.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: Аэроприсед</b> (приседание с прыжком вверх) (7 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение отжимание: Девочки под углом</b> (10 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Мальчики от пола</b> (7 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: ножницы</b> (По 30 с)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: Обратные отжимания</b> (10 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: выпады.</b> Сначала вперед, поочередно двумя ногами; Далее в сторону, поочередно двумя ногами. (По 10 раз на каждую ногу)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: планка на локтях</b> (30-40 с)</li> </ul>



## Комплекс упражнений для сангвиников

С каждым занятием увеличиваем количество повторений +2, по два подхода, отдых между подходами 30 сек. Между упражнениями 1 минута.

	<p><b>Упражнение: прыжки на скакалке(50 раз)</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: поднятие ног (15 раз)</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: лодочка наоборот (8 раз)</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: бурпи.</b> Если сделать такое количество бурпи сложно, то можно выполнить без отжиманий, а затем отдельно еще столько же раз отжимания. Если и это сложно, то отжимания от невысокой опоры (10 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение: велосипед (15 раз)</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Упражнение : челночный бег 3 x 10 метров</b></li> </ul>	

## Комплекс упражнений для флегматиков

С каждым занятием увеличиваем количество повторений +2, по два подхода, отдых между подходами 30 сек. Между упражнениями 1 минута.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: пресс (10 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: планка на прямых руках (30 с)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: подъем таза одной ногой ( 10 раз на каждую ногу)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: отжимание Девочки под углом (10 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: Мальчики от пола (7 раз)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: стульчик (20 с)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение: выпады (10 раз на каждую ногу);</li> </ul>

### Нормативы по физической культуре для учащихся 7 класса

Контрольное упражнение	мальчики			девочки		
	5	4	3	5	4	3
Челночный бег 4×9 м, с	9,8	10,3	10,8	10,1	10,5	11,3
Бег 30 м, с	5,0	5,3	5,6	5,3	5,6	6,0
Бег 60 м, с	9,4	10,0	10,8	9,8	10,4	11,2
Бег 500 метров, мин				2,15	2,25	2,40
Бег 1.000 метров, мин	4,10	4,30	5,00			
Бег 2.000 метров, мин	9,30	10,15	11,15	11,00	12,40	13,50
Бег на лыжах 2 км, мин	12,30	13,30	14,00	13,30	14,00	15,00
Бег на лыжах 3 км, мин	18,00	19,00	20,00	20,00	25,00	28,00
Прыжки в длину с места, см	180	170	150	170	160	145
Подтягивание на перекладине, (кол-во)	9	7	5			
Отжимания в упоре лежа (кол-во)	23	18	13	18	12	8
Наклон вперед из положения сидя, см	11	7	4	16	13	9
Подъем туловища за 1 мин из положения лежа (пресс), (кол-во)	45	40	35	38	33	25
Прыжки на скакалке за 20 секунд (кол-во)	46	44	42	52	50	48

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаджанян Н.А. Основы физиологии человека / Н.А. Агаджанян, И.Г. Власова. – М. : изд-во РУДН, 2000. – 408 с.
2. Аганянц Е.К. Некоторые практические основы физиологии физических упражнений / Е.К. Аганянц, Е.М. Бердичевская, Л.В. Катрич. – Краснодар : КубГАФК, 1994. – 66 с.
3. Акимова М.Н. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.Н. Акимова. – М. : Знание, 2002. – 379с.
4. Ананьева Н.А. Физическое развитие и адаптационные возможности школьников / Н.А. Ананьева, Ю.А. Ямпольская // Вестник РАМН – 1993. – № 5. – С. 19-24.
5. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 447 с.
7. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 248 с.
8. Апанасенко Г.Л. Определение уровня здоровья / Г.Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 4. – С.29-32.
9. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И.В. Аулик. – М. : Медицина, 1990. – С. 8-10.
10. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 23-25.
11. Бальсевич В.К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 15-26.
12. Банникова Т.А. Воспитательно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в учреждениях детского отдыха / Т.А. Банникова. – Краснодар, 2003. – 117 с.
13. Банникова Т.А. Организационно-методические основы физического воспитания детей в летнем оздоровительном центре :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Банникова Татьяна Анатольевна ; СПб, 1995. – 21 с.

14. Батуев А.С. Высшая нервная деятельность / А.С. Батуев. – М. : Высш. шк., 1991. – 256 с.

15. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Медицина, 1988. – 280 с.

16. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека / Н.П. Бехтерева; под ред. С.В. Медведева. – М. : АСТ; СПб : Сова; Владимир : ВКТ, 2010. – 399 с.

17. Блинков С.Н. Реализация индивидуально-типологического подхода в физической подготовке школьников 15-17 лет / С.Н. Блинков, Н.Ю. Васильева, А.И. Лаптев // Вестник спортивной науки. – 2010. – № 6. – С. 22–26.

