

Министерство образования и науки Украины  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

На правах рукописи

ГОНЧАР ГАЛИНА ИВАНОВНА

УДК 796. 07- 043.3

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

24.00.02 – Физическая культура,  
физическое воспитание разных групп населения

Диссертация  
на соискание учёной степени кандидата наук  
по физическому воспитанию и спорту

Научный руководитель:  
кандидат наук по физическому  
воспитанию и спорту, доцент  
Безверхняя Галина Васильевна

Умань 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>РАЗДЕЛ 1. МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА.....</b>	<b>11</b>
1.1. Проблемы усовершенствования подготовки специалистов в области ФК и С .....	11
1.2. Особенности и структура профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания .....	21
1.3. Мотивация как основа деятельности человека .....	27
1.4. Влияние мотивации на успешность освоения студентами профессионально-прикладных дисциплин .....	35
1.5. Пути формирования мотивации .....	41
1.6. Специфические особенности мотивации студентов в образовательной сфере физической культуры и спорта .....	46
Выводы к разделу 1 .....	49
<b>РАЗДЕЛ 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ .....</b>	<b>51</b>
2.1. Методы исследования .....	51
2.1.1. Изучение и анализ литературных источников .....	51
2.1.2. Педагогическое наблюдение.....	52
2.1.3. Анкетирование .....	53
2.1.4. Психологические методы .....	53
2.1.4.1. Изучение мотивации обучения в вузе (Т. И. Ильиной) .....	53
2.1.4.2. Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций (методика М. Рокича) ....	54
2.1.4.3. Мотивация к успеху (методика Т. Елерса) .....	56
2.1.4.4. Анкетирование САН .....	57
2.1.4.5. Потребность в достижении .....	57
2.1.4.6. Самооценка личности .....	58
2.1.4.7. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) .....	60
2.1.4.8. Самооценка психического состояния .....	61
2.1.4.9. Самооценка силы воли .....	62
2.1.5. Физиологические методы исследования .....	62
2.1.6. Педагогический эксперимент .....	63
2.1.7. Методы математической статистики .....	64
2.2. Организация исследований .....	64

<b>РАЗДЕЛ 3. СТРУКТУРА И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ .....</b>	<b>66</b>
3.1. Мотивы и интересы студентов к занятиям спортом .....	66
3.2. Мотивация студентов к обучению в ВУЗе по выбранной специальности .....	73
3.3. Склонность к профессиональной деятельности и мотивация достижения .....	79
3.4. Ценностные ориентации студентов I–IV курсов .....	96
3.4.1. Рейтинг ценностных ориентаций студентов .....	96
3.4.2. Корреляционный анализ ценностных ориентаций студентов .....	109
3.5. Формирование самосознания личности в процессе обучения студентов .....	124
3.6. Биологический возраст студентов .....	137
Выводы к разделу 3 .....	141
<b>РАЗДЕЛ 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ .....</b>	<b>143</b>
4.1. Корреляционный анализ показателей мотивационной сферы студентов .....	143
4.2. Факторный анализ мотивационной сферы и успеваемости студентов .....	156
4.3. Организационно-методические условия формирования мотивации студентов к профессионально-прикладной физической подготовке .....	168
4.4. Изменение ценностных отношений студентов в результате эксперимента .....	172
4.5. Изменение мотивации деятельности студентов в процессе эксперимента .....	177
4.6. Изменения в самосознании личности студентов после эксперимента .....	179
4.7. Результаты профессионально-прикладной физической подготовленности студентов III курса .....	183
Выводы к разделу 4 .....	186
<b>РАЗДЕЛ 5. АНАЛИЗ И ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>188</b>
<b>ВЫВОДЫ .....</b>	<b>205</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>210</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>234</b>

## УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

АДП – артериальное пульсовое давление

БВ – биологический возраст

ВУЗ – высшее учебное заведение

ДДО – дифференциально-диагностический опросник

ЗДВ – задержка дыхания после глубокого вдоха

КВ – календарный возраст

МТ – масса тела

ПД – потребность в достижении

САН – самочувствие, активность, настроение

СБ – статистическая балансировка

СОЗ – субъективная оценка здоровья

ФК и С – физическая культура и спорт

ЦО – ценностные ориентации

Ч-П – человек-природа

Ч-Т – человек-техника

Ч-Ч – человек-человек

Ч-З – человек-знак

Ч-ХО – человек-художественный образ

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы.** Проблема совершенствования подготовки специалистов в сфере физического воспитания и спорта с каждым годом становится все более актуальной. За последнее время было принято несколько постановлений, касающихся реформирования системы физического воспитания школьников и студенческой молодёжи (11.2008, 10.2009 и др.), Закон Украины «О физической культуре и спорте» (11.2009), где есть положения о повышении качества подготовки учителей физической культуры и преподавателей физического воспитания.

В настоящее время в системе образования идет поиск путей повышения эффективности учебного процесса для максимального приближения выпускников ВУЗов к модели подготовки профессионала (Л. П. Пилипей, 2011).

В Украине специалистов для данной сферы готовят более 100 ВУЗов и их лицензионный объём превышает потребность отрасли в 10–15 раз (Т. Ю. Круцевич, 2011). На специальность «Физическое воспитание» поступают выпускники школ, которые не имеют опыта спортивной деятельности, а их занятия физическими упражнениями ограничиваются уроками физической культуры.

Система физкультурного образования связана не только с получением знаний, но и с овладением двигательными умениями и навыками, которые требуют соответствующей физической подготовки, и с умениями передать свой опыт ученикам. В связи с этим возникает проблема их профессионально-прикладной физической подготовки на протяжении обучения в ВУЗе (Н. В. Москаленко, 2009).

В отечественной и зарубежной литературе имеется значительное количество научных работ, посвящённых влиянию мотивации на успешность освоения и выполнения конкретной профессиональной деятельности. Основные направления исследований касаются мотивов выбора профессии

(В. М. Мазин, 2008; И. А. Котик, 2006; А. А. Касаткин, 2012; Л. Ковальчук и др., 2012), мотивов поступления в ВУЗ (Е. М. Ларина и др. 2012; И. Минжорина и др., 2012), мотивов обучения в ВУЗе (О. Байкалова, 2008; Т. Матвийчук, 2012), мотивов трудовой деятельности (Е. Б. Горчакова, 2002; Н. В. Божик, 2009; А. Степаненко, 2008).

В работе М. А. Исаченко (2012) определено, что существует взаимосвязь между качеством теоретической подготовки студентов физкультурного ВУЗа и их мотивацией к обучению. Основным мотивом обучения у студентов является получение диплома – 72,8 % и только небольшое количество признают мотив получения знаний и овладение профессией.

А. И. Подлесный (2008) определил взаимосвязь между результатами в двигательных тестах, которые требуют проявления разных видов выносливости, и мотивационным фактором (потребность в достижении), что открывает возможность через формирование мотивации достижения цели привлекать студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Исследователи утверждают, что ведущим фактором формирования мотивации студентов к систематическим организованным и самостоятельным занятиям являются организационно-методические условия учебного процесса (О. I. Смакула, 2003; О. Ю. Марченко, 2009; Н. И. Турчина, 2009; А. Томенко, 2012; Н. Базилевич, 2012 и др.).

Анализ литературных источников свидетельствует, что проблема формирования мотивации к освоению профессии в сфере физической культуры и спорта является недостаточно изученной и актуальной в свете современных требований, что и обуславливает актуальность выбора темы диссертационной работы.

**Связь работы с научными программами, планами, темами.** Диссертационная работа выполнялась в рамках темы «Сводного плана НИР в сфере физической культуры и спорта на 2006–2010 гг.» Министерства

Украины по делам семьи, молодёжи и спорта 3.1.2. «Научно-методические основы усовершенствования преподавания дисциплины «Теория и методика физического воспитания» (номер госрегистрации 0106U010782)», а также сводного плана НИР на 2011–2015 гг. «Усовершенствование программно-нормативных основ физического воспитания в учебных заведениях» (№ 0111V001733). Роль автора состоит в изучении мотивации и отношения студентов физкультурных ВУЗов к освоению дисциплин профессионального цикла.

**Цель работы:** обоснование организационно-методических условий формирования мотивации студентов институтов физической культуры к профессионально-прикладной физической подготовке для повышения уровня их профессиональных качеств в соответствии с требованиями сферы физической культуры и спорта.

**Задачи исследования:**

1. Изучить мотивационные факторы, способствующие освоению студентами профессиональной деятельности в сфере физического воспитания и спорта по данным литературных источников.

2. Исследовать психофизиологические особенности, структуру и динамику формирования мотивации студентов различных курсов к профессионально-прикладной физической подготовке на протяжении обучения.

3. Определить факторы, влияющие на формирование мотивации студентов институтов физической культуры к обучению и достижению успеха в спортивной деятельности.

4. Обосновать пути и разработать практические рекомендации для создания организационно-методических условий формирования мотивации студентов институтов физической культуры к профессионально-прикладной физической подготовке.

**Объект исследования** – мотивация студентов физкультурных вузов к профессионально-прикладной физической подготовке.

**Предмет исследования** – влияние внешних и внутренних факторов на формирование мотивации студентов физкультурных вузов к достижению должного уровня профессионально-прикладной физической подготовленности.

В работе использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ и обобщение литературных источников, анкетирование; констатирующий и преобразующий эксперименты с использованием методов педагогических, психологических и физиологических тестов, математической статистики.

**Научная новизна:**

– впервые определена динамика мотивационных приоритетов студентов к освоению профессиональной деятельности, их трансформация в процессе обучения, что приводит к снижению их практической, теоретической и функциональной подготовленности;

– выяснено, что критическим периодом снижения мотивации студентов к обучению является III курс, именно в этот период начинает проявляться безразличие к учебной деятельности, снижается интерес к занятию спортом, отмечается снижение эмоционального фона, возникает чувство неуверенности в правильности поступков и тревожности;

– определена структурная основа мотивации к обучению и повышению профессионально-прикладной физической подготовленности студентов, а именно: интерес к профессиональной деятельности, мотивация успеха и достижения, склонность к профессиональной деятельности, ценностные ориентации, психическое состояние, самочувствие и функциональное состояние (биологический возраст);

– разработаны организационно-методические условия учебно-воспитательной работы, способствующие поддержанию устойчивой мотивации к освоению профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов специальности «физическое воспитание», которые реализуются через систему мероприятий, конкретизирующих направленность профиограммы специалиста по



физическому воспитанию, активизацию творческой деятельности при освоении профильных теоретических дисциплин и активизацию практической деятельности по повышению спортивного мастерства;

– получило дальнейшее развитие положение о личностно ориентированном обучении студентов не только через адаптацию содержательной его стороны, но и посредством активизации мотивации к этому процессу в соответствующих организационных условиях учебно-воспитательного процесса.

**Практическая значимость** полученных результатов состоит в том, что на основе изучения структуры мотивации студентов к обучению в ВУЗе, выявлении лимитирующих факторов, снижающих активность студентов на III курсе, были разработаны организационно-методические условия, способствующие их устранению. К ним относятся: ориентир на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию, активизация творческой деятельности студентов при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана; активизация практической деятельности студентов при повышении спортивного мастерства.

Разработанные организационно-методические условия формирования и поддержания мотивации студентов к освоению предметно-содержательной и практической деятельности специалистов по физическому воспитанию могут быть использованы при подготовке специалистов по спорту и здоровью человека, т.е. в учебно-воспитательном процессе ВУЗов физкультурного профиля, в процессе преподавания дисциплины «Теория и методика физического воспитания» на курсах повышения квалификации преподавателей профильных ВУЗов.

Полученные результаты внедрены в учебно-воспитательный процесс Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, Национального университета физического воспитания и спорта Украины, Днепропетровского государственного института физической культуры и спорта.

**Личный вклад соискателя** в совместных публикациях состоит в выборе цели и задач исследования, экспериментального обследования студентов I–IV курсов с использованием методик анкетирования, бланковых методик М. Рокича, Т. Элерса, Т. И. Ильиной, Е. А. Климова, Ю. М. Орлова, оценки биологического возраста по В. П. Войтенко математической обработки и анализе полученных данных.

**Апробация результатов диссертационного исследования.**

Результаты исследования нашли своё отражение в докладах на международных конференциях: «Основні напрямки розвитку фізичної культури, спорту та фізичної реабілітації» (18–19 жовтня 2012 р., м. Дніпропетровськ); «Спортивна медицина, лікувальна фізкультура та валеологія – 2012» (17–19 травня 2012 р., м. Одеса); на всеукраїнських конференціях: «Актуальні проблеми фізичного виховання: теорія та практика» (19 березня 2012 р., м. Умань); «Проблеми та перспективи професійної освіти в сучасних умовах» (26–27 вересня 2012 р., м. Умань); «Професійна педагогічна позиція – ефективна умова формування культури здорового способу життя в освітньому просторі» (29–30 листопада 2012 р., м. Умань), а також на університетських конференціях: «Проблеми наркоманії, алкоголізму та паління серед школярів» (листопад 2011 р., м. Умань), «Боротьба зі СНІДом – боротьба за життя» (грудень 2011 р., м. Умань); «Туберкульоз – проблема сучасності» (березень 2012 р., м. Умань); «Формування готовності вчителя фізичного виховання до реалізації освітніх завдань» (березень 2012 р., м. Умань).

**Публикации.** По результатам исследования опубликовано 6 научных работ, из них 5 статей в специализированных изданиях, утверждённых ВАК Украины.

**РАЗДЕЛ 1**

**МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ  
НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ОСВОЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА**

**1.1. Проблемы усовершенствования подготовки специалистов в области ФК и С**

В настоящее время в системе образования интенсивно идет поиск путей повышения эффективности учебного процесса для максимального приближения систем подготовки выпускников высших учебных заведений к модели профессионала [4; 24; 46; 147; 212; 213].

Анализ проблемы профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта свидетельствует, что в научных исследованиях она рассматривается с точки зрения выполнения конкретной профессиональной деятельности, овладения совокупностью знаний в образовательной сфере «Физическое воспитание, спорт и здоровье человека», развития эмоционально-ценностных отношений, моральных норм и умения передачи этих знаний и ценностей физической культуры ученикам [69; 79; 99; 140; 151].

Особенностью физкультурного образования является то, что студент должен не только усвоить знания, но и овладеть двигательными умениями и навыками, которые требуют соответствующей физической подготовленности, а также умениями передать свой двигательный опыт школьникам [2; 6; 67].

Таким образом, физкультурное образование как особый вид социокультурной деятельности функционирует на «перекрестке» сферы познания, в которой репродуцирована логика объективной реальности и деятельности преподавания как специфической сферы жизнедеятельности человека, т.е. логики ценностей, адекватных как природному миру, так и

миру культурно-цивилизационных явлений [39; 80; 83; 93; 188; 215].

Согласно трактовки авторов, действительное образование должно обеспечивать студенту синтез знания и оценки, т.е. интегрировать гносеологическую и аксиологическую составляющие. Социальный смысл образовательной деятельности заключается в обеспечении двух основных процессов, это – передача обучающимся социального опыта, накопленного человечеством, и преобразования окружающей действительности. Процесс передачи социального опыта реализуется через специально организованную педагогическую деятельность [87; 92; 106; 124].

Проблемы подготовки кадров в области физической культуры и спорта постоянно находятся в поле зрения специалистов как в России, так и в Украине.

Анализируя современное состояние высшего образования в России, А. М. Тихонов, А. В. Баженов указывают на полное отсутствие взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской работой и практической деятельностью. Это обстоятельство усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг, что негативно влияет на готовность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство [7; 186; 187].

К такому заключению приходят и украинские ученые. Хотя Украина и присоединилась к Болонской конвенции, модернизация национальной системы высшего образования имеет только некоторые общие признаки с Болонским процессом, а по большинству направлений она ему не соответствует [129; 172].

Перестройка национальной системы образования, в том числе и физкультурного, в направлениях, обозначенных Болонской декларацией, требует выделения приоритетных направлений ее усовершенствования.

Анализ научных публикаций, посвященных оптимизации

образовательного процесса подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта свидетельствует об их многообразии.

В образовательной сфере «физическое воспитание, спорт и здоровье человека» в Украине подготовка осуществляется по трем направлениям: «физическое воспитание», «спорт» и «здоровье человека», которые в свою очередь на уровне магистратуры делятся еще на несколько специальностей. Каждая из этих специальностей (преподаватель физического воспитания, тренер по виду спорта, преподаватель физической реабилитации и др.) имеют также свои специфические особенности.

Исследования Ю. В. Коваленко [83] свидетельствует о неготовности выпускников физкультурных Вузов на высоком профессиональном уровне руководить процессом физического воспитания детей дошкольного возраста. Автор выделяет условия повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, осваивающих эту специальность:

- формирование профессиональной готовности студентов к физическому воспитанию детей дошкольного возраста, суть которой заключается в единстве мотивационного (сформированность интереса и потребности к будущей профессии, к здоровому образу жизни); когнитивно-деятельностного (профессиональные знания, умения и навыки), личностного (профессионально значимые качества личности), здоровьесберегающего (уровень физического здоровья, уровень функциональной подготовленности) компонентов с учетом их взаимодействия;

- интеграция знаний общих основ физического воспитания и особенностей психофизического развития детей дошкольного возраста;

- реализация специфических принципов приоритета личности будущего специалиста, непрерывность и многоуровневость образования, необходимость интенсификации учебного процесса, учет специфики будущей профессии.

Достаточно серьезной проблемой является подготовка специалистов по адаптивному физическому воспитанию [70; 115; 125].

В настоящее время в Украине функционирует 385 специальных общеобразовательных школ и школ-интернатов с контингентом 48,5 тыс. чел. Каждый год уменьшается на 1 % – 2 тыс. количество воспитанников интернатов для детей с особыми потребностями, что связано с их интеграцией в общеобразовательные учебные заведения.

Вместе с тем, ориентируясь на мировой опыт, в Украине все больше используется совместная форма обучения и воспитания детей с особыми потребностями и их здоровых сверстников. По данным О. М. Мельник, из 100 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, которые интегрированы в общеобразовательные школы, 45 % составляют дети-инвалиды. Это дети, имеющие проблемы умственного развития, сенсорные нарушения (глухие, со сниженным слухом, слепые, слабовидящие), с нарушением опорно-двигательного аппарата. Однако, организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на нормально развивающихся детей, т.к. проблема определения особенностей построения и методики занятий физической культурой с детьми с особыми потребностями в учебных программах подготовки учителей физической культуры остается нерешенной [125].

В целом, вопросам профессиональной подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта посвящено достаточно большое количество работ. Одни из них посвящены обоснования содержания учебных дисциплин [11; 27; 67; 84; 161; 162 и др.].

Обращалось внимание на модульно-рейтинговое обучение [44; 69; 80; 85; 100; 128; 149; 205]; рейтинговый контроль в процессе обучения [67; 90; 170; 172]; внедрение оценки ECTS (Европейская кредитно-трансферная система) в систему физкультурного образования [172; 178]; психолого-педагогические основы профессиональной подготовки [113; 165; 183; 184].

В научной литературе особое внимание уделяется личностному подходу, который обеспечивает понимание, познание, развитие и самореализацию личности будущего специалиста в его целостности и

гармоничности. Это возможно при условии лично направленной трансформации форм и методов учебно-воспитательной работы в высших учебных заведениях [121]. Автор отмечает, что принцип личного подхода, положенный в основу построения личноориентированной профессиональной подготовки будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта поднимает последнюю на новый более качественный уровень функционирования.

Личноориентированное образование будущих специалистов в физической культуре и спорте реализуется в деятельности, которая имеет и внешние атрибуты общности, и своим внутренним содержанием предусматривает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебного процесса, выявление их личностных функций.

Личноориентированное образование отличается от традиционного, которое преследует цели функциональной, предметно-вещественной образованности человека, использующего личность в качестве средства, тем что рассматривает механизмы личного существования человека: рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. как самоцель образования. Данной цели в конечном счете подчинены его содержательные и процессуальные компоненты [25; 29; 33; 96; 136; 133].

По мнению Е. М. Губиной [45], основной процессуальной характеристикой лично ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует и делает востребованными личностные функции обучаемых. В. В. Сериков [177] и Е. А. Крюкова [96] предлагают использование разноуровневых лично ориентированных задач; усвоение содержания в условиях диалога особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности: имитацию социально-ролевых и пространственно-временных условий, требующих от студентов проявления личностных функций в условиях внутренней конфликтности, состязания («Технология имитационных игр»).

Развивая теорию личностно-ориентированного обучения, В. В. Лобачев [108] обращает внимание на компетентностный подход, выделяя три группы профессионально-педагогических компетенций: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах [63; 64]. Для реализации компетентностного подхода В. В. Лобачев предлагает инновационную педагогическую технологию называя её «квазипрофессиональной технологией обучения». Суть данной технологии заключается в том, что в базовые спортивные дисциплины внедрялись элементы теории и методики физической культуры в школе.

В основу квазипрофессиональной технологии положены психолого-педагогические принципы [145]:

1. Имитационного моделирования условий профессиональной деятельности.
2. Принцип совместной деятельности учащихся.
3. Принцип диалогического общения как необходимое условие решения учебных проблем, подготовки и принятия согласованных решений и т.п.
4. Принцип проблемности.
5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности, согласно которому деятельность профессионального характера, выполняемая студентами в квазипрофессиональной деятельности, носит одновременно деловой и игровой характер.

Продолжая тему компетентностей, приводим данные А. М. Тихонова, который пишет, что сегодняшней учитель не соответствует требованиям современного образования именно низким уровнем субъективного контроля и неумением решать проблемы, что является одной из ключевых компетентностей [187].

То же самое касается и другой ключевой компетентности –



коммуникативной и психологического здоровья. Индикаторами коммуникативной компетентности автор выбрал способы разрешения конфликтных ситуаций и умение давать словесную инструкцию в устной и письменной форме. В результате исследований автор приходит к выводу, что учителя в основной массе не могут отказаться от авторитарной школы, более 60% не смогли прийти к субъект-субъектным отношениям с учениками. На практике возникают проблемы с применением принципов демократизации, гуманизации и деятельностного подхода [186; 187].

Исследуя самоактуализацию (или психологическое здоровье по А. Маслоу), А. М. Тихонов пишет, что учителей физической культуры в основном отличают средние показатели по всем шкалам, что является нормой, кроме самоуважения и самовосприятия. Средние данные по этим шкалам соответствуют самоактуализирующимся личностям, что затрудняет выход на межличностный уровень общения, т.к. представление о природе человека у них не такое радужное, как о себе.

В работе Е. В. Самойловой [174] обращается внимание на целесообразность переориентации акцентов образовательного процесса в ВУЗе с оценки знаний дидактических единиц Государственного образовательного стандарта на понимание компетенции специалиста с высшим образованием, конкурентоспособного на рынке труда и востребованного работодателем.

Автор конкретизирует проблему целеполагания профессиональной успешности будущего специалиста в области физической культуры с выявлением основных причин:

- отсутствие информации об алгоритме постановки профессиональных целей;
- отсутствие методического сопровождения постановки профессиональных целей;
- отсутствие технологических знаний, умений и навыков постановки профессиональных целей;

– отсутствие традиций постановки профессиональных целей в профессиональном социуме. Перечисленные выше причины отсутствия прогнозируемой профессиональной успешности приводят к интуитивному подходу к формулировке профессиональных целей, неэффективному плану профессионального развития, иногда затрудняющему профессиональную самореализацию.

На отсутствие концепции организации самообразовательной деятельности студентов обращают внимание О. Л. Карпова и Е. Ю. Скочилова [68]. Авторы провели теоретико-методологический анализ проблемы, определили содержание компонентов самообразования студентов, разработали критериально-диагностическую базу. Ими теоретически обоснован комплекс педагогических условий содействия самообразовательной деятельности.

В ходе экспериментального исследования были апробированы основные функции взаимосвязанной аудиторной и внеаудиторной деятельности [155]: мотивирующие (удовлетворенность студентов собственными достижениями); интегрирующие (соединение общих и специальных межпредметных знаний); накопительные (освоение социального опыта человечества, обогащение дополнительными знаниями и навыками общения); компенсаторные (преодоление недостатков узкоспециального образования и личностного развития); практические (освоение разных способов деятельности); развивающие (совершенствование личностных и профессионально значимых качеств, развитие опыта самостоятельного проектирования собственной жизнедеятельности).

Говоря о содержании профессиональной подготовки студентов, А. М. Куликова дает определение технологии обучения, которая рассматривается как проект педагогического управления учебной деятельностью, обеспечивающий функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития обучающихся [97].

Исследования автора посвящены проектированию содержания

непрерывной педагогической практики, от которой зависит профессиональная подготовка будущих специалистов. Содержание непрерывной педагогической практики представляется как социальный опыт, который усваивается конкретной личностью. Преломляясь через внутренний мир личности, освоенный социальный опыт становится субъектным, имея следующую структуру:

- 1) знания личности (когнитивный компонент);
- 2) умения и навыки (операционный компонент);
- 3) опыт творческой деятельности (креативный компонент);
- 4) личностные смыслы, ценностные отношения (мотивационно-ориентационный компонент).

В педагогической практике, по мнению автора, представлены в основном когнитивный и операционный компоненты, и в меньшей степени присутствуют креативный и мотивационно-ориентационный компоненты. Это требует совершенствования педагогических технологий с точки зрения личностно ориентированного обучения, с выдвиганием на первый план мотивационно-ориентационного и креативного компонента профессиональной подготовки студентов.

Совершенствование личностно ориентированного обучения А. М. Тихонов [186] предлагает через интеграцию, упорядочение межпредметных связей психолого-педагогических, общепрофессиональных и других блоков дисциплин образовательного стандарта.

Зная теоретические основы инновационных технологий, но занимаясь на практических занятиях по специальным дисциплинам по технологии традиционного обучения, выпускники ВУЗов не могут их применить в практической деятельности. Поэтому автор предлагает преподавателям специальных предметов интегрировать знания общих профессиональных дисциплин в преподавание своих курсов. Учитывая инновационный характер современного образования, необходимо создать инновационную среду во всех курсах дисциплин [186].

При исследовании формирования профессионального мастерства студентов на основе личностно-ориентированной технологии образования, А. А. Зиннатнурова (2008) обращает внимание на понятие «профессиональная направленность», которая определяется как система активных отношений личности к избранной деятельности. Характеризуется эта система интересом, жизненными установками связанными с профессией учителя, интересом к психолого-педагогическим наукам, самостоятельностью и активностью, успешностью деятельности, удовлетворённостью ею [65].

Автором было выявлено три уровня профессиональной направленности: высокий уровень определяется оптимальным сочетанием собственно-педагогической предметной направленности; средний уровень характеризуется преобладанием предметной направленности; низкий уровень – наличием предметной направленности и отсутствием собственно педагогической.

Высокий уровень характеризуется потребностью студента в самоутверждении, способностью иметь соответствующий уровень самооценки и т.п., способствует формированию как собственно-педагогической, так и предметной направленности. На формирование собственно-педагогической направленности влияет преобладание потребности в признании, потребности занять своё место в социальной среде. Преобладание потребности в достижении цели, высокий уровень притязаний способствует формированию предметной направленности.

Изучение проблем профессиональной подготовки студентов физкультурных специальностей свидетельствует о преобладающем отставании их не столько в предметной подготовке, сколько в профессиональной направленности личности к освоению будущей профессии. В основе формирования профессиональной направленности личности лежит потребностно-мотивационная сфера, связанная с интересом к выбранной профессии, жизненными ценностями, самостоятельностью, активностью, направленностью на достижение цели, самоактуализацией.

Данные проблемы лежат в сфере личностно-ориентированного обучения, на которые указывают многие авторы, однако исследований в этой области, раскрывающих структуру потребностно-мотивационной сферы студента, осваивающего профессию преподавателя физического воспитания, крайне недостаточно.

## **1.2. Особенности и структура профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания**

Педагогическая деятельность рассматривается как профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств влияния на учеников реализуются задачи обучения и воспитания. В общем виде педагогическая деятельность представляется как особый, многогранный и многоплановый вид деятельности, связанный с обучением и воспитанием [38; 71; 81; 169], который обуславливается уровнем специальных психолого-педагогических знаний и умений, профессионально-значимыми личностными качествами, способностями, психофизиологическими возможностями преподавателя [185].

Существуют различные подходы к изучению структуры и отдельных компонентов педагогической деятельности: некоторые исследователи рассматривают функции преподавателя [8; 130; 149; 181; 184; 185], другие [9; 12; 17; 43; 50; 66] – мотивационные факторы, такие как потребности, цель, мотивы, стимулы, установка.

Структура педагогической деятельности в работах учёных несколько отличается своими компонентами. Так В. М. Теслюк выделяет пять основных видов деятельности: педагогическую, научную, квалификационную, общественную и нерегламентируемую [185].

М. Розенова выделяет семь видов педагогической деятельности: учебную, воспитательную, организаторскую, пропагандистскую, управленческую, консультативную и самообразовательную [169].

Другие авторы выделяют четыре вида педагогической деятельности в школе: планирование, организацию, непосредственно педагогическую деятельность и контроль [47].

Исследуя структуру деятельности преподавателя, В. В. Небесна (с соавт.) пришла к выводу, что все виды деятельности образуют три основные компоненты: организационный (А), коммуникационный (В), научно-творческий (С). Однако, все перечисленные компоненты неоднозначно представлены в структуре одной личности. Разные вариации компонентов, где одни являются ведущими, а другие фоновыми, обуславливают разницу в модели преподавателя, которые отличаются своими профессиональными склонностями [138].

1. Организационная склонность может быть представлена моделью типа  $(A \leftrightarrow B \leftrightarrow C)$ , что соответствует структуре деятельности мастера массово-оздоровительной работы.

2. Коммуникативная склонность имеет две модели:  $(B \leftrightarrow A \leftrightarrow C)$  – более типичную для мастера воспитательной работы и  $(B \leftrightarrow C \leftrightarrow A)$ , которая отображает соотношение психологических компонентов личности преподавателя – мастера учебной работы.

3. Научно-творческая склонность также представлена двумя моделями:  $(C \leftrightarrow B \leftrightarrow A)$ , что соответствует структуре тренера ВУЗа, и  $(C \leftrightarrow A \leftrightarrow B)$ , более выраженной личности преподавателя-мастера научно-исследовательской и научно-методической работы.

Согласно исследованиям авторов [138], соотношение психологических компонентов в структуре личности преподавателя такие:

- 1) организационный компонент (А) – 43,4 %;
- 2) коммуникативный (В) – 40 %;
- 3) научно-творческий (С) – 16,6 %.

Данный подход является достаточно вариативным, что дает возможность оценить и выявить творческий подход в подготовке специалиста по физическому воспитанию.

Ориентируясь на образовательный стандарт, выделяются основные требования, которые считаются модельными характеристиками овладения знаниями, умениями и навыками для использования в профессиональной деятельности [67; 90]. Однако в литературе широко обсуждается переход от квалификационной модели к компетентностной, т.е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности [192]. Авторы обосновывают необходимость такого перехода противоречиями системы профессиональной подготовки, которые проявляются в следующем:

- возрастающими требованиями к уровню профессиональной деятельности педагога и несоответствием его фактического состояния;
- между утвердившимся новым типом профессиональной деятельности педагога с преобладанием творческой направленности педагогического мышления и сложившейся моделью профессионального образования, ориентированного на знания, умения и навыки;
- между необходимостью оперативно реагировать на меняющийся личностный и индивидуально-творческий потенциал субъектов образовательного процесса и дискретно-локальным характером существующей системы подготовки педагога;
- между социальным заказом на высококомпетентного специалиста и инертностью большей части педагогов в повышении своей квалификации в соответствии с современными требованиями к профессиональному обучению [41; 55; 63; 64; 88].

Развивая теорию компетентностного подхода, Л. М. Куликова [97] выделяет творческие виды профессиональной деятельности педагога:

- прогностическая, которая заключается в предвидении и прогнозировании результатов педагогической деятельности и моделировании педагогического процесса;
- проектировочная и конструктивная – проектирование и планирование педагогического процесса;
- организаторская – организация педагогических действий учителя и

учеников;

- коммуникативная – заключается в построении межличностного взаимодействия и отношений, позволяющих эффективно организовывать педагогический процесс;

- рефлексивная, позволяющая осуществить анализ итогов своей педагогической деятельности.

Формируя модель специалиста по физической культуре и спорту, Т. В. Фендель и С. А. Горбунова [189], включают такие компетентности:

- ключевые компетентности (информационная, коммуникативная, социально-правовая, компетентность деятельности и самосовершенствования);

- общепрофессиональные компетентности (компетентность в проведении мониторинга достижений и проблем учащихся, в проектировании учебно-воспитательного процесса, организации, взаимодействии с его участниками, компетентность профессионального самообразования);

- специальные компетентности (академические и практические).

Не отвергая компетентностного подхода в профессиональном образовании, Э. Л. Можаяев [131] обращает внимание на личность педагога как основную центральную фигуру педагогического процесса. Характерными чертами структуры личности специалиста являются социально значимые качества педагога, социальные нормы профессии, ценностные ориентации, отношения, позиции, профессиональная обучаемость и профессиональное саморазвитие, социальные черты профессионального роста и профессиональной деятельности.

На личность учителя обращают внимание многие исследователи [21; 49; 169; 172]. Главным психологическим требованием к личности педагога является любовь к детям. Вторым базовым требованием является наличие специальных знаний в той сфере, в которой он обучает детей, а также знаний психолого-педагогического характера (закономерностей возрастного развития организма и личности ребенка, владение различными



педагогическими приемами и т.п.). Э. Л. Можяев указывает, что во главе личностной модели педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта стоят такие качества, как оптимальная общительность, стремление достичь успеха в деле, волевые качества (смелость, настойчивость), высокий уровень притязаний, выбор более трудных и почетных целей – действия на грани риска, предварительное продумывание, тщательное планирование [131].

Дополнением характеристик личности педагога является (М. Розенова): педагогическая эрудиция, педагогическое целеположение, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогический такт, педагогическая эмпатия и педагогическое творчество [169].

Ряд авторов [201; 202; 203; 204] в структуре личности учителя выделяют и такие, как трудолюбие, организаторские способности, стремление к постоянному самосовершенствованию, культура поведения и внешний вид, способность предвидения и прогнозирования, управленческие качества, коммуникативность, речевые умения и навыки, сообразительность, деловитость, совмещение личных интересов с интересами общества, социальную зрелость и активность.

Интересные данные приводятся в исследовании Т. А. Дичек о характеристиках преподавателей и тренеров со стороны студентов. С точки зрения студентов наиболее важными качествами преподавателей является эмоциональный компонент личности, который выражается в потребности неформальных, теплых отношений, внимании, поддержке, признании студента как личности. Также для студентов является важным профессиональная компетентность преподавателя [49].

В исследованиях Е. А. Климова [76; 77] приводятся пять схем профессиональной деятельности: «Человек – Природа», «Человек – Техника», «Человек – Знак», «Человек – Образ», «Человек – Человек». Педагогическая профессия относится к последней категории и включает

проявление таких общечеловеческих ценностей, как: потребность в общении; возможность поставить себя на место другого; устойчивое, хорошее самочувствие в процессе работы с другими людьми; способность сохранять информацию о личностных качествах других людей; быстрое понимание намерений и мыслей других людей [141].

При анализе профессиональной пригодности существенное значение имеет перечень противопоказаний, которые регламентируются профессиональными требованиями. Противопоказаниями к работе по данной группе профессий «Человек – Человек» являются: дефекты речи, невыразительность речи; замкнутость; выраженные физические недостатки; равнодушие к судьбе других людей; отсутствие признаков бескорыстного отношения к людям, с которыми общаешься [21; 76; 141].

В исследованиях Ю. О. Коваленко структурными компонентами готовности будущих специалистов к физическому воспитанию детей дошкольного возраста являются: мотивационный (сформированность интереса и потребностей к будущей профессиональной деятельности, к здоровому образу жизни); когнитивно-деятельностный (профессиональные знания, умения и навыки); личностный компонент (профессионально-значимые качества личности); здоровьесберегающий (состояние физического здоровья, уровень функциональной подготовленности организма) [83; 84].

Анализируя данные научной литературы, можно согласиться с мнением Э. Л. Можяева [130], что системообразующим элементом личностного потенциала педагога является мотивационно-потребностное ядро личности. Все виды деятельности, осуществляемые человеком, являются результатом удовлетворения его потребностей. С одной стороны, они играют определяющую роль в продуктивной профессиональной деятельности человека, а с другой стороны – они формируются в процессе этой деятельности [75].

В обобщенном виде структура личностного потенциала педагога по физической культуре включает: духовность, образовательный потенциал,

двигательную подготовленность, творческую активность, интеллектуальный потенциал, педагогические способности, общую и профессиональную культуру [130].

Духовность рассматривается как устремленность человека на идеальные ценности.

Духовное воспитание является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста, его профессионального и социального становления, потому что духовная жизнь человека непосредственно связана с интеллектуальной, эмоциональной и нравственной деятельностью [15; 16].

Таким образом, мы приходим к заключению, что с организации учебного процесса при подготовке специалистов по физическому воспитанию и спорту нельзя ориентироваться только на образовательно-квалификационные характеристики выпускника: необходимо развивать гуманистические подходы, способствующие раскрытию потенциала личности, повышению ее компетентности, готовности проявлять творчество, что позволит выходить за пределы нормативной деятельности.

### **1.3. Мотивация как основа деятельности человека**

Деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей средой, благодаря чему он достигает сознательно поставленной цели, которая возникла как следствие возникновения определенной потребности [3].

Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности, что присуще осознанной человеческой форме активного отношения к окружающему миру.

«Основами деятельности является сознательно формируемая цель, которая лежит вне деятельности, а в сфере человеческих мотивов, идеалов, ценностей» [92, с. 33].

Деятельность человека может быть направлена и на формирование самого человека, как части мира, что рассматривается как физическая культура [10; 92; 93].

В основе любой деятельности человека лежат потребности, мотивы, интересы, цели, т.е. комплекс факторов, которые авторы характеризуют понятием «мотивация» [53; 86; 104; 105].

В психологии термин «мотивация» используют в двух значениях:

- как систему факторов, которые обуславливают поведение человека (цели, интересы, потребности, намерения);
- как характеристику процесса, который поддерживает поведенческую активность [19; 139; 156].

Впервые слово «мотивация» употребил немецкий философ А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Затем он начал широко использоваться для объяснения причин поведения человека [118; 119; 166].

В настоящее время существует более десятка теории мотивации, которые ученые разделяют на две категории [168] – содержательную и процессуальную. В содержательных теориях в основу положено выявление и изучение внутренних побудителей (потребностей, мотивов), которые лежат в основе поведения людей, их профессиональной деятельности (теория потребностей Туган-Багаровского, иерархия потребностей Маслоу, теория потребностей Маккеланда, двухфакторная теория Герцберга). В процессуальных теориях раскрываются закономерности организации целостного мотивированного поведения с учетом взаимодействия мотивов с другими процессами – восприятием, познанием, коммуникацией (теория надежд Врума, комплексная процессуальная теория Портера и Лоулера и др.). Среди российских психологов начала XX века, которые изучали мотивацию поведения человека, выделяются работы О. Ф. Мазурского, Н. Н. Ланге, Л. С. Выгодского, Д. М. Узнадзе и др., которые проводили исследования, направленные на изучение познавательных процессов [36].

В 60-е годы XX ст. появилась достаточно обоснованная, с точки зрения ученых, теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека А. Н. Леонтьева [36].

Согласно концепции А. Н. Леонтьева, все психологические особенности человека, в том числе и мотивационная сфера, имеют свои истоки в практической деятельности, где и формируются свойства личности. Причем, между структурой деятельности и построением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма (взаимного соответствия) [102; 103; 104].

Автор концепции указывает, что поведению человека соответствуют в целом его потребности; системе деятельности, из которой она состоит – разнообразие мотивов; множеству действий, формирующих деятельность – набор целей. В результате, в основе изменений, которые происходят с мотивационной сферой индивида, лежит система деятельности, динамика развития которой обуславливает изменения в мотивационной сфере человека, приобретения им новых потребностей, мотивов, целей [103].

Сторонники содержательных теорий мотиваций продолжают склоняться к концепции «иерархии мотивов» А. Маслоу, которая предполагает, что основой мотивов являются потребности, которые образуют пирамиду. Согласно этому все потребности личности подразделяются на пять основных групп: физиологические потребности; потребности самосохранения; потребности в уважении; потребности в самоактуализации [120]. Расположение этих потребностей в личности в зависимости от уровней обозначаются как «высшие» и «низшие». Низшие потребности свидетельствуют об их «дефиците», а высшие уровни – как «потребности роста». Первые обеспечивают выживание, а вторые – развитие личности [104].