18. Боголепова И.Н. Структурные основы индивидуальной вариабельности мозга человека / И.Н. Боголепова // Вест. Акад. мед.наук. – 2002. –№ 10. –С.30-35.

19. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2000. – 352 с.

20. Бойченко С.Д. Классическая теория физической культуры / С.Д. Бойченко – Мн. : Лазурок, 2002. – 312 с.

21. Боковиков А.М. Влияние модуса контроля над деятельностью на устойчивость человека к стрессу в неконтролируемых ситуациях : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / Боковиков Андрей Михайлович ; Москва, 1998. – 175 с.

22. Боровиков В.П. Искусство анализа данных на компьютере / В.П. Боровиков. – СПб : Питер, 2010. – 656 с.

23. Брагина П.П. Функциональные асимметрии человека / П.П. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.

24. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

25. Брушлинский В.А. Мышление и прогнозирование / В.А. Брушлинский. – М., 1979. –120 с.

26. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся / Л.В. Волков. – Киев : Радянська школа, 1988. – 184 с.

27. Волков И.П. Влияние различных режимов двигательной активности на функциональные показатели организма и физическое развитие детей : автореф. дис. ... докт. биол. наук : 14.00.17 / Волков Иван Петрович ; Минск, 1993. – 23 с.

28. Галицын С.В. Анализ показателей здоровья, психофизического состояния, двигательной активности и учебной успеваемости детей школьного возраста / С.В. Галицын, А.А. Рамзин, Т.М. Дьяконова // Материалы X научной конференции «Современные проблемы физической культуры и спорта». – Хабаровск : Изд-во ДВГАФК, 2007. – 169 с.

29. Гильбух Ю.З. Внимание и познавательные способности школьника / Ю.З. Гильбух. – М. : Наука, 2003. – 468 с.

30. Греченко Т.Н. Нейрофизиологические исследования памяти / Т.Н. Греченко. – М. : Наука, 1999. – 166 с.

31. Гужаловский А.А. Физическое воспитание в школе / А.А. Гужаловский, Е.П. Ворсин. – Минск : Полымя, 1998. – 95 с.

32. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности младших школьников / К.М. Гуревич. – М. : Знание, 2007. – 442 с.

33. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 398 с.

34. Данилова Н.Н. Психофизиология / Н.Н. Данилова. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 393 с.

35. Делбани Х. Методы оценки конституционального статуса школьников в процессе физического воспитания / Х. Делбани // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 5. – С. 17–21.

36. Деятельность и внимание / под ред. Леонтьева А.Н. – М. : Высш. шк., –2003. – 329 с.

37. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание / Н.Ф. Добрынин. – М. : Высш. шк., 2004. – 468 с.

38. Думчене А. Л. Эффективность метода кратковременного консультирования при решении проблем физической активности старшеклассников / А.Л. Думчене // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 2. – С. 56–58.

39. Естественнонаучные основы психологии / под ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурии. – М. : Педагогика, 1999. – 368 с.

40. Жуков О.Ф. Учет индивидуально-типологических особенностей в процессе физического воспитания школьников / О.Ф. Жуков, В.А. Гончаров,

Н.Ю. Глухова // Вестник спортивной науки. – 2009. – № 1. – С. 41–42.

41. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зациорский. – М., 2009. – 199 с.

42. Златогорская Р.Л. Внимание / Р.Л. Златогорская. – М. : Просвещение, 2006. – 299 с.

43. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : изд-во МГУ, 1980. – 440 с.

44. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464с.

45. Илюмжинов К.Н. Необходимо больше двигаться / К.Н. Илюмжинов // Спорт-экспресс. – 2008. – № 4. – С. 14-16.

46. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 414 с.

47. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса /Л.А. Китаев- Смык. – М. : Академический проект, 2009. – 943 с.

48. Клацки Р. Память человека: структуры и процессы / Р. Клацки. – М. : Мир, 1998. – 319 с.

49. Крепелин Э. Умственный труд / Э. Крепелин. – Киев, 1998. – 55 с.

50. Криволапчук И.А. Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека / И.А. Криволапчук // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 5. – С. 8-14.

51. Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: дис. ... д-ра псих, наук : 19.00.05 / Крогиус Н.В. – Саратов, 1979. – 334 с.

52. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания младших школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 2006. – 428 с.

53. Кэндел Э. Клеточные основы поведения / Э. Кэндел. – М. : Мир, 2000. – 598 с.

54. Лазаренко В.В. Роль цитокинов в адаптационных процессах организма студентов к психоэмоциональному стрессу / В.В. Лазаренко, Я.В. Латышин, В.И. Павлова, Н.В. Мамылина, Ю.Г. Камскова. – Троицк : изд-во ИП Кузнецова Н.Н. – 2010. – 226 с.