Зарубежные психологи, изучая схемы мотивации поведения, выдвигали теории его трактования как реакции (функции). Реактивная схема мотивации поведения рассматривалась в трех основных направлениях: бихевиоризме, фрейдизме и гештальтпсихологии. В бихевиоризме за причину (мотив)

поведенческих реакций взяты внешние стимулы. Разнообразные психоаналитические концепции локализируют детерминанты поведения в сфере внутренних потребностей человека. Гештальтпсихология была своеобразным теоретическим синтезом односторонних подходов к причинам поведения. Дальнейшее развитие, как один из вариантов этого синтеза, получило развитие когнитивной психологии [26].

Таким образом, изучение мотивации может осуществляться по логике реактивной схемы поведения – (внешние стимулы – сфера внутренних потребностей – поведенческие реакции), и по логике деятельностной схемы – (внешние стимулы – этапы развития), при этом обобщающей схемой является анализ поведения как взаимодействия (личность – окружение) [117; 126; 176; 168].

В исследованиях О. Ю. Марченко показано, что придерживаясь одного подхода (содержательного) в констатирующем эксперименте со студентами, не занимающихся спортом, в преобразующем эксперименте подтверждается другой подход – «процессуальный». Занятия видами спорта, т.е. спортивная деятельность, влияет на структуру мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, причем, разные виды спорта влияют по-разному. Показано, что различные потребности, мотивы и цели студентов влияют на выбор спорта, а сами занятия спортом влияют на структуру мотивационной сферы.

Несмотря на различные теории мотивации, в их основе лежит мотив.

Мотив (от лат. *Sotus* – глагол прошлого времени *Sovere* – двигать(ся) – многозначный термин, который используется в двух главных значениях [194]:

- как внутренняя сила, которая побуждает человека к действию;
- фрагмент общей картины или объекта, который повторяется с некоторыми изменениями.

Наиболее важным мотивационным фактором является потребность.

Потребность рассматривается как необходимость или недостаток чего-либо организму, личности, социальной или возрастной группе, обществу в целом, т.е. внутренний побудитель активности [91]. В психологии понятие

«потребность» трактуют как особое психологическое состояние индивида, осознанное неудовлетворение, которое выражается в неудовлетворенных величинах и осознанных мотивах поведения. Потребность стимулирует к поиску средств ее удовлетворения [91].

Потребности бывают разных видов. Кроме классификации А. Маслоу, можно привести классификацию П. Симонова [92], который выделяет три группы потребностей: биологические, социальные и идеальные.

Биологические потребности (витальные) – потребности тела: потребность в движении, перемене деятельности (активный отдых), питании и т.п.

Социальные – потребности в общении с другими людьми: самоутверждение, лидерство, подчинение, сопереживание, подражание (мода).

Идеальные – духовные, личностные потребности самовыражения: познания, творчества, развития, эмоционального функционирования (получение положительных эмоций), деятельности для достижения цели (рефлекс цели), самовыражения.

К. А. Абульханова-Славская делит потребности человека на личные и общественные. В зависимости от происхождения, они могут быть естественными и культурными. Естественные потребности соответствуют группе биологических потребностей П. Симонова и физиологическим потребностям А. Маслоу [1].

Культурные потребности рассматриваются как предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей (тарелка, ложка, секундомер и т.п.), так и предметы, необходимые для общения и общественной жизни человека (книга, радио, телевизор и т.п.).

По характеру автор делит потребности на материальные и духовные. В материальных потребностях проявляется зависимость человека от предметов материальной культуры (потребность в жилье, одежде и т.п.), в духовных – зависимость от предметов общественной деятельности. Оба вида потребностей тесно связаны друг с другом. Так, для удовлетворения

духовных потребностей используются материальные предметы (газеты, книги, телевизор и т.п.).

Потребность не всегда становится мотивом деятельности. Для преобразования ее в мотив необходимо осознание и переживание определенной потребности, появления стимулов к действию и цели. Сознательные действия всегда направлены на достижение цели. В мотиве содержатся ответы на вопросы: «почему человек начал действовать?» и «для чего?» [92].

Мотив рассматривается как осознанная причина активности человека. Мотив – это материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными с неполнотой настоящего положения [201].

Наиболее простое определение мотива в рамках теории деятельности, разрабатываемой А. Н. Леонтьевым и С. А. Рубинштейном, – «мотив – это опредмеченная потребность», т.к. потребность – это по сути неосознанное желание устранить дискомфорт, а цель – результат сознательного целеположения [200].

Ученые выделяют определенные группы мотивов [30]:

- 1) простые, к которым относятся стремление, желание, хотение;
- 2) сложные (склонности, идеалы);
- 3) случайные (чувства, привычки и аффекты).

Среди простых мотивов обращают внимание на тяготение к чему-то, стремление или неосознанную потребность человека. Когда человек осознает свои потребности, но они еще не выступают как сильный побудитель к действию, говорят о желании. Желание, согласно автору, не является достаточно сильным мотивом.

Хотение является активным мотивом, который побуждает к действию.

В сложных мотивах выделяется интерес как направленность личности



на определенный предмет, явление. В интересах больше всего проявляется познавательная потребность человека. Наличие интереса выступает благоприятным условием деятельности, обучения.

Склонность трактуется как направленность не только на предмет, но и на саму деятельность.

Наиболее высоким и по содержанию и по силе побудительных мотивов является идеал. В данном контексте мы можем рассматривать как ценность, т.к. автор (О. В. Винославская) трактует «идеал» как норму поведения и такие качества личности как мужество, выдержку, принципиальность и др., а также как конкретную личность и даже отдельную идею.

В целом можно сказать, что мотивы проявляются как совокупность внешних и внутренних условий, которые вызывают активность человека и определяют ее направленность [92; 95];

– предмет, объект (материальный или идеальный), который побуждает и определяет выбор направленности деятельности (Я. В. Крушельницкая, О. В. Винославская);

– осознанная причина, которая лежит в основе выбора действий личности.

У каждого человека присутствует множество мотивов поведения, которые имеют также как и потребности свою иерархию. Так, они могут располагаться от более общих, которые характеризуют направленность деятельности (концепция жизни, система ценностей), до ситуативных, связанных с удовлетворением определенных потребностей в конкретной ситуации. Также одни могут иметь большее значение, другие – меньшее. Возможны ситуации, когда имеет место столкновение мотивов, что требует от человека принятия волевого решения, опираясь на более высокие мотивы, связанные с ценностями [95].

Профессиональная деятельность человека побуждается не одним мотивом, а многими, которые имеют свою структуру и иерархию, и которые, в свою очередь могут меняться у человека в зависимости от внешних и

внутренних факторов [89; 98; 171; 214].

Некоторые ученые выделяют три класса мотивирующих факторов:

- потребности как основа активности;
- причины, которые обуславливают выбор деятельности в зависимости от направленности личности;
- субъективные переживания, эмоции как формы регуляции (саморегуляции) поведения и деятельности [95].

Более глубокие причины действий людей или их поведения рассматривает Р. Фрэнкин (2003). Он видит в компонентах мотивации три фактора: биологический, когнитивный и процесс научения. Сначала происходит активация некоторых структур головного мозга, затем запускаются уже усвоенные закрепленные реакции или же человек устанавливает контроль над ситуацией, составляет план действий. На основании исследований (автора) поведение обуславливается не действием какого-то одного компонента, а взаимодействием всех трех вышеобозначенных компонентов [196].

Согласно мнению многих ученых [60; 95; 201], мотивацию можно рассматривать в таких видах:

- внешняя мотивация (экстринсивная) – мотивация не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами;
- внутренняя мотивация (интринсивная) – мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности;
- положительная и отрицательная мотивация, т.е. мотивация, основанная на положительных или отрицательных стимулах.

В связи с темой нашего исследования особую значимость изучение мотивационных факторов приобретает в таких сферах деятельности как учебная, трудовая и профессиональная.

#### **1.4. Влияние мотивации на успешность освоения профессии**

В отечественной и зарубежной литературе имеется значительное количество работ, посвященных влиянию мотивации на успешность освоения и выполнения конкретной профессиональной деятельности. Основные направления исследований в этой области касаются мотивов выбора профессии, мотивов поступления в учебное заведение, мотивов обучения в ВУЗе, мотивов трудовой деятельности [214].

В совокупности эти направления исследований в большей мере касаются мотивации профессионального самоопределения [127]. Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Особой формой самоопределения личности является профессиональное самоопределение [107]. Профессиональное самоопределение – сложное психологическое явление, которое характеризует психологическую готовность ученика к выбору направления его будущей деятельности. Профессиональное самоопределение – это выбор, который в большей степени соответствует индивидуальным чертам человека [57; 58].

Рассматривая мотивацию профессионального самоопределения, Я. В. Дидковская характеризует ее как сложную систему внешних и внутренних факторов и механизмов, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность личности по подготовке и осуществлению выбора своего профессионального и образовательного пути: постановке и достижению профессиональных целей, выбора средств их достижения, а также деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной сфере [48].

Для успешного обучения в ВУЗе необходимы не только соответствующие задатки и способности, но и положительная мотивация к познанию, самостоятельному обучению, что может сыграть роль компенсаторного фактора при условии – недостаточной теоретической

подготовленности и развития специальных способностей [54; 107]. Осознание определяющего значения мотивации для учебной деятельности привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса [107].

Анализируя мотивы поступления в педагогическое высшее учебное заведение, В. В. Небесна пришла к выводу, что некоторые из них не соответствуют педагогической деятельности. Согласно опросу только от 30 до 45 % абитуриентов, которые поступили в педагогический ВУЗ положительно относятся к профессии учителя. Около 40 % поступают в ВУЗ из-за интереса к тому или иному предмету, не имея интереса к педагогической деятельности. От 13 до 22 % студентов не относятся положительно ни к деятельности учителя, ни к профилирующему предмету [138].

Исследования В. Т. Лисовского, которые касаются студентов педагогических специальностей свидетельствуют, что среди мотивов обучения в ВУЗе выделяются такие: стать профессионалом – 45 % студентов; иметь диплом – 21 %, для собственного развития – 19 %; не знают – 11 %, чтобы не служить в армии – 4 %. Отличается также и оценка ценности диплома. 24 % студентов считают, что диплом нужен, чтобы получить высокооплачиваемую работу; 21 % – иметь гарантию стабильности; 21 % – чтобы иметь интересную работу; 15 % – достичь высокого социального положения; 12 % – не знают; 7 % – считают, что диплом ничего не дает [107].

Существуют отличия в мотивации выбора профессии и в отношении к учёбе у «коммерческих» и «бюджетных» студентов. «Коммерческие» студенты уверены в правильности выбора профессии в 62–77 % случаях и хорошо осведомлены о специфике будущей профессиональной деятельности, самооценка у них в среднем на 10 % выше, чем у бюджетников. Существуют отличия и в мотивации получения высшего образования у исследуемых групп студентов. У «бюджетных» студентов были традиционные мотивы – получить диплом (4–14 %), освоить профессию (56–62 %), проводить

научные исследования (5–15 %), пожить студенческой жизнью (8–18 %). У коммерческих студентов доминировало желание добиться материального благополучия (43–53 %), свободно овладеть иностранными языками (17–41 %), стать культурным человеком (33–39 %), получить возможность обучения за границей (20–29 %), овладеть теорией и практикой предпринимательства (10–13 %), продолжить семейную традицию (6–9 %).

Психологи отмечают, что поведение и деятельность человека полимотивированы [22; 82]. Объясняя это положение, А. Н. Леонтьев указывает, сложные формы поведения и деятельности, как правило, побуждаются несколькими потребностями. В первом варианте рассматривается обусловленность учебной деятельности, как познавательными, так и социальными мотивами, придающими этой деятельности двоякий смысл. Во втором варианте полимотивации берется за основу сочетание смыслообразующего мотива, осуществляющего функцию побуждения, направления и смыслообразования с мотивами-стимулами, которые играют роль лишь дополнительной стимуляции данной деятельности [102; 103].

В исследованиях, проведенных со студентами 3-го курса Уральского государственного университета физической культуры, получены данные о том, что они в большей мере не удовлетворены выбранной профессией. Большинство опрошенных студентов руководствовалось не внутренней, а внешней положительной мотивацией и отчасти внешней отрицательной мотивацией. Такие мотивационные комплексы не дают возможности студентам получить удовлетворение от преодоления трудностей при решении учебных задач, поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения оценки [9].

Мотивация к обучению формируется вместе с развитием личности от школьного до студенческого возраста. Студенчество определяют как своеобразную мобильную группу, целью деятельности которой является усвоение согласно специально организованной программе социально-

профессиональных ролей, подготовка к выполнению важных социальных функций: профессиональных, культурологических, общественно-политических, семейных и т.п. Главными направлениями жизнедеятельности студентов является профессиональное обучение, личностное самоутверждение, развитие интеллектуального потенциала, духовное обогащение, эстетическое, моральное и физическое самосовершенствование [61; 132].

Развитие личности студента на разных курсах имеет свои характерные особенности. На первом курсе решаются задачи привлечения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Второй курс – наиболее напряжённой учебной деятельности студентов. В их жизнь интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Приспособительный процесс к данной среде в основном завершен. На III курсе начинается специализация, происходит усиление интереса к научной работе как отражению дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Четвёртый курс – первое реальное знакомство со специализацией в период прохождения практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка ценностей жизни. На пятом курсе перспектива быстрого окончания ВУЗа формирует четкие практические установки на будущий род деятельности [61].

Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности В. Д. Тауриков разделяет на три этапа: I этап (I курс) характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных мотивов. Вместе с тем, они идеализированы, т.к. обусловлены социальным, а не личным содержанием. II этап (II, III курсы) отличается общим

снижением интенсивности всех мотивационных компонентов [210; 211]. Познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью. III этап (IV–V курс) характеризуется тем, что растёт степень осознания и интеграции разных форм мотивов обучения [195].

А. М. Фридман приводит четыре уровня развития мотивации учебно-трудовой деятельности. I уровень – низкий, характеризуется немногими положительными мотивами учебной и трудовой деятельности. Преобладают мотивы избегания неудобств дискомфорта. Познавательные процессы аморфны, ситуативны. II уровень – проявляется интерес к учебному материалу, все положительные эмоции связаны только с результативным аспектом, ориентированы на успех, достижение результата, обучение выступает как средство достижения цели. III уровень – сформированность всех компонентов, чёткая мотивация, направленность на стойкость познавательных мотивов. IV уровень – глубокое осознание мотивов, общая целенаправленность [195].

Много исследований подтверждают положение о том, что успешность обучения в ВУЗе зависит от мотивационной составляющей деятельности [5; 59]. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учёбе [67].

Учебная мотивация некоторыми учёными [135] рассматривается как частный вид мотивации, включенной в определенную деятельность. А. К. Маркова говорит, что мотивация учения состоит из ряда побудителей, которые со временем изменяются [116]. Становление мотивации является не простым ростом положительного или усиления негативного отношения к учёбе, а усложнение структуры мотивационной сферы. Поэтому при анализе мотивации учебной деятельности главное не только определить доминирующий мотив, а и учесть всю структуру мотивационной сферы

человека.

Исследователи обращают внимание на то, что мотивация обучения студентов в ВУЗе зависит от правильного и сознательного выбора профессиональной деятельности [61]. Анализ работ, посвящённых студентам технических и педагогических ВУЗов, свидетельствует о том, что не все они сознательно выбрали специальность, которой обучаются. Достаточно большое количество таких на I курсе. На II курсе количество студентов, которые не желают учиться конкретной специальности, достигает апогея и происходит «отсев». Затем количество студентов, которые считают, что выбрали не ту специальность, уменьшается и на IV–V курсах остается 2–3 человека с явным эмоционально-негативным отношением к избранной специальности [18; 61].

Студенты, которые не имеют достаточно полных и правильных представлений о своей будущей профессии, реже демонстрируют намерения работать дальше по специальности [I курс – 98 %, II курс – 89 %, III курс – 62 %], на вопрос «Какую работу вы хотели бы получить после окончания ВУЗа?» – студенты отвечали следующим образом: свою специфическую деятельность выбрали 53 % студентов I курса, 25 % студентов III курса и 44,6 % студентов V курса. Автор Л. М. Фридман отмечает, что прослеживается определенная динамика значимости мотивов в выборе будущей деятельности. Она характеризуется тем, что с переходом от младших курсов к старшим стабильно снижается количество студентов, которые руководствуются мотивом познания, и одновременно растет число тех, кто ориентируется на престижность профессии [195].

Стратегия современной системы высшего образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации будущего специалиста.

Исследователи обращают внимание на мотивацию достижения, которая является позитивным фактором, определяющим эффективность профессиональной деятельности человека, удовлетворённости трудом,



обуславливает положительное отношение к средствам достижения цели – обучению [67; 78; 198].

Г. Мюррей под мотивом достижения понимает устойчивую потребность в достижении результата в работе как стремление «сделать что-то хорошо и быстро». По его мнению, эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации достижения [127].

Ю. М. Орлов выявил важную роль мотивации достижения в повышении академических успехов студентов. Его исследование показало, что в мотивации учебной деятельности познавательная потребность играет вторую роль после потребности в достижении [146].

Для личности с мотивацией достижения характерна реалистическая оценка своих возможностей при постановке целей и задач, стремление к преодолению трудностей, достижение больших результатов деятельности [127].

Мотив достижения успеха во взаимосвязи с личностно-профессиональными качествами, способностями способствует росту уровня их развития при условии включенности студентов в профессионально направленную деятельность. Е. Б. Горчакова утверждает, что высокий уровень достижения успеха, сформированные личностно-профессиональные качества и способности обеспечивают достижение высоких результатов в различных видах профессиональной деятельности, а в будущем позволяют студентам более эффективно осуществлять профессиональные обязанности [42].

### **1.5. Пути формирования мотивации**

В процессе обучения в ВУЗе происходит не только обучение специалиста, но и становление его личности, формируется профессиональная направленность личности, т.е. стремление использовать свои знания, опыт, способности в сфере выбранной профессии. Ведётся поиск эффективных путей активизации познавательной деятельности студентов.

Педагоги предлагают в основном два пути. Один из них – активизация

познавательных интересов студентов на отдельных этапах учебного процесса при условиях использования различных форм и методов обучения [8; 35; 122]; другой – признание активного познавательного процесса чертой личности, и таким образом создание необходимых и достаточных условий, способствующих поддержанию активности студентов на протяжении всего образовательного процесса [31; 40; 62; 72; 73; 74; 148]. Тогда, по их мнению, познавательный процесс приобретает устойчивый характер и становится личностным качеством студента как субъекта учебного процесса (Л. А. Аврамчук, И. И. Ильясов, О. О. Конопкин, З. И. Слепкань).

В основе этих подходов лежит активизация учебно-познавательной деятельности студентов за счёт поиска оптимального соотношения между традиционными и инновационными педагогическими методами, организационными формами и средствами образовательного процесса [166].

В процессе активизации учебно-познавательной деятельности студентов, развития их задатков и наклонностей большую роль играет мотивация деятельности для создания соответственной ценностно-мотивационной сферы.

Психологи предлагают три подхода для воспитания мотивационной сферы личности в процессе обучения [168; 210; 211]:

1. Индивидуальный подход состоит в изучении ведущих социально-ценностных мотивов каждого конкретного студента и ориентир на них в обучении.
2. Типологический подход заключается в ориентире на те мотивы, которые характерны для всех студентов данного курса, факультета, пола и т.п.
3. Топологический подход состоит в построении такого типа обучения, который имеет возможности для формирования множества социально-ценностных мотивов студентов в обучении.

Согласно мнению авторов, топологический подход к воспитанию мотивов является наиболее близким к оптимальному, т.к. в силу своей богатой «мотивационной палитры» облегчает индивидуальный подход и преодолевает стандарт типологического. Преимущество его состоит в том,

что студентам дается возможность находить цели, имеющие для них личностное значение, и в процессе жизнедеятельности смещать свои мотивы на другие цели, открывать новое значение предыдущих целей. Это обстоятельство отмечает Д. Брунер [135], когда говорит, что дело выигрывает от ясного понимания конечной цели обучения, но часто бывает так, что мы можем снова и снова открывать для себя конечные цели в ходе попыток достичь более скромных целей.

В своих исследованиях авторы пытаются использовать одно из психологических свойств личности для типологизации студентов. Так, Н. Ю. Олейник изучает направленность личности (на себя, на других людей, на дело) для активизации мотивации студентов [142; 143].

Студентам, для которых характерна направленность на себя, ориентированы на прямое вознаграждение, стремление к удовлетворению личных потребностей, личного преимущества, собственного благополучия, авторитарности, потребность в функциях власти. Если обучение соответствует их прагматическим целям, то они проявляют к нему живой интерес, если нет – то активность таких студентов снижается.

У студентов, которым присуща направленность на других людей, присуща ориентация на совместную деятельность, поиск социального одобрения, зависимость от групповой мысли, оценки, стремления поддерживать хорошие отношения с окружающими. В этом случае активность субъекта в большей степени зависит от настроений, которые доминируют в группе. Если студенческая группа настроена на обучение, то это может положительно влиять на субъекта в обучении. И наоборот, если группа не настроена на обучение, это может негативно повлиять на учебную деятельность студента.

Студенты, у которых доминирует направленность на дело, настроены на точность и качество, стремление наилучшим образом выполнить учебное задание, склонны отстаивать своё мнение в интересах дела, способны к сотрудничеству ради дела.

Предлагается также типологизация студентов в зависимости от

развития профессиональной направленности [134], которая касается специальностей в сфере ФКИС:

I тип – студенты с позитивной направленностью, способности которых соответствуют требованиям выбранной профессии, что обеспечивает совмещение ведущих мотивов с содержанием профессиональной деятельности. Ориентация в профессиональной сфере связана с привлекательностью содержания профессии, её соответствием способностям.

II тип – студенты, которые окончательно не определились в своём отношении к профессии. Их выбор не имеет чётко выраженной профессиональной мотивации из-за недостатка полной информации о профессии. Главная ориентация в профессиональной сфере связана с социальными возможностями, которые даёт выбранная профессия, её широкое использование. Для таких студентов возможен компромисс между неопределённым, а иногда и негативным отношением к профессии и продолжением обучения в ВУЗе с перспективой работать по специальности.

III тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора, как правило, обусловлена общесоциальными ценностями высшего образования, а также слабым представлением о профессии. Из-за низкого уровня профессиональной направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в разнообразных, связанных с ней обстоятельствах (отпуск, относительная свобода в распределении рабочего времени и др.) [134; 135].

Воспитание интереса к выбранной профессии в высшей школе осуществляется в основном за счёт выработки правильного представления об общественной значимости будущей отрасли деятельности и о закономерностях её развития. Осуществляется это таким образом:

- формирование у каждого студента уверенности в своей профессиональной пригодности, а также сознательного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами и видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного ВУЗа;

- выработка стремления наследовать всё прогрессивное в

деятельности ведущих специалистов отрасли;

– умение направлять самовоспитание на пользу работы, постоянно пополняя свои знания [18; 19; 20].

Изучая особенности профессиональной самореализации студентов, осваивающих специальность учителя физической культуры, В. М. Мазин делает вывод о низком уровне сформированности компонентов профессиональной самореализации по таким критериям как «эмпатия», «самоотношение», «креативность», «ценностные ориентации». 39,69 % студентов самокритично признали свой низкий уровень «профессионального самовосприятия». Автор объясняет это тем, что многие из них занимаются по индивидуальному графику, часто пропускают занятия, т.к. работают или находятся на сборах и соревнованиях [114].

Относительно специфических двигательных умений, в частности, владение техникой физических упражнений, автор делает заключение, что они у студентов развиты на достаточном уровне, но умение синтезировать знания и действия, моделировать учебно-воспитательный процесс, владение приёмами воспитания учеников у студентов развито недостаточно.

Для формирования культуры профессиональной самореализации студентов В. М. Мазин выделяет такие условия [114]:

– внедрение в учебно-педагогический процесс личностно-ориентированного подхода и диалоговых методов обучения;

– использование средств стимулирования автономного поведения студентов;

– накопление и закрепление лучшего опыта профессиональной самореализации в педагогическом профессиональном клубе «Новатор».

Н. Ю. Олейник [142; 143] предлагает использовать следующие подходы для развития творческого мышления и активности:

– формирование положительной мотивации учебно-познавательной деятельности, познавательных интересов;

– непосредственное привлечение каждого студента к учебно-познавательной деятельности, чему способствует проблемное обучение,

самостоятельная творческая работа студентов, которая позволяет им самореализоваться и самоутвердиться;

– организация учебного общения на занятиях и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов;

– создание благоприятного микроклимата в отношениях между участниками учебного процесса.

Таким образом, пути становления и особенности мотивации каждого студента индивидуальны. На основании результатов анализа можно заключить, что состояние профессиональной мотивации зависит от того, насколько адекватно студенты оценивают учебную деятельность в сравнении с личными, реальными возможностями и уровнем притязаний. Необходимо также учитывать влияние на профессиональную мотивацию мнений ровесников с различным уровнем развития способностей. Мотивацию и её компоненты целесообразно изучать и диагностировать в различных ситуациях реального выбора. Ситуация выбора имеет то преимущество, что мотивы не только осознаны, но они и реально действуют. Важно, чтобы студент понял, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Только в таком случае результатам исследования можно доверять.

#### **1.6. Специфические особенности мотивации студентов в образовательной сфере физической культуры и спорта**

Перед высшей школой стоит задача всестороннего улучшения профессиональной подготовки специалистов сферы физического воспитания и спорта. Учёные считают, что формирование личности будущего специалиста этой сферы должно осуществляться более конструктивно, с использованием ценностных ориентаций физической культуры и спорта на основе реализации взаимодействия личностных диспозиций и ситуативных детерминантов в учебно-воспитательной деятельности и на основе мотивации студентов [110; 160].

Подготовка специалиста в области физической культуры и спорта обеспечивается посредством трёх основных компонентов: мотивационно-нравственного (стимулирующего деятельность будущего специалиста), познавательного (обеспечивающего всю полноту овладения содержанием образования), двигательного (отражающего специфику профессии и обеспечивающего механизм познания). Все компоненты направлены на овладение ценностями профессионального физкультурного образования и достижение его цели – формирование культуры личности специалиста [110; 179; 180]. Главным заказчиком является общество, которое нуждается в высококвалифицированных специалистах, способных удовлетворить его разнообразные потребности в сфере физической культуры и спорта, обеспечить необходимый биопотенциал населения для активной всесторонней жизнедеятельности [51; 52; 137; 206; 207].

Студенты, занимающиеся в институтах физической культуры, являются одновременно и спортсменами. Физкультурно-спортивная деятельность оказывает влияние не только на физическую, но и на духовную сферу студента. Пьер де Кубертен говорил, что главная сила и достижение спорта в том, что он является школой морального благородства и чистоты, физической выносливости и энергии. В спорте особенно ярко выражаются все человеческие качества: характер, отношение к делу, воля, совесть, честность [144].

Формирование потребности к систематическим занятиям физической культурой и спортом считается мощным фактором воспитания личности. Эта потребность проявляется в желании студентов выполнять новые двигательные действия на фоне оптимальных физических нагрузок; в необходимости самоутверждения и усиления позиций собственного «Я»; в познании и эстетическом удовлетворении от движений; в улучшении спортивных достижений [160]. Спортивная подготовка является основой профессионально-прикладной физической подготовки тренера по виду спорта, учителя физической культуры.

Исследования В. М. Пристинского позволили автору сформировать ряд

приоритетных мотивов, которые возникают на основе потребности систематических занятий спортом. К ним относятся:

- стремление к физическому совершенству, что связано с изменением темпов своего физического развития, желание занять достойное место в своем окружении, добиться признания и уважения;
- дружественная солидарность, что предусматривает реализацию желания быть вместе с друзьями, сотрудничать с ними как в физкультурно-спортивной, так и в учебной деятельности;
- обязанности, которые связаны с необходимостью систематического посещения занятий по спортивным видам учебной программы;
- проявление положительного соперничества, характеризующегося стремлением выделиться, самоутвердиться в студенческой среде, добиться авторитета, быть первым, достичь как можно большего;
- подражание, связанное с желанием быть похожим на тех, кто достиг определенных успехов в спорте или имеет особенные качества и достоинства, приобретенные в результате занятий;
- спортивные достижения, когда доминирует желание достичь значительных результатов в избранном виде спорта;
- учебные, когда внимание сконцентрировано не на результате деятельности, а на содержании занятий [159–161].

Исследователи также выделяют три группы мотивов спортивной деятельности [134].

Мотивы начальной стадии спортивной деятельности характеризуются динамикой включения человека в новый двигательный режим, адаптацию к физическим нагрузкам и к отношению в спортивной группе. Характерной особенностью этих мотивов является незначительная осознанность потребностей, большое разнообразие и неустойчивость способов их удовлетворения, а также готовность к быстрой смене. Эти мотивы являются поисковыми для принятия решения о занятиях спортом.

Мотивы стадии специализации формируются и развиваются в процессе систематических занятий. В результате возникают сложные комплексы



мотивов, которые определяют коллективистскую или индивидуалистическую ориентацию личности. Исследователи неоднозначно относятся к преобладанию одной из них. Некоторые считают, что индивидуалистическая ориентация на стадии специализации является обязательной.

Мотивы стадии высшего спортивного мастерства подчинены главному – достижению успеха в спорте. Спорт высших достижений связан с большими физическими и психическими напряжениями. Не всегда спортсмен побеждает, иногда его подстерегает серия неудач. При частом повторении таких ситуаций формируется мотивация избегания неудач, которая проявляется в неуверенности, защитном характере поведения, пониженном честолюбии и активности в атакующих действиях. Спортсмены, которые сохранили мотивацию достижения успеха, более активны, имеют меньшую тревожность, большую уверенность в своих силах, стремление к соперничеству и готовность к мобилизации всех сил для победы [134].

В связи с этим занятия спортом могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на формирование мотивации студентов к освоению профессиональной деятельности.

В научной литературе мы не нашли данных об особенностях мотивационной структуры студентов, осваивающих профессию тренера, учителя физической культуры, ее динамики в процессе обучения в ВУЗе, влиянии на отношение студентов к обучению и овладению профессии, что побуждает нас к исследованию данных вопросов и определяет актуальность темы.

### **Выводы к разделу 1**

Изучение проблем профессиональной подготовки студентов физкультурных специальностей свидетельствует о преобладающем отставании их не столько в предметной подготовке, сколько в профессиональной направленности личности к освоению будущей профессии. В основе формирования профессиональной направленности

личности лежит потребностно-мотивационная сфера, связанная с интересом к выбранной профессии, жизненными ценностями, самостоятельностью, активностью, направленностью на достижение цели, самоактуализацией. Эти проблемы лежат в сфере личностно ориентированного обучения, на которую указывают многие авторы, однако исследований в этой области, раскрывающих структуру потребностно-мотивационной сферы студента, осваивающего профессию преподавателя физического воспитания, крайне мало.

Анализ исследований позволяет сделать выводы, что профессиональная готовность будущего педагога по физической культуре включает в себя не только объём и систему специальных знаний, умений и навыков, но и личностный потенциал, который включает духовность, творческую активность, педагогические способности, общую и профессиональную культуру.

В отечественной и зарубежной литературе имеется значительное количество работ, посвящённых влиянию мотивации на успешность освоения и выполнения конкретной профессиональной деятельности. Основные направления исследований в этой области касаются мотивов выбора профессии, мотивов поступления в учебное заведение, мотивов обучения в ВУЗе, мотивов трудовой деятельности.

В научной литературе мы не нашли данных об особенностях мотивационной структуры студентов, осваивающих профессию тренера, учителя физической культуры, её динамики в процессе обучения в ВУЗе, влиянии на отношение студентов к обучению и овладению профессией, что побуждает нас к исследованию данных вопросов и определяет актуальность темы.

Данные раздела представлены в публикациях [13; 39].

## РАЗДЕЛ 2

### МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

#### 2.1. Методы исследования

Согласно цели и поставленным задачам, были использованы следующие методы исследования:

1. Изучение и анализ литературных источников;
2. Педагогическое наблюдение.
3. Анкетирование
4. Психологические методы:
  - изучение мотивации обучения в ВУЗе (по Т. И. Ильиной);
  - определение ценностных ориентаций (по М. Рокич);
  - «мотивация к успеху» (по Т. Элерс);
  - методика САН;
  - «потребность в достижении»;
  - самооценка личности;
  - дифференциально-диагностический опросник (ДДО);
  - самооценка психического состояния;
  - самооценка силы воли.
5. Физиологические методы:
  - тонометрия, пульсометрия;
  - проба Штанге;
  - координационная проба;
  - оценка биологического возраста (по В. П. Войтенко).
6. Педагогический контроль.
7. Методы математической статистики.

**2.1.1. Изучение и анализ литературных источников.** Для решения первой задачи исследования, касающейся поиска путей подготовки специалистов по физическому воспитанию, было изучено 215 публикаций

украинских авторов, ближнего зарубежья и дальнего зарубежья.

Литература систематизировалась по вопросам профессиональной подготовки студентов физкультурных специальностей и выявление проблем, которые возникают при обучении в профильных ВУЗах.

Изучались особенности и структура профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания, тренера по определенному виду спорта.

Было выяснено, что одним из путей повышения эффективности самостоятельной работы студентов в процессе освоения профессиональной деятельности является мотивация деятельности. Изучалась психологическая литература, раскрывающая понятийный аппарат (потребность, мотив, интерес, ценность, ценностные ориентации), а также научные работы, касающиеся исследования мотивов и интересов студентов в сфере физической культуры и спорта.

Выявлены немногочисленные работы, выделяющие факторы, влияющие на формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности, среди которых познание психологических особенностей личности и подбор адекватных условий обучения. Такие исследования проводились на студентах инженерных, экономических, педагогических специальностей и практически отсутствуют в сфере физического воспитания, культуры и спорта.

**2.1.2. Педагогическое наблюдение.** Педагогическое наблюдение представляло собой планомерный анализ и оценку поведенческих реакций студентов, оценку организации учебно-воспитательного процесса без вмешательства исследователя в ход этого процесса.

Объектами наблюдения были:

- посещаемость занятий студентами;
- успеваемость студентов;
- отношение к занятиям спортом;

- реакция на задания для самостоятельной работы;
- поведение студентов в процессе занятий;
- отношение к психологическому тестированию.

Результаты наблюдения фиксировались в специальной тетради.

**2.1.3. Анкетирование.** Данный метод характеризуется письменными ответами респондентов на систему стандартизированных вопросов анкеты.

Этот метод исследования проводился с целью выяснения мотивов поступления на факультет физического воспитания, места желаемого трудоустройства, видов занятости в свободное время и соблюдение принципов здорового образа жизни.

Анкета состояла из трех частей: вводной, основной и демографической (Приложение А).

В основную часть было включено 19 вопросов, в демографическую – 6 вопросов.

В большей степени использовались такие формы вопросов, как полузакрытые с веером ответов и с вариантом «другое» (всего 15 вопросов).

Восемь вопросов были открытыми, и на них нужно было дать свой ответ.

Два вопроса дихотомических с выбором двух вариантов ответов, типа «да», «нет».

**2.1.4. Психологические методы** использовались для изучения структуры и динамики мотивации студентов 1–4 курсов, самооценки своих личностных качеств и психических состояний для выявления внутренних и внешних факторов, влияющих на мотивацию студентов к освоению профессиональной деятельности [23; 53; 155].

**2.1.4.1. Изучение мотивации обучения в вузе (по Т. И. Ильиной).** В методике имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией»

(стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление преобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачётов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Проведение исследования.

Инструкция. Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие – знаком «А».

«–» с нижеследующими утверждениями (Приложение Б).

### **Обработка и интерпретация результатов**

#### **Ключ к опроснику**

Шкала «приобретения знаний» – за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла; за несогласие («–») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п. 42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией» – за согласие по п. 9 – 1 балл; по п. 31 – 2 балла; по п. 33 – 2 балла, по п. 43 – 4 балла; по п. 48 – 1 балл; по п. 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома» – за несогласие по п. 11 – 3,5 балла; за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла; по п. 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенность ею.

**2.1.4.2. Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций (методика М. Рокича).** Методика предназначена для изучения особенностей формирования ценностных ориентаций старшеклассников. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в иерархию ЦО

личности, сочетания этих ценностей, степень большего или меньшего их предпочтения относительно других и т.п., позволяют определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека и какие средства для достижения этих целей, по его мнению, представляются предпочтительными. Анализ содержательной стороны и иерархической структуры ЦО показывает также, в какой степени выявленные ЦО учащихся соответствуют общественному эталону, насколько они адекватны целям воспитания.

В соответствии с принятым пониманием природы и особенностей функционирования ЦО личности, ценности, составляющие их структуру и содержание, разделяются на две основные группы с точки зрения целей и задач, которым служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности цели (терминальные цели), вторую – ценности – средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности (Т-ценности) – это основные цели человека, они отражают долговременную жизненную перспективу, то, к чему он стремится сейчас и в будущем. Терминальные ценности в основном определяют смысл жизни человека, указывают, что для него особенно важно, значимо, ценно. Как известно, умение определить свои цели, т.е., найти самого себя и свое место в жизни, – очень важный показатель личностной зрелости. Инструментальные ценности (И-ценности) отражают средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности. Подобное деление ценностей достаточно условно, ибо на определенных, особенно ранних, этапах формирования личности, выражающие в основном качества личности, могут выступать и как цели жизни, играя роль терминальных. Однако выделение в структуре и содержании ЦО этих двух групп ценностей позволяет, с одной стороны, более глубоко, подойти к интерпретации содержательной стороны понятия «направленность личности», а с другой – умение человека дифференцировать в своем создании цели и средства деятельности свидетельствуют об определенном уровне развития его личности.

Методика представляет собой два бланка, на которых проводятся списки 16 терминальных и 16 инструментальных ценностей, (Приложение В) каждую из которых испытуемый может оценить по 5-балльной системе.

**2.1.4.3. Мотивация к успеху (методика Т. Елерса).** При оценке подсистемы направленности личности будущего специалиста физического воспитания и спорта использовался тест «Мотивация к успеху», состоящий из 41 утверждения. Респондент должен каждое из высказываний подтвердить ответом «да» или «нет». Опросник представлен в приложении Г.

Используя «ключ», испытуемый должен подсчитать количество баллов. За каждый ответ «да» на 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 40, 41 и «нет» на 6, 11, 12, 13, 18, 20, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39 вопрос респондент ставит себе по 1 баллу. Затем вычисляют сумму баллов. Результативный показатель назван как «Показатель оценки мотивации к успеху личности будущего специалиста физического воспитания и спорта и обозначен буквой «М». Если М находится между 0 и 19 баллами, то уровень показателя оценки мотивации к успеху личности будущего специалиста физического воспитания и спорта считаем низким. При условии, что М находится между 20 и 29 баллами, уровень этого показателя является средним. Когда М находится в пределах 30–41 балла, то уровень указанного показателя считаем высоким. Следовательно, высокий уровень оценки мотивации к успеху личности будущего специалиста физического воспитания и спорта – это такой, при котором полностью сформирована подсистема направленности личности. Средний уровень – это уровень частичной сформированности подсистемы направленности специалиста. Низкий уровень оценки мотивации к успеху личности будущего специалиста физического воспитания и спорта – это такой, при котором подсистема ее направленности вообще не сформирована.



**2.1.4.4. Анкетирование САН.** Анкетирование САН позволяет субъективно оценить свое самочувствие (С), активность (А), настроение (Н). Данные ощущения могут варьироваться в определенных пределах в течение дня. Необходимо учитывать, что при анализе функционального состояния важно не только значение отдельных показателей, но и их соотношение. У человека, который отдохнул, оценки активности, настроения и самочувствия примерно одинаковы. По мере нарастания утомления соотношение между ними изменяется за счет относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением. Средний балл шкалы, который свидетельствует о благоприятном состоянии испытуемого, лежит в области оценки 5 и выше. Оценка 4 и ниже говорит о снижении самочувствия, активности и настроения. Низкие показатели (3 и ниже) свойственны лицам, которые испытывают трудности в адаптации и нуждаются в помощи. (Приложение Д).

Код опросника:

- Вопрос на самочувствие – 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26;
- Вопрос на активность – 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28;
- Вопрос на настроение – 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

**2.1.4.5. Потребность в достижении.** Методика измерения потребности (мотива) в достижении разработана Ю. М. Орловым. Предлагаемая методика представляет собой тест-анкету, содержит 23 положения, с которыми испытуемый или соглашается или нет. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности (т.е. степени прогнозируемости на успех). По сути, это потребность, которая превратилась в личностное свойство, установку.

**Инструкция.** Предлагается ряд положений. Если вы с положением согласны, то рядом с его номером напишите «ДА», если не согласны – «НЕТ» (Приложение Ж).

**Обработка результатов.** За каждый ответ ставится 1 балл: только за

ответы «ДА» – по положениям 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23; только за ответы «НЕТ» – по положениям 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Потребность в достижениях (ПД) равен сумме баллов за ответы «ДА» и «НЕТ». Таким образом, оценочная шкала – от 0 до 23 баллов.