55. Лакосина Н.Д. Медицинская психология / Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков. – М.: Медицина, 1984. – 272 с.
56. Лебедев А.Н. Психофизиологические закономерности восприятия и памяти / А.Н. Лебедев. – М. : Наука, 1995. – 250 с.
57. Лурия А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М. : Высш. шк., 2005. – 348 с.
58. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М. : Наука, 1995. – 374 с.
59. Лябекер В.М. Методы оценки физической подготовленности / В.М. Лябекер // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 2. – С. 48-50.
60. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников / В.И. Лях. – М. : Издательство АСТ, 1998. – 272 с.
61. Макарова Г.А. Методические принципы оценки функционального состояния организма спортсменов / Г.А. Макарова. – Краснодар, 1991. – 20 с.
62. Мамылина Н.В. Психофизиологические особенности реакции организма человека на эмоциональное напряжение во время экзамена / Н.В. Мамылина, С.В. Буцык, Ю.Г. Камскова. – Челябинск : изд-во ЧГАКИ. – 2010. – 207 с
63. Марищук В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.
64. Маркова И.В. Фармакология / И.В. Маркова, М.В. Неженцев. – СПб. : Сотис, 1997. – 455 с.
65. Марютина Т.М. Психофизиология / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – М. : изд-во УРАО, 1998. – 240 с.
66. Марютина Т.М. Введение в психофизиологию / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – М. : Флинта, 1997. – 240 с.
67. Масалова О.Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью: учебное пособие / О.Ю. Масалова; под ред. М.Я. Виленского. – М. : КНОРУС, 2016. – 184 с.
68. Медведев В.И. Компоненты адаптационного процесса / В.И. Медведев. –Л. : Наука, 1984. – 111 с .
69. Меерсон Ф.З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988. – 256 с.



70. Меерсон Ф.З. Адаптационная медицина: концепция долговременной адаптации / Ф.З. Меерсон. – М., 1993. – 138 с.
71. Миролюбов А.А. Развитие внимания / А.А. Миролюбов, Б.Н. Эпельбаум. – М. : Высш. шк., 2001. – 537 с.
72. Муравов И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И.В. Муравов. – Киев : Здоров'я, 1989. – 123 с.
73. Назаренко Л.Д. Физиология физического воспитания и спорта / Л.Д. Назаренко. – Ульяновск, 2000. – 144 с.
74. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
75. Нормальная физиология: курс физиологии функциональных систем / под ред. К.В. Судакова. – М., 1999. – 718 с.
76. Окс С. Основы нейрофизиологии / С. Окс. – М. : Мир, 1999. – 448 с.
77. Основы психофизиологии / Отв. ред. Ю.И. Александров. – М. : ИНФРА, 1998. – 432 с.
78. Основы физиологии человека (том 1) / под ред. Б.И. Ткаченко. – СПб., 1994. – 567 с.
79. Панин Л.Е. Энергетические аспекты адаптации / Л.Е. Панин. – Новосибирск, 1981. – 240 с.
80. Пашин А.А. Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании школьников / А.А. Пашин. – Пенза : ПГПУ, 2011. – 228 с.
81. Пирогова Е.А. Тренировочные программы для здоровья / Е.А. Пирогова, С.А. Душанин. – Киев : Здоров'я, 1986. – 74 с.
82. Попов М.Н. Педагогика на уроках физической культуры / М.Н. Попов // Физическая культура в школе. – 2010. – № 3. – С. 5–9.
83. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
84. Психология / под ред. А.А. Крылова. – М. : «Проспект», 1998. – 584 с.
85. Психология внимания / под ред. Н.М. Шахмаева. – М. : Просвещение, 2006. – 463 с.
86. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 312 с.
87. Пустозёров А.И. Методы доврачебного контроля состояния здоровья физкультурников и спортсменов / А.И. Пустозёров, В.К. Миловидов, Ю.И. Сазонов. – Челябинск : УралГАФК, 2004. – 92 с.

88. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 255 с.
89. Роберт Л. Когнитивная психология / Л. Роберт. – М. : Наука, 1996. – 300 с.
90. Розенова М.И. Педагогическая психология / М.И. Розенова. М : МГУП, 2003. – 320 с.
91. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
92. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова, – М. : Академия, 2003. – 192 с.
93. Соколов Е.Н. Нейронные механизмы памяти и обучения / Е.Н. Соколов. – М. : изд-во МГУ, 2001. – 140 с.
94. Судаков К.В. Теория функциональных систем и вероятностное прогнозирование повеления / К.В. Судаков // Высшая нервная деятельность. – 2003. – Т.53. – № 2. – С. 249-252.
95. Судаков К.В. Новые аспекты классической концепции стресса / К.В. Судаков // Бюлл. экспер. биол. и мед. – 1997. – Т.123. – № 2. – С.124-128.
96. Суздальницкий Р.С. Специфические изменения в метаболизме спортсменов, тренирующихся в разных биоэнергетических режимах, в ответ на стандартную физическую нагрузку / Р.С. Суздальский, И.В. Меньшиков, Е.А. Модера // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 3. – С. 16-20.
97. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
98. Тревога и тревожность / под ред. В.М. Астанова. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
99. Физиология человека / под ред. Н.А. Агаджаняна и В.И. Циркина. – СПб. : Сотис, 1998. – 528 с.
100. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
101. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2012. – 480 с.
102. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции / Е.Д. Хомская, Н.Я. Башова. – М. : изд-во МГУ, 2002. – 179 с.

103. Хэссет Дж. Введение в психофизиологию / Дж. Хэссет. – М. : Мир, 1991. – 246 с.
104. Циркин В.И. Физиологические основы психической деятельности и поведения человека / В.И. Циркин, С.И. Трухина. – М. : Медицинская книга, Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2001. – 524 с.
105. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 318 с.
106. Шаулин В.Н. Урок физической культуры / В.Н. Шаулин // Физическая культура в школе. – 1993. – № 2. – С. 10–13.
107. Шахбанова Г.И. Индивидуальный подход в работе с детьми разного уровня физического развития и здоровья / Г.И. Шахбанова // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 8. – С. 27–33.
108. Шиян Б.М. Методика физического воспитания школьников : учеб. пособие / Б.М. Шиян. – Л. : ЛГУ, 1993. – 183 с.
109. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М. : Прогресс, 2004. – 282 с.
110. Янсон Ю.А. Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии: учеб. пособие / Ю.А. Янсон. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 429 с.

## Оглавление

<i>Введение</i> .....	3
<b>Глава 1.</b> Теоретико-методологические основы реализации индивидуально-типологического подхода на уроке физической культуры .....	5
<b>1.1</b> Индивидуально-типологические особенности личности.....	5
<b>1.2</b> Характер как индивидуально-типологическая особенность личности.....	42
<b>1.3</b> Характеристика индивидуально-типологических особенностей подросткового возраста.....	46
<b>1.4</b> Общее представление о тревожности .....	58
<b>1.5</b> Физическая культура в системе школьного образования .....	110
<i>Резюме по 1 главе</i> .....	120
<b>Глава 2</b> Организация и методы экспериментального исследования индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста .....	122
<b>2.1.</b> Организация и методы исследования .....	122
<b>2.1.1</b> Методика изучения индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста.....	124
<b>2.1.2</b> Методика «Шкала тревожности Кондаша».....	132
<b>2.1.3</b> Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» .....	135
<b>2.1.4</b> Методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» .....	136
<b>2.1.5</b> Ценностный опросник Шварца.....	136
<b>2.1.6</b> Тестирование общей физической подготовки школьников.....	136

<b>Глава 3. Результаты реализации программы преподавания физической культуры с учётом индивидуально-типологического подхода к учащимся.....</b>	<b>141</b>
<b>3.1 Программа реализации индивидуально-типологического подхода с акцентом на формирование ценностного отношения к физической культуре у детей 12-13 лет.....</b>	<b>141</b>
<b>3.2 Результаты оценки индивидуально-типологических особенностей детей среднего школьного возраста.....</b>	<b>159</b>
<b>3.3 Оценка тревожности школьников исследуемых групп в динамике учебного года.....</b>	<b>160</b>
<b>3.4 Результаты изучения ценностных ориентаций учащихся исследуемых групп по методике М. Рокича.....</b>	<b>166</b>
<b>3.5 Результаты изучения жизненных ценностей у школьников в динамике учебного года с использованием ценностного опросника Е.Л. Шварца.....</b>	<b>175</b>
<b>3.6 Оценка общей физической подготовленности школьников в динамике учебного года.....</b>	<b>178</b>
<i>Резюме по 2 и 3 главам.....</i>	<i>181</i>
<b><i>Заключение.....</i></b>	<b><i>182</i></b>
<b><i>Приложения.....</i></b>	<b><i>185</i></b>
<b><i>Список использованных источников.....</i></b>	<b><i>220</i></b>

*Научное издание*

**Мамылина Наталья Владимировна**

Индивидуально-типологический подход и формирование  
ценностного отношения к физической культуре у школьников

Монография

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»,  
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать  
Объем 10,2 уч.-изд. л., 13,49 усл.-печ. л. Формат 60×84 1/16  
Тираж 100 экз. Бумага офсетная  
Заказ № 312 .

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ГОУ ВО «ЮУрГГПУ»  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69