**2.1.4.6. Самооценка личности.** В основу исследования положен способ ранжирования. Процедура исследования включает две серии. Материал, с которым работают испытуемые, – это напечатанный на специальном бланке список слов, характеризующих отдельные черты личности. Каждый респондент получает такой бланк в начале исследования. Во время работы с группой исследователю важно обеспечить самостоятельность ранжирования.

**Первая серия.** Задача первой серии: определение представления человека о чертах своего идеала, то-есть «Я-идеального». С этой целью слова, напечатанные на бланке, испытуемый должен разместить в порядке предоставления им преимущества (Приложение 3).

Инструкция испытуемому: прочитайте внимательно слова, определяющие черты личности. Рассмотрите эти черты с точки зрения принадлежности их идеальной личности, т.е. – с точки зрения их пользы, социальной значимости и желательности. Для этого проранжируйте их (поместите в определенном порядке), оценив каждое в баллах (от 20 до 1). Оценку 20 поставьте в бланке, в колонке № 1 слева от черты, которая, на Ваш взгляд, является наиболее полезной и важной для людей. Оценку 1 – в этой же колонке слева от черты, которая наименее полезна, значима и желанна. Все остальные оценки от 19 до 2, поставьте согласно Вашему отношению к другим чертам. Смотрите, чтобы ни одна оценка не повторялась дважды.

**Вторая серия.** Задача второй серии: определение представления человека о своих собственных чертах, то есть «Я-реального». Как и в первой серии, исследуемого просят проранжировать напечатанные на бланке слова, однако уже с точки зрения того, характерны ли они обозначенным качествам

самой личности.

**Инструкция испытуемому:** «Прочитайте снова все слова, которые определяют черты личности. Рассмотрите эти черты с точки зрения наличия их у Вас. Проранжируйте их в колонке № 2, оценив каждую от 20 до 1. Оценку 20 поставьте справа от той черты, которая, на Ваш взгляд, присущая Вам больше всего, оценку 19 поставьте в той черте, которая характерна в меньшей степени, чем первая и так далее. Тогда оценкой 1 у вас будет обозначено ту черту, которая характерна Вам в меньшей степени. Старайтесь, чтобы оценки-ранги не повторялись.

**Обработка результатов.** Цель обработки результатов – определение связи между ранговыми оценкам черт личности, которые входят в представление «Я-идеальное» и «Я-реальное». Мера связи устанавливается с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Оценка от 1 до 20 предлагаемых черт в обоих рядах принимаются за их ранги. Разница рангов, определяющих место той или иной черты личности, дает возможность вычислить коэффициент по формуле:

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

где n – число предлагаемых черт личности (n = 20)

d – разница номеров ранга. Чтобы вычислить коэффициент, нужно сначала вычислить на бланке, в специально отведенной колонке, различие рангов (d) по каждой предложенной черте. Затем каждое полученное значение разности рангов (d) возводят в квадрат и пишут результат на бланке в колонке (d<sup>2</sup>), добавляют и сумму ( $\sum d^2$ ) и вносят в формулу.

Когда количество черт равно 20, тогда формула имеет упрощенный вид:

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Коэффициент корреляции (r) может быть в пределах от -1 до +1. Когда полученный коэффициент не менее -0,37 и не более +0,37 (при p = 0,05), то это указывает на слабую незначительную связь или на то, что её нет между

представлениями человека о чертах своего идеала и о своих реальных чертах. Такой показатель может быть получен из-за несоблюдения исследуемыми инструкций. Но если инструкция выполнялась, то подобная связь означает нечеткое и недифференцированное представление человека о своем идеальном «Я» и «Я-реальном». Значение коэффициента корреляции от +0,38 до +1 удостоверяет наличие положительной связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Если выявлена положительная связь между «Я-идеальным» и «Я-реальным», то величина коэффициента свидетельствует о завышении самооценки. При этом, если значение  $r$  находится в интервале от +0,39 до 0,89, то у испытуемого есть лишь тенденция к завышению самооценки, а если в интервале +0,9 до +1, то его самооценку следует считать неадекватно завышенной. Значение коэффициента корреляции в интервале от  $-0,38$  до  $-1$  говорит о значимой негативной связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Он отражает несоответствие или расхождение представления человека о том, каким ему нужно быть, и то, каким он есть, по его представлениям в реальности. Это несоответствие предлагается интерпретировать как заниженную самооценку. Чем ближе коэффициент к  $-1$ , тем больше степень заниженности.

#### **2.1.4.7. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО).**

Методика разработана Е. А. Климовым и предназначена для выявления наклонностей разного типа профессий относительно к разработанной ним классификации типов.

**Инструкция.** Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнить какую-либо работу. Но если бы вам пришлось выбрать только одну из двух возможных, что бы вы сделали? В каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выберите только один вид (а или б), найдите пункт на листе для ответов с соответствующим номером (например: ба, 10б) и рядом поставьте знак «+» (Приложение Е). Лист для ответов содержит 5 столбиков. Каждый соответствует определенному типу профессии,

и в нем проставлены номера по анкете, относящихся к данному типу.

**Название типов профессии по столбикам:** 1. «Человек – природа» – все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством. 2. «Человек – техника» – все технические профессии. 3. «Человек – человек» – все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением. 4. «Человек – знак» – все профессии с расчетами, цифрами и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности. 5. «Человек – художественный образ» – все творческие специальности.

**Обработка результатов.** За каждый знак «+» выставляется 1 балл. По каждому столбику листа для ответов баллы суммируются.

**2.1.4.8. Самооценка психического состояния.** Предлагается описание разных психических состояний. Если это состояние полностью соответствует человеку, то за ответ ставится 2 балла; если подходит, но не очень, то – 1 балл; если совсем не подходит – то 0 баллов (Приложение К).

*Таблица 2.1*

### Самооценка психического состояния

Баллы	Самооценка психического состояния
0–7 8–14 15–20	<b>1. Тревожность (вопрос 1–10)</b> Не тревожные Тревожность средне, допустимого уровня Очень тревожные
0–7 8–14 15–20	<b>2. Фрустрация (вопрос 11–20)</b> Вы имеете высокую самооценку, Средний уровень, имеет место фрустрации Вы агрессивны, несдержанны. Есть трудности в работе с людьми
0–7 8–14 15–20	<b>3. Агрессивность (вопрос 21–30)</b> Вы спокойны, выдержаны Средний уровень Вы агрессивны, несдержанны. Есть проблемы в работе с людьми
0–7 8–14 15–20	<b>4. Ригидность (вопрос 31–40)</b> Ригидности нет, легкая переключаемость Средний уровень Ярко выражена ригидность, вам противопоказанная смена места работы, изменения в семье.

**2.1.4.9. Самооценка силы воли.** Дается 15 вопросов, на которые можно ответить «Да» – 2 балла, «Не знаю» или «Бывает» – 1 балл, «Нет» – 0 баллов. При ответе необходимо сразу ставить баллы (Приложение Л).

**2.1.5. Физиологические методы исследования.** Проводились измерения артериального давления, систолического и диастолического, при помощи электронного тонометра, затем рассчитывалось пульсовое давление.

Задержка дыхания после глубокого вдоха (проба Штанге) проводилась трижды с пятиминутным интервалом.

Координационная проба заключалась в статическом балансировании на левой ноге без обуви, глаза закрыты, руки опущены. Время измерялось в секундах.

Осуществлялась оценка биологического возраста по методике В. П. Войтенко (1991).

#### **Методика оценки биологического возраста**

БВ мужчины =  $26,985 + 0,215 \cdot АДс - 0,149 \cdot ЗДВ - 0,151 \cdot СБ + 0,723 \cdot СОЗ$

БВ женщины =  $-1,463 + 0,415 \cdot АШ - 0,140 \cdot СБ + 0,248 \cdot МТ + 0,694 \cdot СОЗ$

Где: АДС – артериальное давление систолическое; диастолическое

\_\_\_\_\_.

ЗДВ – задержка дыхания после глубокого вдоха, трижды с интервалом 5 мин., учитывается наибольшая величина в секундах \_\_\_\_\_.

СБ – статистическое – балансировка на левой ноге, без обуви, глаза закрыты, руки опущены. 3 попытки с интервалом 5 мин., учитывается лучшая в секундах \_\_\_\_\_.

АДП – пульсовое давление (АДс – АДд) \_\_\_\_\_.

МТ – масса тела в легком наряде (кг) \_\_\_\_\_.

СОЗ – субъективная оценка здоровья. Высчитывается с помощью анкеты с субъективной оценки здоровья в баллах.

КВ – календарный возраст (полных лет) \_\_\_\_\_.

Фамилия Имя \_\_\_\_\_.

курс группа \_\_\_\_\_.

**Инструкция:** Вам необходимо ответить «Да» или «Нет» на предложенные вопросы (Приложение М).

Неблагоприятными считаются ответы «Да» на вопрос 1–8, 10–12, 14–18, 20–28 и ответы «Нет» на вопрос 9, 13, 19. На 29 вопрос неблагоприятные 2 последних ответа. Число неблагоприятных ответов (от 0–29) входят в формулу БВ. Величина НБВ (надлежащий БВ) вычисляется по формуле: Мужчины НБВ =  $0,629 \cdot KB + 18,56$ ; Женщины НБВ =  $0,581 \cdot KB + 17,24$ . Степень старения определяется разницей между БВ и НБВ. KB – календарный возраст (полных лет).

**2.1.6. Педагогический эксперимент** – это метод получения информации с активным вмешательством человека в природу изучаемого явления или условия его функционирования (Т. Ю. Круцевич, 1985). Педагогический эксперимент проводился в виде констатирующего и преобразующего.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления психофизиологических особенностей и мотивации студентов 1–4-х курсов к обучению в ВУЗе и профессионально-прикладной физической подготовке. В нём приняли участие студенты факультета физического воспитания 1–4-х курсов в количестве 164-х человек.

Констатирующий эксперимент характеризовался как абсолютный, т.к. изучалось состояние студентов в конкретный период исследования, и носил элементы сравнительного, т.к. результаты исследования студентов 1–4-х курсов сравнивались между собой.

Преобразующий эксперимент проводился со студентами третьего курса. Апробировались новые организационно-методические условия проведения учебно-воспитательной работы со студентами. Преобразующий

эксперимент характеризовался как сравнительный, последовательный, т.к. мы не выделяли контрольную и экспериментальную группу, а исследования проводились на группах студентов III курса до введения экспериментальных условий и после них. Данное обстоятельство было связано с тем, что нельзя изменить организационно-методические условия учебно-воспитательного процесса, связанные с проведением конкурсов, соревнований и т.п. в одной группе, т.к. это касалось всего потока студентов. Эксперимент длился на протяжении всего учебного года.

**2.1.7. Методы математической статистики.** В работе использовались общепринятые методы математической статистики с расчётами средних арифметических величин ( $\bar{x}$ ), среднего квадратического отклонения (S), а также статистические проверки статистических гипотез. Рассчитывался коэффициент корреляции рангов Спирмена и проводился факторный анализ. Все данные обрабатывались на персональном компьютере с использованием пакета стандартных программ (Excel – 7; Statistika – 6; SPSS 13.0).

## **2.2. Организация исследований**

Исследования проводились в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины на факультете физического воспитания. В них приняли участие 164 студента 1–4-х курсов.

Исследования проводились в несколько этапов:

I этап – 2009 г. – изучение литературных источников, определение проблемного поля, выбор контингента и методов исследования. Апробация методов исследования и составление программы исследования.

II этап – 2010 г. – Проведение констатирующего эксперимента со студентами 1–4-х курсов. Исследование мотивов и интересов студентов, ценностных ориентаций, потребности в достижении, самооценки личностных



качеств и психических состояний, оценка биологического возраста. Проведение корреляционного и факторного анализа, выделение структуры мотивационных характеристик студентов.

III этап 2010–2011 гг. Определение факторов, влияющих на формирование мотивации к профессионально-прикладной физической подготовке студентов и разработка экспериментальных организационно-методических условий учебно-воспитательного процесса со студентами III курса. Проведение преобразующего эксперимента. Сравнительный анализ полученных результатов.

IV этап 2011–2012 гг. Оформление диссертационного исследования. Апробация полученных результатов. Защита диссертации.

### РАЗДЕЛ 3

## СТРУКТУРА И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

### 3.1. Мотивы и интересы студентов к занятиям спортом

Спецификой подготовки специалистов в области физической культуры и спорта является то, что как правило, высшее образование хотят получить юноши и девушки, имеющие опыт спортивной деятельности и собственное представление о будущей профессии. Таким образом, возникает проблема последовательного обучения, опыт занятий спортом в детском возрасте еще не может дать объективное представление о будущей профессиональной деятельности. По мере обучения в ВУЗе эти представления меняются и возникает необходимость создания стимулов для их формирования. В этой связи возникает необходимость изучить факторы, способствовавшие поступлению на факультет физического воспитания студентов и их трансформацию от I до IV курса обучения в ВУЗе.

Анализируя данные, приведенные в таблице 3.1, можно выделить наиболее популярные виды спорта, занятия которыми стимулируют поступление на факультет физического воспитания: это футбол (19,5 %), баскетбол (14,6 %), волейбол (12,2 %), легкая атлетика (9,8 %). Динамика интересов к этим видам спорта не одинакова у студентов I–IV курсов, количество занимающихся баскетболом от курса к курсу снижается: на II курсе до 12,2 %, на III и на IV – до 4,9 %. Занимающихся легкой атлетикой на I курсе – 9,8 %, на IV – 4,9 %, хотя на II и III курсах их количество увеличивается. Устойчивая тенденция увеличения занимающихся волейболом (с 12,2 % до 17,1 %), и футболом (с 19,5 % до 39 %). Приведенные данные могут свидетельствовать, о том, что именно занятия спортом стимулируют к поступлению на физкультурную специальность, но интересы к видам спорта

на различных курсах меняются. Как правило, студенты до поступления в ВУЗ занимаются спортом от 5 до 10 лет (таблица 3.2). Только около 10 % студентов начали заниматься спортом перед началом поступления на факультет физического воспитания и столько же тренировались перед этим 3–4 года, что еще раз подтверждает влияние занятий спортом на выбор профессиональной деятельности.

Таблица 3.1

**Динамика интересов к избранному виду спорта  
студентов I–IV курсов, (%)**

<b>Вид спорта \ Курс</b>	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>
Аэробика	4,9	0	7,3	0
Ритмическая гимнастика	4,9	0	7,3	12,2
Фитнес	2,4	0	2,4	0
Плавание	9,8	12,2	12,2	12,2
Прыжки в воду	2,4	0	0	0
Баскетбол	14,6	12,2	4,9	4,9
Волейбол	12,2	19,5	12,2	17,1
Футбол	19,5	34,2	19,5	39
Йога	2,4	0	0	0
Культуризм	7,3	0	7,3	2,4
Лёгкая атлетика	9,8	21,9	17,1	4,9
Туризм	0	0	2,4	0
Городки	2,4	0	0	0
Каратэ	2,4	0	2,4	0
Теннис	4,9	0	4,9	7,3

Причины, которые стимулировали к занятию спортом, разные (таблица 3.3), и что характерно, они практически одинаковы у студентов, занимающихся на определенных курсах.

**Период занятий спортом студентами, (%)**

<b>Период \ Курс</b>	<b>I курс (n = 41)</b>	<b>II курс (n = 41)</b>	<b>III курс (n = 41)</b>	<b>IV курс (n = 41)</b>
1–2 года	9,8	7,3	0	0
3–4 года	9,8	19,5	4,9	2,4
5–6 лет	31,7	14,6	24,4	21,9
7–8 лет	14,6	24,4	31,7	24,4
9–10 лет	31,7	21,9	9,8	31,8
11 и больше	2,4	12,2	29,3	19,5

В наибольшей степени преобладает мотив достижения высокого спортивного результата от 31,7 % до 48,8 %. Эти данные почти в два раза меньше, чем ответы студентов о количестве лет занятий спортом (табл. 3.2). Там указано, что на I курсе – 80 %, а на IV курсе – 96 % занимаются спортом от 5 до 11 лет, но только около 35 % ставили цель достичь высоких спортивных результатов. Мотивами к систематическим занятиям спортом являются улучшение здоровья (от 17,1 до 24,4 %), причем, на IV курсе на этот мотив указывают 24,4 %, что является свидетельством увеличения знаний об оздоровительном влиянии двигательной активности на организм человека. Также четверокурсники и третьекурсники в 19,5 % указывают мотив совершенствования формы тела, а первокурсники – только в 14,6 % случаев. Не игнорируют студенты и такой мотив, как занятия спортом ради развлечения и активного отдыха. В меньшей степени проявляется мотив занятий спортом ради общения с друзьями (7,3 % на I курсе и на 4,9 % в IV), что подтверждает более продуманный анализ студентами причин своих поступков (табл. 3.3).

## Цель занятий физическими упражнениями, (%)

Цель \ Курс	I курс	II курс	III курс	IV курс
Общение с друзьями	7,3	2,4	2,4	4,9
Достижение высокого спортивного результата	34,2	48,8	36,6	31,7
Усовершенствование форм тела	14,6	17,1	19,5	19,5
Активный отдых, развлечения	21,9	4,9	17,1	19,5
Улучшение состояния здоровья	17,1	21,9	19,5	24,4
Снижение лишнего веса	0	0	0	0
Другое	4,9	4,9	4,9	0

Для выяснения причин, побудивших студентов к занятиям спортом, мы задали соответствующий вопрос. Их ответы приведены в табл. 3.4. Изменение приоритетных факторов на различных курсах является свидетельством их переосмысления студентами. На I курсе студенты выделяют влияние посещения соревнований по различным видам спорта в 31,7 %, на втором месте – знания о пользе физических упражнений (17,7 %), на третьем – совет учителя физкультуры (14,6 %). Выделяются и такие факторы на первом курсе, как просмотр программ о спортивных соревнованиях (12,2 %), совет друзей (9,8 %), совет родителей, но только в 4,9 % случаев. По мере обучения в университете, идет переосмысление факторов, которые влияли на их занятия спортом. Увеличивается авторитет учителя физической культуры, который дал совет заниматься спортом (до 21,9 %). Поддержка родителей и их советы оказывают влияние уже в два раза больше (9,8 %). Переосмысливается влияние друзей и снижается от курса к курсу до 2,4 %, начинают оказывать влияние передачи о здоровье (2,4–4,9 %), программы о занятиях в фитнес – центрах (7,3 %), программы о спортивных соревнованиях (17,2 %), публикации в газетах и журналах (2,4 %). Особенностью мотивации занятий спортом является то, что она

касается событий прошлого, которые выражаются через призму уже имеющего опыта и процесса обучения на факультете физического воспитания. В этой связи можно сказать, что студенты на III–IV курсе начинают читать спортивную прессу, смотрят телепередачи не только о спортивных соревнованиях, но и программы о здоровье и оздоровительных видах фитнеса. Влияние знаний о пользе физических упражнений в большей степени указываются на II и III курсах (29,3 % и 26,8 % соответственно), а на IV курсе об этом говорят только 14,7 % студентов. Это может быть связано с тем, что эти знания прошли через другие факторы, такие как желание получить информацию непосредственно из источников средств коммуникации, которое ранее не наблюдалось. Им стало проще посмотреть соревнования (17,2 %), нежели принять участие в соревнованиях (снижение по сравнению с первым курсом на 11 %).

При анализе видов занятости в свободное от учебы время отмечается изменение приоритетных общекультурных интересов студентов. На I курсе – на первом месте занятия спортом (26,8 %) (табл. 3.5), на втором – общение с друзьями (19,5 %), на третьем – просмотр телепередач (12,2 %). Студенты – первокурсники посещают дискотеки (9,8 %), занимаются домашними делами (7,3 %), работают (7,3 %). И только 4,9 % студентов указывают, что они готовятся к занятиям. Но на II и IV курсах студенты даже не указывают, что в свободное время они готовятся к занятиям. Очень мало студенты читают художественную литературу, (если на I курсе на это указали 2,4 %, то на втором вообще нет ответов, а на III и IV – по 4,9 %).

Таблица 3.4

### Причины, побудившие студентов к занятиям спортом, (%)

Источник	Курс			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Посоветовал учитель физкультуры	14,6	31,7	21,9	21,9
Посоветовали родители	4,9	9,8	14,6	9,8

## Продолжение таблицы 3.4

Посоветовали друзья	9,8	4,9	2,4	2,4
Передачи по телевизору	4,9	0	0	0
Передачи о здоровье	0	4,9	0	2,4
Программы о занятиях в оздоровительных центрах	0	0	0	7,3
Программы о спортивных соревнованиях	12,2	2,4	2,4	17,2
Знания о пользе занятий физическими упражнениями	17,1	29,3	26,8	14,7
Посещение соревнований	31,7	17,1	14,6	19,5
Публикации в газетах, журналах	0	0	0	2,4
Другое	4,9	0	17,1	2,4

Следует отметить, что интерес студентов IV курса к занятиям спортом, который снизился до 19,5 %, а такой мотив, как общение с друзьями увеличился по сравнению с I курсом больше, чем в 3 раза и составляет 70,7 %. В свободное время они занимаются домашними делами (9,8 %), играют в компьютерные игры (4,9 %). Работают, по результатам ответов только 4,9 % студентов. В ответах о том, кто их содержит, 9,8 % студентов IV курса указывают на то, что родители им не помогают и они зарабатывают деньги самостоятельно. Но количество работающих на IV курсе меньше, чем на I (12,2 %) и на III (19,5 %). Успеваемость в учебе студентов от I курса к старшим курсам снижается.

Таблица 3.5

**Приоритеты студентов в свободное от учебы время (%)**

<b>Род деятельности</b> \ <b>Курс</b>	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>
Занимаюсь музыкой	0	4,9	2,4	0
Читаю	2,4	0	4,9	4,9
Изучаю иностранные языки	0	0	0	0
Готовлюсь к соревнованиям	4,9	0	7,3	0

## Продолжение таблицы 3.5

Смотрю телевизор	12,2	19,5	0	9,8
Общаюсь с друзьями	19,5	34,2	21,9	70,7
Посещаю дискотеки	9,8	2,4	7,3	0
Играю в компьютер. игры	9,8	0	0	4,9
Занимаюсь домаш. делами	7,3	12,2	9,8	9,8
Занимаюсь в физкультурно-оздоровительной группе	0	0	2,4	0
Занимаюсь спортом	26,8	26,8	29,3	19,5
Работаю	7,3	0	14,6	4,9

Так, на I курсе стипендию получают 53,7 % студентов, а на IV – 31,7 %. Это взаимосвязано с их видами деятельности в свободное время – отсутствие самостоятельной подготовки к учебным занятиям. Вероятно, это также связано с местом проживания студентов. На I курсе 21,9 % по сравнению с II–III (12,2 %) и IV – (2,4 %) проживают дома, а значит и существует соответствующий контроль со стороны родителей (табл. 3.6). Так, наибольшее количество студентов, которые не употребляют алкоголь, отмечается на I курсе (29,3 %), их количество от курса к курсу снижается до 4,9 % на III курсе, и 17,1 % на IV курсе (табл. 3.7). Употребление алкогольных напитков 2–3 раза в неделю также увеличивается от курса к курсу. Особенного внимания требует употребление алкоголя на праздники. На I курсе на это указывают 43,9 % студентов, а на старших курсах около 70 % студентов. Курят от 14 до 29 % студентов.

Таблица 3.6

## Проживание студентов во время обучения в ВУЗе (%)

Место жительства	Курс			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Дома	21,8	12,2	12,2	2,4
В общежитии	41,6	39	24,4	22
На квартире	36,6	48,8	63,4	75,6



**Как часто студенты употребляют спиртные напитки (%)**

<b>Частота</b> \ <b>Курс</b>	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>
Каждый день	0	0	0	0
2–3 раза в неделю	2,4	2,4	7,3	4,9
Раз в неделю	14,6	17,1	7,3	17,1
2–3 раза на месяц	9,8	0	12,2	14,6
На праздники	43,9	78,3	68,3	70,3
Совсем не употребляю	29,3	12,2	4,9	17,1

Все приведенные выше данные свидетельствуют о снижении к IV курсу у студентов приоритетов здорового образа жизни, физического совершенствования и профессионального мастерства.

### **3.2. Мотивация студентов к обучению в ВУЗе по выбранной специальности**

Особенности мотивации к освоению профессии мы изучали, используя анкетный метод и методику Т. И. Ильиной. Данная методика позволяет определить три направления мотивации обучения в ВУЗе: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома».

Анализ полученных данных (табл. 3.8) свидетельствует, что мотивация к овладению профессией в наибольшей степени выражена у первокурсников (80,29 %), на втором курсе она снижается до 62,91 % и далее удерживается на уровне 67–72 %. Снижение мотивации к овладению профессиональной деятельностью на IV курсе по сравнению с I достигает 13 % (табл. 3.8).

На I курсе явно выражены мотивы и приобретения знаний, (78,54 %) и получения диплома (78,78 %). Преобладание первых двух мотивов «овладение профессией» и «приобретение знаний» (в среднем 79,4 %) расценивается психологами как свидетельство адекватного выбора студентами профессии и

удовлетворенности ею. На II курсе резко снижается мотивация к овладению профессией до 62,91 %, но также снижается и мотивация к получению диплома (65,12 %). Это может быть связано с тем, что ожидания студентов легкой учебы, которое они испытывали на I курсе, не оправдалось.

Они поняли, что до окончания срока обучения у них еще три года и сконцентрировали внимание на мотиве приобретения знаний, как неизбежном в процессе обучения в ВУЗе. На III курсе повышается мотивация к овладению профессией до 72,29 %, несколько снижается стремление к приобретению знаний и несколько повышается (69,88 %) желание получить диплом при формальном усвоении знаний. В целом еще поддерживается сознание адекватности выбора профессии. На IV курсе ситуация ухудшается. Повышается мотивация к получению диплома с минимальными усилиями, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов (70,73 %). Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества снижается до 67,48 %. Стремление к овладению новыми знаниями ниже, чем на всех предыдущих курсах (71,46 %). Все эти данные свидетельствуют либо об общей усталости от предыдущего трехлетнего учебного процесса, либо разочаровании в выбранной профессии.

Таблица 3.8

**Цель обучения в ВУЗе**  
(с какой целью пришли учиться)

Курс	Овладение профессией		Приобретение знаний		Получение диплома	
	средний бал	%	средний бал	%	средний бал	%
1 курс	10,12	80,29	7,85	78,54	7,88	78,78
2 курс	7,93	62,91	7,49	74,88	6,51	65,12
3 курс	9,11	72,29	7,29	72,93	6,99	69,88
4 курс	8,5	67,48	7,15	71,46	7,07	70,73

В целом, наиболее интенсивная мотивация к обучению в ВУЗе отмечается на I курсе 237,61 % по всем трем шкалам и наименее интенсивная на IV курсе (209,67 %).

При анализе реализации общекультурных интересов в свободное время и мотивации к учебе студентов IV курса можно отметить процессы раннего «выгорания», которые проф. Г. Ложкин отмечал у взрослого населения, имеющего стаж работы более 15–20 лет.

Для детализации профессиональной ориентированности студентов в области физической культуры и спорта в анкете были помещены вопросы «Почему Вы поступили на факультет физического воспитания?» и «Где Вы хотели бы работать?» (табл. 3.9, 3.10).

Приоритетным мотивом выбора факультета физического воспитания в качестве места получения высшего образования является желание повысить свое спортивное мастерство, а не осмысленное желание освоить любимую профессию.

Этот мотив преобладает у студентов всех курсов от I (31,7 %) до IV (41,3 %).

Однако суммируя шесть профессиональных мотивов «получить престижную профессию», «получить профессию тренера», «получить профессию преподавателя физического воспитания», «получить профессию учителя физической культуры», «тренера-инструктора физкультурно-оздоровительных групп» и «желание овладеть профессией и заниматься научной деятельностью», мы можем отметить динамику формирования профессиональных стремлений от I до IV курса.

На I курсе сумма профессиональных мотивов составляет 56,2 %, на II курсе – 58,5 %, на III – 70,7 %, а на IV – 53,8 %, т.е. происходит перераспределение и снижение мотивации. Рассматривая составляющие профессиональных мотивов, необходимо обратить внимание на их дифференциацию. Так, желание освоить престижную профессию увеличивается от I курса (9,8 %) до IV курса (14,7 %). С одной стороны,

увеличивается значимость профессиональной деятельности, но с другой – снижается ее конкретизация, т.е., какую конкретно деятельность студенты считают престижной. Большой процент студентов конкретизировали свои желания.

В среднем, около 12 % хотят быть тренерами, столько же (12 %) – преподавателями физического воспитания в ВУЗе. Получить профессию учителя физической культуры в меньшей степени хотят первокурсники (7,3 %) и четверокурсники (9,8 %), и в большей степени студенты II курса (21,9 %) и III курса (17,1 %). Такая динамика интереса к профессии может быть связана с прохождением педагогической практики в школе студентами на II и III курсах, что в некоторой степени определяет поиск практических путей формирования профессиональной ориентированности студентов.

Таблица 3.9

#### Мотивы поступления на факультет физического воспитания (%)

Причина	Курс			
	I	II	III	IV
Желание улучшить спортивное мастерство	31,7	29,3	24,4	41,3
Получить престижную профессию	9,8	19,5	12,2	14,7
Получить профессию тренера	12,2	4,9	21,9	12,2
Получить профессию преподавателя физической культуры	12,2	7,3	19,5	12,2
Получить профессию учителя физической культуры	7,3	21,9	17,1	9,8
Получить профессию тренера-инструктора физкультурно-оздоровительных групп	9,8	0	0	0
Не смог поступить в другой ВУЗ	4,9	0	0	0
Посоветовали родители	2,4	4,9	0	4,9
Посоветовал учитель физ. воспитания, тренер	2,4	7,3	4,9	0
За компанию с друзьями	2,4	0	0	0
Желание овладеть профессией и заниматься научной деятельностью	4,9	4,9	0	4,9
Другое	0	0	0	0

**Где бы студенты хотели работать после окончания факультета  
физического воспитания (%)**

<b>Учреждение \ Курс</b>	<b>I курс</b>	<b>II курс</b>	<b>III курс</b>	<b>IV курс</b>
В ДЮСШ или в ШВСМ	14,6	21,9	26,8	36,6
В средней школе	19,5	24,4	19,5	14,7
В ВУЗе	34,2	41,4	39	34,2
В фитнес-центре	17,1	9,8	4,9	7,3
В аппарате управления ФК и С	7,3	2,4	4,9	2,4
В лечебном заведении	2,4	0	0	2,4
Другое	4,9	0	4,9	2,4

Внешние мотивы, связанные с обстоятельствами непоступления в другой ВУЗ отмечают только студенты I курса (4,9 %). Влияние других лиц (родителей, учителя физкультуры, товарищей) отмечают на I курсе 7,2 % студентов, на II курсе – 12,2 %, а на старших курсах – только 4,9 %. Это может быть связано с тем, что на III, IV курсах студенты переосмысливают причины поступления в ВУЗ и больше склоняются к мысли о самостоятельном выборе профессии.

Причины поступления в ВУЗ и желаемое место работы после окончания обучения имеют существенные различия. Так, если при поступлении желание стать тренером имеет около 12 % студентов, то работать в ДЮСШ или в ШВСМ тренером высказали от 14,6 % студентов на I курсе до 36,6 на IV курсе (табл. 3.10).

Работать в средней школе учителем физкультуры хотят 19,5 % первокурсников, 24,4 % второкурсников, 19,5 % – третьекурсников и 14,7 % – четверокурсников, что на 3–4 % выше, чем при поступлении в ВУЗ.

Такая же тенденция отмечается и с желанием работать преподавателем

физического воспитания в ВУЗе. Количество студентов, выбравших это место работы увеличилось втрое по сравнению с мотивом выбора профессии (табл. 3.10).

Это свидетельствует об углублении профессиональной ориентированности в процессе обучения. Об этом же свидетельствует и количество желающих работать инструктором в фитнес-центре. На I курсе таких студентов 17,1 %, на II – 9,8 %, на III – 4,9 %, на IV – 7,3 %. При поступлении в ВУЗ мотив получения данной профессии был только у 9,8 % первокурсников. Однако, по мере развития фитнес-индустрии и включение фитнес-технологий в учебные планы факультетов физического воспитания, расширяются знания студентов и формируется профессиональный интерес.

По результатам исследования можно сделать вывод, что реальное представление о профессиональной деятельности при поступлении в ВУЗ на факультет физического воспитания имеют около 50 % студентов.

Наибольшая интенсивность мотивации к обучению отмечается у первокурсников (сумма трех мотивов 237,61 %) и наименьшая – на IV курсе ( $E = 209,67$  %), что проявляется в стремлении получения диплома без углубления знаний, а с наименьшими усилиями.

Мотивы поступления в ВУЗ для овладения избранной профессией трансформируются по мере обучения в ВУЗе, конкретизируются с ориентацией на будущее место работы. Это является свидетельством влияния теоретической и практической профессиональной подготовки. Для повышения мотивации к приобретению знаний на IV курсе необходимо включать в учебный план подготовки бакалавра не общую педагогическую практику, а практику по будущему месту работы, что повысит необходимость специальной подготовки студентов к конкретной профессиональной деятельности.

### 3.3. Склонность к профессиональной деятельности и мотивация достижения

Мотивация к определенной профессиональной деятельности зависит от склонности к тому или иному типу профессии. Используя методику Е. А. Климова, мы имели возможность выделить склонность студентов к пяти типам профессий.

1. «Человек – природа» – все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.
2. «Человек – техника» – все технические профессии.
3. «Человек – человек» – все профессии, связанные с обслуживанием людей, общением.
4. «Человек – знак» – все профессии, связанные с расчетами, цифрами и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности.
5. «Человек – художественный образ» – все творческие специальности.

Анализ результатов исследований (табл. 3.11) позволяет констатировать, что наибольшее количество баллов (выше пяти) набирают студенты всех курсов в сфере гуманитарных профессий связанных с общением с людьми, что свидетельствует о преимущественно правильном выборе профессии студентами. Однако, достаточное количество баллов в выборе студентов набирают и профессии, связанные с техникой. На втором курсе это значение доходит до 5 баллов, на VI курсе до 4,95 балла.

Это, вероятно, связано с тем, что в исследовании принимали участие одни юноши, для которых естественно желание заниматься техникой в быту. Поэтому им близки такие виды деятельности как обслуживание машин, регулировка приборов, вождение машин, выполнение ремонтных работ в помещениях, строительство. Однако, это не в плане основной профессии.

Характерным является то, что альтернативой в выборе технических профессий были в основном профессии, связанные с животноводством, продажей товара, копированием.

Мотивация выбора профессии, связанной с общением с людьми, их обслуживанием, была представлена в вопросах, имеющих альтернативу, связанную с профессиями, для которых характерны расчеты, цифры, животноводство, музыка, налаживание медицинских приборов.

Таблица 3.11

**Склонность к типу профессиональной деятельности (ДДО)  
типы профессий (баллы)**

Курс	Статистические величины	Человек – природа	Человек – техника	Человек – человек	Человек – знак	Человек – худ. образ
I	$\bar{X}$	2,98	4,29	5,76	3,56	3,56
	$\delta$	1,62	1,89	1,63	1,73	1,04
	S	0,26	0,3	0,26	0,27	0,16
II	$\bar{X}$	2,98	5	5,41	3,54	3,1
	$\delta$	1,05	1,62	1,25	1,47	1,75
	S	0,17	0,26	0,2	0,23	0,28
III	$\bar{X}$	2,98	4,63	5,68	3,07	3,54
	$\delta$	1,46	2,16	1,44	1,35	1,5
	S	0,23	0,34	0,23	0,21	0,24
VI	$\bar{X}$	3	4,95	5,63	3,54	2,9
	$\delta$	1,71	1,78	1,49	1,68	1,27
	S	0,27	0,28	0,24	0,27	0,2

В связи с этим, разница между выбором профессий «человек – человек» и «человек – природа» на каждом курсе находится в пределах 2,7 балла на уровне значимости  $p < 0,05$ , несколько меньше (на 2 балла) разница между выбором профессии «человек – человек» и «человек – знак», «человек – художественный образ».

Рассматривая индивидуальные показатели, распределив их по уровню проявления склонности к определенному виду профессии, можно выявить



некоторые особенности студентов, обучающихся на разных курсах (табл. 3.12).

Наибольшее количество профессионально ориентированных студентов (7–8 баллов) на I курсе – 43,9 %. На II курсе их меньше всего – 19,5 %, а на IV курсе их количество составляет 24,4 %, что на 19 % меньше, чем на I курсе. Выявленный факт совпадает с данными о снижении мотивации к учебе и профессиональной деятельности у студентов IV курса, приведенными выше.

*Таблица 3.12*

**Количество студентов с разными уровнями проявления склонности  
к профессиям «человек – человек»**

Курс N = 164	Уровни проявления, баллы					
	8–7		6–4		3–1	
	n	%	n	%	n	%
I	18	43,9	19	46,3	4	9,8
II	8	19,5	29	70,7	4	9,8
III	14	34,1	23	56,1	4	9,8
IV	10	24,4	26	63,6	5	12

Стремление к овладению определенной профессией связано не только с предрасположенностью к ней, но и с мотивацией к достижению успеха в избранном виде деятельности. Для определения потребности в достижении успеха была использована методика Ю. М. Орлова. Максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый составляет 23 балла. Мы выделили четыре зоны распределения результатов: менее 50 % от общего числа баллов (11 баллов и ниже); от 50–60 % (12–13 баллов); от 61 до 70 % (14–15 баллов); и выше 71 (16 и выше). Чем большее количество баллов, тем выше уровень потребности в достижении. Результаты тестирования представлены в табл. 3.13.

Средние величины баллов на I–III курсах одинаковые и находятся в пределах 13,1 балла, а на IV курсе отмечается снижение среднего результата до 12,7 баллов, т.е на 2 %. Распределение результатов по четырем уровням дает более детальную характеристику средних результатов. На I курсе наименьшее количество студентов с низкими показателями ПД – 12,2 %, на последующих курсах их количество увеличивается до 17–15 % на II и III курсах, а на IV – до 26,8 %. На IV курсе выявляются результаты пяти студентов на уровне 7–8 баллов, что и влияет на средний балл по группе. Средний балл на I курсе отличается по структуре показателей, представленных по уровням. Так, наибольшее количество студентов имеют баллы, находящиеся в пределах 50–60 % (63,4 %) и только 19,5 % имеют баллы на уровне 61–70 %. При практически равном среднем балле (13,2 б.) на II курсе до 41,5 % увеличивается количество студентов, имеющих выше среднего уровень мотивации (14–15 б.) и 3 студента с высоким уровнем (7,3 %). На III курсе количество студентов с уровнем мотивации выше среднего снижается до 34 %, а на IV увеличивается до 48,8 %, с высоким уровнем мотивации – 1 человек. В целом, динамика показателей от минимального (7 б.) до максимального (16 б.) больший на IV курсе.

Таблица 3.13

**Уровни проявления потребности в достижениях  
студентов I–IV курсов**

К-во набран. баллов в %	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	К-во студентов	К-во, в %	К-во студентов	К-во, в %	К-во студентов	К-во, в %	К-во студентов	К-во, в %
49 % и ниже	5	12,2	7	17	6	15	11	26,8
50–60 %	26	63,4	14	34,2	20	49	9	22
61–70 %	8	19,5	17	41,5	14	34	20	48,8
71 % и выше	2	4,9	3	7,3	1	2	1	2,4
Среднее значение	баллы	%	баллы	%	баллы	%	баллы	%
	13,1	56,94	13,2	57,38	13,1	57,07	12,7	55,39

Из 51 % студентов, имеющих достаточный уровень потребности к достижению успеха на IV курсе, 49% обладают низкой мотивацией достижения успеха, что связано с низкой мотивацией обучения вообще.

Анализ результатов ответов на вопросы методики помогает детализировать причины повышения или снижения уровня мотивации по курсам (табл. 3.14). На I и II курсах студенты в большей степени уверены, что успех в жизни зависит от предварительного планирования цели и средств ее достижения (61–68 % соответственно). На III и IV курсах эта уверенность их покидает и они считают, что успех зависит от случая, а не от собственных усилий (61–63 % соответственно), т.е. снижается потребность самому прилагать усилия, а положиться на волю случая (вопрос 1).

Узловым вопросом в определении потребности в достижении является значение любимого занятия в определении смысла жизни, т.е. ценностного определения направленности деятельности (вопрос 2). Такой ценностный ориентир имеют только студенты I курса (66 % положительных ответов). По мере обучения от курса к курсу снижается ценность любимого занятия, на II курсе её выделяют 49 % студентов, на III курсе уже 37 %, а на IV курсе только 34 %. Что влияет на такое резкое снижение интереса к выбранному занятию, которое в контексте подразумевает выбранную профессию? То ли это связано с трудностями обучения, то ли с разочарованностью в выборе профессиональной деятельности, предстоит выяснить в последующих исследованиях.

Нет единого мнения у студентов по поводу преимущества достижения конечного результата или самого процесса деятельности (вопрос 3). Авторы методики предусматривают положительную оценку за стремление на результативность работы, но такого мнения придерживаются только 46 % первокурсников, на II курсе их количество увеличивается до 59 %, на III курсе 61 %, а на IV снова снижается до 49 %, что опять-таки влияет на снижение потребности к достижению.

Преимущественное большинство студентов придерживаются мнения,

Таблица 3.14

## Результаты ответов студентов I–IV курсов на вопросы «Потребность в достижениях»

Курс	Статистические единицы																																														
	Успех в жизни		Любимое занятие		Процесс в работе		Неудача на работе		Перспективные цели		Больше успехов		Эмоциональные люди		Совершенствование в работе		Увлечение успехом		Лень и родители		Ссылки на обстоятельства		Контроль родителей		Терпение и способность		Лень и успех		Уверенность в себе		Риск ради успеха		Неуспешность		Успех усиливает энергию		Приоритет изобретений		Неподдержка родных		Низкий уровень требований		Настойчивость и способность		Ссылки на обстоятельства		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23																								
	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н					
I	n	16	28	27	14	22	19	14	27	25	16	29	12	14	27	36	5	18	23	5	36	17	24	14	27	16	25	8	33	37	4	34	7	33	8	38	3	18	23	11	30	12	29	25	16	27	14
	%	39	63	66	34	54	46	34	66	61	39	71	29	34	66	88	12	44	56	12	88	41	59	34	66	39	61	20	80	90	17	83	17	80	20	93	7	44	56	27	73	29	71	61	39	66	34
II	n	13	28	20	21	17	24	13	28	26	15	31	10	14	27	38	3	17	24	8	33	12	29	7	34	17	24	12	29	33	10	31	20	28	13	38	3	20	21	8	33	8	33	18	23	22	19
	%	32	68	49	51	41	59	32	68	63	37	76	24	34	66	93	7	41	59	20	80	29	71	17	83	41	59	29	71	80	24	76	24	68	32	93	7	49	51	20	80	20	80	44	56	54	46
III	n	25	16	15	26	16	25	15	26	28	13	37	4	19	22	37	4	18	23	6	35	12	29	9	31	18	23	12	29	36	5	36	5	30	11	39	2	20	21	9	35	9	35	19	22	27	14
	%	61	39	37	63	39	61	37	63	68	32	90	10	46	54	90	10	44	56	15	85	29	71	22	76	44	56	29	71	88	12	88	12	73	27	95	5	49	51	22	85	22	35	46	54	66	44
IV	n	26	15	14	27	21	20	14	24	31	10	33	8	26	15	30	11	20	21	9	32	12	29	10	31	18	23	18	23	36	5	36	5	26	15	36	5	17	24	8	36	8	36	25	16	25	16
	%	83	37	34	66	51	49	41	59	76	24	30	20	63	37	73	27	49	51	22	78	29	71	24	76	44	56	44	56	88	12	88	12	63	37	88	12	41	59	20	30	12	88	61	39	61	39

Примечание: Д – «да», Н – «нет».

что в большей степени люди страдают не от неудач на работе, а от плохих отношений с близкими (от 66 % на I курсе до 59 % на IV курсе) (вопрос 4).

Согласно методике, такой результат ответа свидетельствует о проявлении потребности достижения, хотя здесь, по нашему мнению, скорее проявляется поиск причин снижения приоритетов работы, в данном случае из-за отношений с близкими.

Пятый вопрос касается приоритетов минимальных и максимальных целей. Большинство студентов ответили, что люди живут перспективными целями, а не минимальными (от 61 % на I курсе до 76 % на IV курсе), причем это мнение от курса к курсу усиливается. Согласно оценки по методике расчета, положительно оценивается стремление к достижению минимальных целей, что становится не совсем понятным, т.к. это скорее свидетельствует об ограниченности и невротичности личности.

Шестой вопрос касается преобладания успехов или неудач в жизни студентов. Ответы свидетельствуют, что только около 20 % сталкивалось с неудачами, а у основной массы преобладают успехи.

Отмечается недооценка деятельностных качеств личности у студентов старших курсов. Эмоциональность личности привлекает только 34 % студентов на I и II курсах, а в большей степени они оценивают деятельность человека, а на IV курсе наоборот, 63 % студентов привлекают эмоциональные, а не деятельные люди. Опять-таки, согласно методики, балл получают респонденты, которым более импонируют эмоциональные, а не деятельные личности.

Только около 20 % студентов указывают, что их родители считают ленивыми, причем на I курсе – 12 % студентов, а на IV курсе – 22 %, что, вероятно, связано с их результатами в учебе (вопрос 10). Отсутствие объективного отношения к результатам своей деятельности присуще в большей степени студентам I курса (вопрос 11). Они в 41 % уверены, что в их неудачах виноваты обстоятельства, а не они сами. На старших курсах уже

только 29 % студентов придерживаются такого мнения.

Контроль со стороны родителей более характерен для студентов I курса (34 %), он снижается на II курсе (17 %) и несколько повышается на III и IV курсах (22–24 %), что свидетельствует о достаточной самостоятельности студентов в своей деятельности (вопрос 12).

Критическое отношение к своим способностям проявляется в ответах на 13 и 22 вопросы. В одном случае около 44 % признают, что терпения у них больше, чем способностей. На I курсе таких студентов 61 %, на II и III курсах 44–46 %, а на IV курсе опять возрастает их количество до 61 %. При критическом отношении к своим способностям терпение и настойчивость свидетельствует о мотивации к достижению результата. Относительно проявления терпения высказываются около 40 % студентов, а настойчивость в достижении целей на I и IV курсах – 61 %, а на II и III несколько меньше, что свидетельствует о некотором снижении энтузиазма в учебе.

Сомнения в успехе своей деятельности, а не лень, признают от 80 студентов на I курсе, до 71 % на II и III курсе, а на лень достаточно критично указывают 44 % студентов IV курса (вопрос 14).

Отсутствие усидчивости отмечают у себя от 80 % студентов I курса, до 63 % студентов IV курса (вопрос 17).

Положительное влияние успеха на работоспособность признают около 90 % студентов, что становится одним из стимулирующих факторов мотивации к достижению (18 вопрос).

Обращает на себя внимание интерпретация ответа на вопрос 21. «Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих сверстников» (вопрос 21). Согласно методике, баллом оценивается ответ «да», т.е. низкий уровень притязаний, в то время как высокий уровень притязаний не оценивается. Студенты в большей массе не согласны, что у них ниже уровень требований к жизни, чем у сверстников (около 88 %), и оценить это как негативный фактор, по-нашему мнению, неправильно.

Таким образом, анализ ответов на 23 вопроса методики исследования позволили выделить спорные оценки на некоторые вопросы и лимитирующие факторы, влияющие на формирование потребности достижения.

К первым относятся вопросы: 4) «Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих отношений с близкими», («нет»); 5) «На мой взгляд, большинство людей живет перспективными целями, а не близкими», («нет»); 7) «Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные», («да»); 13) «Терпения у меня больше, чем способностей» («нет»); 21) «Уровень моих требований к жизни ниже, чем у ровесников» («да»).

К лимитирующим факторам, влияющим на повышение потребности достижения, можно отнести недооценку планирования своих действий, определение цели и средств ее достижения; соблюдение правил безопасности при занятии любимыми физическими упражнениями; усидчивости при выполнении заданий; настойчивости в достижении цели.

Методика оценки «мотивации к успеху» Т. Элерс помогает уточнить потребностные ориентиры студентов. Большинство авторов использует ее для исследования личности будущего специалиста физического воспитания и спорта (Л. П. Сущенко). Мы несколько уточнили критерии оценки «мотивации к успеху», т.к. если пользоваться предложенной автором, то отсутствует реальное распределение, все результаты оцениваются как высокие. Нами предложены такие граничные диапазоны: 30–41 – «высокий уровень», 29–20 – «средний уровень»; 19 и ниже – «низкий».

Сопоставляя результаты тестирований студентов I–IV курсов, следует отметить, что показатели идентичны, основной процент сосредоточен на уровне средних результатов, что свидетельствует о слабой чувствительности методики (табл. 3.15).

Это побудило нас к более тщательному анализу ответов на предлагаемые вопросы методики. Мы их разделили на две части: те, которые требуют утвердительных ответов, и те, которые требуют отрицательных ответов.

### Уровни проявления мотивации к успеху студентов I–IV курсов

Уровень	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %
I (низкий)	8	19	7	17	7	17	7	17
II (средний)	32	78	33	80	33	80	33	80
III (высокий)	1	3	1	3	1	3	1	3
	балы	% от Sax	балы	% от Sax	балы	% от Sax	балы	% от Sax
	23,15	56,46	22,85	55,75	23,22	56,59	23,32	56,93

Систематизация вопросов, требующих положительных ответов, позволила выделить три группы мнений, которые мы выделили согласно процентному соотношению ответов «да» и «нет». От 45 до 55 % неустойчивое мнение группы, 44 % и ниже – отрицательное мнение, 56 % и выше – преобладающее большинство.

Безусловное подтверждение у студентов всех курсов получили следующие мотивационные ситуации (табл. 3.16):

- при выборе двух вариантов лучше сделать задание сразу, чем откладывать на потом (вопр. 1);
- возникновение раздражения при неполном выполнении задания;
- доброжелательность (вопр. 8);
- потребность в небольших паузах отдыха при выполнении работы (вопр. 10);
- при выполнении работы рассчитывать только на себя (вопр. 19);
- необходимость рассчитывать только на себя (вопр. 21);
- преимущественная важность задания (вопр. 23);
- при позитивном настрое на работу выполнение ее лучше, чем у других (вопр. 26);
- легкость в общении с настойчиво работающими людьми (вопр. 27);
- при принятии решения старается сделать это наилучшим образом



(вопр. 30);

- при работе в коллективе результаты выше (вопр. 37);
- возможность пойти на крайние меры для доказательства своей правоты (вопр. 41);
- осуждение себя при отказе от выполнения задания, которое мог бы выполнить с успехом (вопр. 9);
- преграды стимулируют принятие решения (вопр. 19).

Мотивационные ситуации, которые оцениваются студентами в большей степени негативно, свидетельствуют о низкой заинтересованности в выполняемой работе и о действенных стимулах.

«При выполнении работы складывается впечатление, что на карту ставится всё» (вопр. 3). Если на I курсе это можно расценить как неустойчивое мнение (46 % – «да»), то на II, III и IV курсах достаточно убедительным (61–68 %) является противоположное мнение, которое демонстрирует снижение мотивации к выполняемым заданиям.

О быстром невзвешенном принятии решения проблемной ситуации свидетельствуют ответы на 4-й вопрос. Преимущественное большинство студентов на всех курсах указали на быстрое принятие решения (61–76 %). Однако оценку этого вопроса студентами, занимающихся спортом, можно рассмотреть и в том плане, что во время соревнований возникают сложные тактические ситуации, требующие быстрого принятия решений.

Недейственным стимулом при выполнении работы для студентов является порицание. На I и IV курсе за этот стимул высказались 49 % студентов, на II – 32 %, на III – 46 %. Таким образом для данной категории студентов более действенной оказывается похвала.

Проблемным оказался вопрос 22 «в жизни мало вещей более важных чем деньги». Разработчик методики положительно оценил преимущество денег. Однако большинство студентов с этим не согласны, что с нашей точки зрения является положительным, т.к. это свидетельствует о признании ими более высоких жизненных ценностей. Такого мнения придерживается 59 % студентов I курса, 56 % студентов II курса и 54 % студентов III и IV курсов.

**Результаты ответов студентов на вопросы, которые  
требуют положительной оценки**

№ вп	Содержание вопроса	I курс				II курс				III курс				IV курс			
		да		нет		да		нет		да		нет		да		нет	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
1	Сделать сразу	33	80	8	20	33	80	8	20	36	88	5	12	34	83	7	17
2	Раздраж. при невыполн. задан.	29	71	12	29	29	71	12	29	29	71	12	29	29	71	12	29
3	Все ставлю на карту	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54
4	Последний принимаю решение	14	34	27	56	14	34	27	56	14	34	27	56	14	34	27	56
5	При безделии теряю спокойствие	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51
7	Строгость к себе	23	56	18	44	23	56	18	44	23	56	18	44	23	56	18	44
8	Доброжелательность	27	66	14	34	27	66	14	34	27	66	14	34	27	66	14	34
9	Осуждаю себя при отказе	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27
10	Необходимость паузы	33	80	8	20	33	80	8	20	33	80	8	20	33	80	8	20
14	Осуждение стимулирует	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51
15	Деловой человек	24	59	17	41	24	59	17	41	24	59	17	41	24	59	17	41
16	Преграды стимулируют	32	78	9	22	32	78	9	22	32	78	9	22	32	78	9	22
17	Честолюбие	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27
19	Расчет на себя	27	66	14	34	27	66	14	34	27	66	14	34	27	66	14	34
21	Нужно расчит. только на себя	34	83	7	17	34	83	7	17	34	83	7	17	34	83	7	17
22	Важность денег	17	41	24	59	17	41	24	59	17	41	24	59	17	41	24	59
23	Важность задания	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27	30	73	11	27
25	Радость выхода на работу	23	56	18	44	23	56	18	44	23	56	18	44	23	56	18	44
26	Лучше, чем другие	37	90	4	10	37	90	4	10	37	90	4	10	37	90	4	10
27	Общение с настойчивыми людьми	33	80	8	20	33	80	8	20	33	80	8	20	33	80	8	20
28	Плохое самочувствие при отсутствии дел	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46
29	Частая ответственная работа	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46	22	54	19	46
30	Принятие решений	36	88	5	12	36	88	5	12	36	88	5	12	36	88	5	12
32	Успех зависит от коллег	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49	21	51	20	49
37	Высшие результаты	29	71	12	29	29	71	12	29	29	71	12	29	29	71	12	29
40	Отсутствие зависти	25	61	16	39	15	37	26	63	24	59	17	41	24	59	17	41
41	Доказательство правоты	32	78	9	22	30	73	11	27	29	71	12	29	36	88	5	12

Отмечаются определенные различия в оценке некоторых ситуаций студентами разных курсов.

Так, при отсутствии дел, которыми можно заняться, студенты I курса теряют покой только в 49 % случаев. Неустойчивое мнение по этому поводу имеют студенты IV курса (54 %), и в большей степени в этом уверены студенты II (66 %) и III (59 %) курсов.

Строгость к себе в большей степени присуща студентам III и IV курсов (61 %), в меньшей степени – II курса (51 %).

Некоторые сомнения в оценке себя окружающими как делового человека возникают у студентов III курса (51 %) и II курса (54 %), в большей степени уверены в своих деловых качествах студенты IV курса (68 %) и I курса (59 %) (вопр. 15).

Не испытывают радости в выходе на учёбу после каникул 54 % студентов II и III курсов. Несколько больше энтузиазма проявляется на IV (59 %) и I (56 %) курсах (вопр. 25).

Не слишком переживают студенты IV курса при отсутствии дел (49 %), на I курсе 54 %, тех которые испытывают тягу к работе, а на II и III курсах отмечается наибольшее стремление к занятию делом (61 %), вероятно тех, кто уже втянулся в учебный процесс (вопр. 28).

Не согласны с мнением, что успехи в определённой степени зависят от коллег 54 % студентов IV курса, может быть потому, что они подразумевают, что результаты зависят только от них самих. На II, III курсах нет полного единодушия в этом вопросе (51 и 54 % соответственно), (вопр. 32).

Большинство студентов II курса (63 %) испытывают чувство зависти к тем, кто стремится к власти и положению. На I, III и IV курсах около 40 % испытывают это чувство.

Таким образом, совпали положительные ответы у студентов I курса – 70 %, неустойчивое мнение у 22 % студентов, противоположное мнение у 8 % студентов.

На II курсе согласны с поставленными ситуациями 63 % студентов, но

18,5 % сомневаются или имеют противоположное мнение. На III курсе ответы «да» совпадают в 74 % случаев, не уверены в своем мнении – 14,5 %, отрицательно оценили ситуацию – 11,5 %.

На IV курсе в 70 % случаев положительно оценили предложенную ситуацию, 18,5 % имеют неустойчивое мнение, а 11,5 % отрицательно ответили на вопрос.

В структуре методики Т. Элерс «Мотивация к успеху» 14 вопросов – ситуаций, при отрицательных ответах на которые, положительно оценивается мотивация достижения (табл. 3.17).

В наших исследованиях только три вопроса получили негативную оценку. Это вопрос 13 «Меня привлекает другая работа», на который отрицательно ответили от 61 до 73 % студентов, что подтверждает правильность выбора профессиональной деятельности большинством студентов, но вызывает тревогу то, что одна треть студентов согласна с этим утверждением, т.е. они уже не уверены в правильности своего выбора.

Отрицают утверждение о том, что друзья считают их ленивыми от 59 до 73 %, однако одна треть придерживается другого мнения (вопр. 31). И так же относятся отрицательно к утверждению, что они не доводят начатое дело до конца. В этом вопросе они более категоричны и на III курсе таких студентов 85 %.

В остальных вопросах – ситуациях студенты скорее подтверждают предложенную характеристику, чем опровергают ее.

Так, большинство студентов согласны с тем, что в некоторые дни их успехи ниже средних, что свидетельствует о непостоянстве усердия и не систематичности в работе. Таких студентов от 51 до 68 % на разных курсах. Также большинство студентов (54–61 %) I, II и IV курсов указывают, что тщательность в работе не является их основным качеством.

Подтверждается с еще большей уверенностью ответ, что успехи в работе не всегда одинаковы (68–98 %).

**Результаты ответов студентов на вопросы, которые требуют  
отрицательной оценки**

№ вп	Содержание вопроса	I курс				II курс				III курс				IV курс			
		да		нет		да		нет		да		нет		да		нет	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
6	В некоторые дни успехи ниже средних	27	66	21	34	21	51	20	49	28	68	13	32	25	61	16	39
11	Тщательность не главная черта	25	61	16	39	24	59	17	41	19	46	22	54	22	54	19	46
12	Достижения труда не всегда одинаковы	34	83	7	17	37	90	4	10	40	98	1	2	28	68	13	32
13	Привлекает другая работа	16	39	25	61	11	27	30	73	14	34	27	66	16	39	25	61
18	Труд без вдохновения заметен	36	88	5	12	30	73	11	27	35	85	6	15	30	73	11	27
20	Откладываю то, что нужно сделать немедленно	27	66	14	34	25	61	16	39	26	63	15	37	26	63	15	37
24	Менее честолюбив	11	27	30	73	13	32	28	68	21	51	20	49	18	44	23	56
31	Друзья считают лентяем	16	39	25	61	14	34	27	66	11	27	30	73	17	41	24	59
33	Глупо противиться воле руководителя	25	61	16	39	27	66	14	34	23	56	18	44	25	61	16	39
34	Не знает, какую работу нужно выполнять	33	80	8	20	35	85	6	15	32	78	9	22	34	83	7	17
35	Когда что-то не выходит, нервничает	30	73	11	27	33	80	8	20	31	76	10	24	32	78	9	22
36	Мало обращает внимание на достижения	19	46	22	54	15	37	26	63	24	59	17	41	27	66	14	34
38	Много дел не доводит до конца	14	34	27	66	11	27	30	73	6	15	35	85	12	29	29	71
39	Завидует тем, кто не загружен работой	22	54	19	46	11	27	30	73	14	34	27	66	14	34	27	66

Студенты в большей степени положительно оценили утверждение о том, что когда они работают без воодушевления, то это сразу становится видно, т.е. такой факт в их жизни присутствует (73–88 % положительных ответов) (вопр. 18).

Откладывают, то что необходимо сделать срочно 61–66 % студентов всех курсов.

Считают глупым противодействие воли руководителя от 56 до 66 %

студентов. Это связано с руководящей ролью педагога в процессе их обучения, с чем они в основном согласны, т.е. и оценки будут зависеть от преподавателя.

Отсутствие предварительного планирования своих действий подтверждается ответом на вопрос «Иногда я не знаю, какую работу придется выполнять». Такого мнения придерживается абсолютное большинство студентов (78–85 %). Вероятно, преподаватели не знакомят студентов с графиком выполнения самостоятельных работ по конкретным дисциплинам.

Большинство студентов нервничает, если у них что-то не выходит, а такое состояние случается у 73–80 % студентов (вопр. 35).

В некоторых вопросах у студентов разных курсов мнения различаются.

Так, в суждениях о своем честолюбии в большей степени уверены студенты I и II курсов (73 и 68 % соответственно) и меньше IV и III курс (56 и 49 % соответственно).

Мало обращают внимание на свои успехи студенты IV и III курса (66 и 59 % соответственно) и в большей степени – II и I курсов (63 и 54 %).

Завидуют тем, кто не занят работой в основном студенты I курса (54 %) и в меньшей степени II, III и IV (79 и 66 %).

Сравнивая количество несовпадений отрицательных ответов с оценкой (табл. 3.18) следует отметить, что их больше, чем с положительной оценкой. Студенты склонны скорее соглашаться с утверждением, чем отрицать его.

Причем, отличий ответов студентов разных курсов практически нет. Может быть, студентам трудно ответить на вопросы, требующие категоричных ответов «да», «нет», им проще отвечать на дифференцированные вопросы, имеющие несколько уровней градаций выраженности признака, типа: «всегда», «иногда», «часто». С другой стороны, именно в отрицательных ответах кроется степень мотивации к успеху студентов, которая может расцениваться как невысокая.

**Положительные и отрицательные ответы студентов  
разных курсов на вопросы, %**

Уровень ответов	I курс	II курс	III курс	IV курс
<b>положительные ответы</b>				
«да»	70	63	74	70
неустойчивое мнение	22	18,5	14,5	18,5
«нет»	8	18,5	11,5	11,5
<b>отрицательные ответы</b>				
«нет»	29	43	29	36
неустойчивое мнение	14	7	14	7
«да»	57	50	57	57

Проведенный анализ позволяет выделить лимитирующие факторы, препятствующие формированию мотивации к успеху студентов, а именно:

- слабая заинтересованность выполняемыми видами работ;
- слабая требовательность к себе, отсутствие самоконтроля;
- факторы порицания, превалирующие перед поощрением;
- отсутствие ответственных заданий, стимулирующих активность;
- низкий уровень честности;
- неуверенность в своих силах;
- несистематичность работы (от аттестации к аттестации);
- неспособность выделить приоритеты в занятиях;
- слабая сила воли;
- отсутствие планирования работы (неосведомленность в текущих заданиях по предметам);
- состояние нервозности и тревоги при возникновении неудач.

Выделенные факторы необходимо учитывать при разработке организационно-педагогических условий процесса обучения и физического воспитания студентов.

### **3.4. Ценностные ориентации студентов I–IV курсов**

**3.4.1. Рейтинг ценностных ориентаций студентов.** Изучение ценностных ориентаций студентов, осваивающих педагогическую профессию, необходимо, т.к. через их призму они будут воспитывать подрастающее поколение. Кроме этого, через ценностные ориентации формируются мотивационные структуры личности, стимулирующие её к реальному воплощению в поведении [103].

Несмотря на различие точек зрения на природу ценностей, многие авторы приходят к мнению, что это многофакторный феномен, выражающийся в многокачественности, многосторонности и образующийся в результате субъект-объектных отношений [3].

Тесно связанное с понятием «ценность» понятие «ценностные ориентации», которое рассматривается авторами [3; 104] как элементы мотивационной структуры личности, лежащие в основе выбора цели и мотива конкретной деятельности.

Для исследования ценностных ориентаций студентов мы использовали методику М. Рокича, позволяющую выделить структуру терминальных ценностей (Т-ценности), которые позволяют прогнозировать долговременную жизненную перспективу человека и то, что для него особенно важно и ценно. Инструментальные ценности отражают средства, при помощи которых достигаются жизненные цели.

Согласно методике, мы просчитали средний результат рейтинга по группе и определили интегральные ранговые места значимых ценностей (табл. 3.19).

Сравнительный анализ показывает, что на I месте у студентов всех курсов находится ценность «здоровье». Однако величина среднего ранга и



Таблица 3.19

## Рейтинг терминальных ценностей студентов I–IV курсов

	Статистические величины	Активная жизнеспособность	Жизненная мудрость	Здоровье	Интересная работа	Красота природы и искусства	Любовь	Материально обесп. жизнь	Наличие друзей	Общественное признание	Познание	Продуктивная жизнь	Развитие	Развлечения	Свобода	Счастливая семейная жизнь	Счастье других	Творчество	Уверенность в себе
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
I курс	$\bar{X}$	6,39	7,37	3,24	7,8	11,78	5,49	8,2	6,95	10,37	11,73	11	10,12	12,34	9,9	9,98	13	13,93	11,41
	$\delta$	5,19	5,49	3,61	5,29	4,34	4,34	4,2	3,58	3,87	3,75	4,23	3,98	4,43	4,57	5,17	3,53	4,06	4,59
	S	0,82	0,87	0,57	0,84	0,69	0,69	0,66	0,57	0,61	0,59	0,67	0,63	0,7	0,72	0,82	0,56	0,64	0,72
	место	III	V	I	VI	XV	II	VII	IV	XI	XIV	XII	X	XVI	VIII	IX	XVII	XVIII	XIII
II курс	$\bar{X}$	9,75	8,98	4,9	7,08	11,83	7,43	9,13	6,4	11,08	11,4	11,15	9,3	11,5	10,78	7,5	12,28	11,83	9,38
	$\delta$	4,11	4,88	5,5	4,48	4,73	4,77	5,09	4,06	4,6	4,56	4,59	4,56	4,96	4,4	5,09	4,55	4,64	4,66
	S	0,65	0,77	0,87	0,71	0,75	0,75	0,8	0,64	0,73	0,72	0,73	0,72	0,78	0,7	0,8	0,72	0,73	0,74
	место	X	VII	I	III	XVI	IV	VI	II	XII	XIV	XIII	VIII	XV	XI	V	XVIII	XVII	IX
III курс	$\bar{X}$	6,17	8,39	4,41	8,63	11,56	6,44	8,34	9,02	11,34	11,93	10,66	10,2	12,22	10,29	8,2	11,32	13,02	9,27
	$\delta$	4,71	5,15	5,64	4,15	4,61	3,91	4,17	4,51	3,98	3,35	4,18	3,96	5,01	4,58	5,79	5,38	5,11	4,77
	S	0,74	0,81	0,89	0,66	0,73	0,62	0,66	0,71	0,63	0,53	0,66	0,63	0,79	0,72	0,91	0,85	0,81	0,75
	место	II	V	I	VII	XV	III	VI	VIII	XIII	XVI	XII	X	XVII	XI	IV	XIV	XVIII	IX
IV курс	$\bar{X}$	7,39	9,8	3,71	9,37	12,37	6,61	8,15	6,44	9,44	11,15	9,49	10,8	12,59	10,8	7,8	12,34	12,61	9,66
	$\delta$	3,89	4,7	4,91	5,19	5,21	4,84	5,02	4,5	4,28	4,05	4,14	4,3	5,08	4,51	5,24	4,22	3,86	4,3
	S	0,62	0,74	0,78	0,82	0,82	0,77	0,79	0,71	0,68	0,64	0,65	0,68	0,8	0,71	0,83	0,67	0,61	0,68
	место	IV	XI	I	VII	XVI	III	VI	II	VIII	XIV	IX	XII	XVII	XIII	V	XV	XVIII	X

сигмальное отклонение свидетельствуют о большем единодушии в ответах студентов I курса ( $\bar{x} = 3,24$ ,  $\delta = 3,61$ ), затем IV курса ( $\bar{x} = 3,71$ ,  $\delta = 4,91$ ) и в меньшей степени II ( $\bar{x} = 4,9$ ,  $\delta = 5,5$ ) и III курсов ( $\bar{x} = 4,41$ ,  $\delta = 5,64$ ). Далее рейтинг ценностей от курса к курсу меняется. На I курсе второе место занимает такая ценность, как «любовь» ( $\bar{x} = 5,49$ ,  $\delta = 4,34$ ), приоритет которой отдали 27 % студентов (1–2 место). На третьем – «активная жизненная позиция» ( $\bar{x} = 6,39$ ,  $\delta = 5,19$ ), которая не слишком отличается от среднего рейтинга II места и 2 и 3 места отдали 49 % студентов. Согласно данным Н. А. Антоновой, [3] первые три ценности считаются «ядром», а последние три «хвостом» ценностной иерархии. На последних ранговых местах на I курсе оказались такие ценности, как творчество, счастье других и развлечения.

На II курсе в ядро ценностных ориентаций входят «наличие друзей» (II м.) и «интересная работа» (III м.). Эти две ценности по средним рейтингам не имеют чётких различий ( $\bar{x} = 6,4$ ,  $\delta = 4,06$  и  $\bar{x} = 7,08$ ,  $\delta = 4,48$ ), «Наличие верных друзей» поставили на 2–3 место 27 % студентов, а «интересную работу» – тоже 27 % студентов. Весьма близко по среднему рейтингу подходят такие ценности как «любовь» ( $\bar{x} = 7,43$ ) и «счастливая семейная жизнь» ( $\bar{x} = 7,5$ ). 28 % студентов поставили «любовь» на 1–3 места, но 36 % отдали этой ценности 10–18 места. Аналогичная ситуация и с ценностью «счастливая семейная жизнь» – 34 % студентов отдали ей 1–3 места, а 34 % – поставили на 10–18 места. Характерно то, что нет прямой зависимости между выбором ценности любви и счастливой семейной жизни. Те студенты, которые поставили любовь на 1–3 места (28 %), «счастливой семейной жизни» выделили в среднем 8-е место. На последних трёх местах по рейтингу у студентов II курса такие ценности как «счастье других», «творчество» и «красота природы». Кроме этого близко к ним по рейтингу находятся такие ценности как «развлечения» ( $\bar{x} = 11,5$ ), «общественное признание» ( $\bar{x} = 11,08$ ).

На III курсе иерархия приоритетных ценностей меняется и выражена более четко, чем на II курсе, о чём свидетельствует разница в средних

рейтингах. Между 3 и 4 местом ( $\bar{x}_3 = 6,44$ ,  $\bar{x}_4 = 8,2$ ). На II место после «здоровья» выходит ценность «активная жизненная позиция» ( $\bar{x} = 6,17$ ,  $\delta = 4,71$ ). 32 % студентов выделили ей 1–2 место и 24 % – 10–16 место.

Третий ранг занимает ценность «любовь» ( $\bar{x} = 6,44$ ,  $\delta = 3,91$ ), что по среднему рейтингу не намного отличается от II места. 27 % студентов поставили её на 1–3 места, и 22 % – на 10–17 место. Следующие 4-е и 5-е рейтинговые места отличаются на 2 пункта и достоверность различий составляет  $p < 0,05$ .

«Хвост» ценностей состоит из шести непризнанных жизненных ориентиров, имеющих средний рейтинг от 11 до 13.

Сюда относятся: «творчество», «развлечения», «познание», «красота природы», «счастье других», «общественное признание».

На IV курсе ядро ценностей состоит из трёх явно выраженных приоритетов – «здоровье» ( $\bar{x} = 3,71$ ), «наличие друзей» ( $\bar{x} = 6,44$ ), «любовь» ( $\bar{x} = 6,61$ ). Последние места по рейтингу занимают «творчество» ( $\bar{x} = 12,61$ ), «развлечения» ( $\bar{x} = 12,59$ ), «красота природы» ( $\bar{x} = 12,37$ ), «счастье других» ( $\bar{x} = 12,34$ ) и «познание» ( $\bar{x} = 11,15$ ).

Изучая структуру терминальных ценностей студентов разных курсов можно отметить изменение их жизненных приоритетов. Ядро терминальных ценностей составляют на I, III и IV курсах три явно выраженных приоритета, а на II – пять.

Среди типичных для всех курсов ценностных ориентаций является здоровье, а далее иерархия меняется. На II месте по рейтингу у студентов I курса выходит «любовь», что весьма характерно для юношеского возраста, кроме того основная масса студентов проживает в общежитии, вдали от опеки родителей. Но на II–IV курсах при всей актуальности для молодёжи «любовь» перемещается на III–IV места. II и IV курс в большей степени начинает ощущать необходимость иметь верных друзей (II место по рейтингу). Такой ценностный ориентир, как «активная жизненная позиция» присутствует в приоритетах только I (III место) и III (II место) курсов.

На II курсе это ценное качество отодвигается на X место, а на IV курсе

занимает 4-е место в рейтинге и входит в ценности среднего статуса.

Согласно трактовке Н. А. Антоновой [3], ценности среднего статуса входят в «структурный резерв», который может быть использован при меняющейся ситуации. У четверокурсников такой ситуацией становится профессиональная деятельность, которая может стимулировать изменения иерархии ценностей. Однако, к сожалению, у выпускников не входит даже в средних статус такое личностное качество как «жизненная мудрость», хотя на I–III курсах студенты ставят его на V место.

В терминальные ценности «структурного резерва» у студентов всех курсов, кроме II входит «интересная работа» (на II курсе она входит в «ядро»), «материальная обеспеченность», «счастливая семейная жизнь», т.е. то, что потенциально может в будущем быть приоритетом. Различия в признании ценностей проявляется у студентов относительно «общественного признания», рейтинг повышается до VIII уровня на IV курсе. Стремление к развитию своих способностей только на II курсе занимает средний ранг, на других курсах оно находится на X–XII местах. «Свобода выбора» оценивается студентами только на I курсе, вероятно, по сравнению со школьным образованием, а на старших курсах «свобода» воспринимается как само собой разумеющееся явление.

Рассматривая терминальные ценности как смыслообразующие на данный период, можно их соотнести с потребностями, т.е. с тем, что еще не удовлетворено и поэтому в иерархии занимает первое место. В исследуемом юношеском возрасте основными потребностями являются здоровье-сберегающие и потребности в любви и общении с друзьями. Потребность в интересной работе, общественном признании, продуктивной работе, саморазвитии еще не сформирована даже у студентов IV курсов, что свидетельствует об их низкой мотивации к производственной деятельности. К ценностям низшего ранга относятся «красота природы», «познание», «развитие», «счастье других», «творчество», «уверенность в себе».

Структура инструментальных ценностей представлена в табл. 3.20.

Анализ полученных результатов даёт возможность выявить приоритетное качество, особо ценимое студентами всех курсов – воспитанность. При одинаковом общем рейтинге (I м.) у студентов I, II, и IV курсов средние значения и сигмальные отклонения отличаются. Так, наиболее единодушны в выборе приоритета студенты I курса ( $\bar{x} = 4,15$ ,  $\delta = 3,63$ ). 27 % студентов поставили это качество на I место, 22 % на II, и 17 % отодвинули на 10–14 места.

На II курсе ( $\bar{x} = 6,46$ ,  $\delta = 5,19$ ) на I место «воспитанность» поставили 24 % студентов, на II – 7 %, а от 10 до 18 места – 36 % студентов.

На IV курсе ( $\bar{x} = 5,76$ ,  $\delta = 4,98$ ), также как и на I, – 27 % студентов выбрали «воспитанность» главным приоритетом, 7 % – выделили ей II место, а 22 % не признают ценность этого личностного качества.

Таким образом, при среднестатистическом преимуществе ценностной ориентации на «воспитанность» между I и II, I и IV курсами есть существенные различия по критерию Стьюдента на уровне  $p < 0,05$ .

У студентов I курса в ядро инструментальных ценностей входит «опрятность» (II место) и «жизнерадостность». Их среднестатистические рейтинги ( $\bar{x}_2 = 5,44$ ,  $\bar{x}_3 = 7,05$ ) достоверно различны. 39 % студентов определило «опрятности» 1–2 места и 19 % – 10–15 места.

Относительно «жизнерадостности» согласно мнениям 29 % студентов, это личностное свойство находится на 1–3 местах, а 27 % студентов не считают его важным для себя. Незначимыми для студентов I курса являются такие качества, как «нетерпимость к недостаткам», «отзывчивость», «эффективность в делах», «широта взглядов».

На II курсе «ядро» инструментальных ценностей представлено четырьмя характеристиками личности: воспитанность (I м.,  $\bar{x} = 6,46$ ), «аккуратность» (III м.,  $\bar{x} = 7,78$ ) и «ответственность» (IV м.,  $\bar{x} = 7,88$ ). Между среднестатистическим рейтингом II и IV мест нет достоверных различий,

Таблица 3.20

## Рейтинг инструментальных ценностей студентов I–IV курсов

Курс	Статистические величины	Аккуратность	Воспитанность	Высокие запросы	Жизнерадостность	Старательность	Независимость	Нетерпимость к недостаткам	Образованность	Ответственность	Рационализм	Самоконтроль	Смелость в отстаив. собств. взглядов	Сила воли	Терпение	Широта взглядов	Честность	Эффективность в делах	Отзывчивость
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
I курс	$\bar{X}$	5,44	4,15	10,24	7,05	8,39	8,66	12,93	9,49	8,68	12,2	9,54	10,71	8,95	10,59	11,37	7,88	12,1	12,37
	$\delta$	4,41	3,63	5,25	4,88	4,62	4,84	4,64	5	4,99	4,17	4,36	4,27	4,36	4,57	4,57	5,3	4,68	4,64
	S	0,7	0,57	0,83	0,77	0,73	0,77	0,73	0,79	0,79	0,66	0,69	0,68	0,69	0,72	0,72	0,84	0,74	0,73
	место	II	I	XI	III	V	VI	XVIII	IX	VII	XVI	X	XIII	VIII	XII	XIV	IV	XV	XVII
II курс	$\bar{X}$	7,78	6,46	12,29	7,34	8,59	10,54	12,8	8,1	7,88	10,85	8,29	9,49	8,34	9,71	10,95	8,1	12,12	11,12
	$\delta$	4,22	5,19	4,87	4,6	5,07	4,66	5,71	5,84	4,99	4,53	4,54	4,92	5,44	4,52	4,59	5,12	3,93	4,39
	S	0,67	0,82	0,77	0,73	0,8	0,74	0,9	0,92	0,79	0,72	0,72	0,78	0,86	0,71	0,73	0,81	0,62	0,69
	место	III	I	XVII	II	IX	XII	XVIII	V	IV	XIII	VII	X	VIII	XI	XIV	VI	XVI	XV
III курс	$\bar{X}$	5,02	6,68	10,37	8	9,54	9,51	12,46	9,22	9,76	11,41	8,98	9,1	8,37	8,34	12,17	9,51	11,73	10,63
	$\delta$	3,8	5,33	4,46	4,11	4,68	5,07	5,09	4,77	5,35	5,08	4,25	5,01	4,68	4,72	4,54	5,51	4,89	5,46
	S	0,6	0,84	0,71	0,65	0,74	0,8	0,8	0,75	0,85	0,8	0,67	0,79	0,74	0,75	0,72	0,87	0,77	0,86
	место	I	II	XIII	III	XI	IX	XVIII	VIII	XII	XV	VI	VII	V	IV	XVII	X	XVI	XIV
IV курс	$\bar{X}$	7,46	5,76	11,76	6,85	7,32	9,24	11,66	7,76	9,24	12,07	9,95	9,66	7,76	10,24	11,2	9,02	11,83	11,83
	$\delta$	4,83	4,98	5,53	4,94	3,83	5,21	5,45	4,54	5,53	4,08	4,26	4,48	4,64	4,84	4,38	5,06	4,83	4,74
	S	0,76	0,79	0,87	0,78	0,61	0,82	0,86	0,72	0,87	0,65	0,67	0,71	0,73	0,76	0,69	0,8	0,76	0,75
	место	IV	I	XIV	II	III	IX	XV	VI	VIII	XVIII	XI	X	V	XII	XIII	VII	XVI	XVII

хотя «жизнерадостность» на 1–4 место поставили 39 % студентов, «аккуратность» – 24 %, «ответственность» – 27 % студентов.

Близко по среднестатистическим значениям рангов находятся такие качества личности, как «осведомленность» ( $\bar{x} = 8,1$ ), «честность» ( $\bar{x} = 8,1$ ), «самоконтроль» ( $\bar{x} = 8,29$ ), «сила воли» ( $\bar{x} = 8,34$ ), «старательность» ( $\bar{x} = 8,59$ ). Они занимают от V по IX места в рейтинге. Явно не признанными качествами являются «нетерпимость к недостаткам», «высокие запросы», «эффективность в делах», «чуткость».

Относительно «жизнерадостности», согласно мнениям 29 % студентов, это личностное свойство находится на 1–3 местах, а 27 % студентов не считают его важным для себя. Незначимыми для студентов I курса являются такие качества, как «нетерпимость к недостаткам», «отзывчивость», «эффективность в делах», «широта взглядов».

На II курсе «ядро» инструментальных ценностей представлено четырьмя характеристиками личности: воспитанность (I м.,  $\bar{x} = 6,46$ ), «аккуратность» (III м.,  $\bar{x} = 7,78$ ) и «ответственность» (IV м.,  $\bar{x} = 7,88$ ). Между среднестатистическим рейтингом, II и IV мест нет достоверных различий, хотя «жизнерадостность» на 1–4 место поставили 39 % студентов, «аккуратность» – 24 %, «ответственность» – 27 % студентов.

Близко по среднестатистическим значениям рангов находятся такие качества личности, как «осведомленность» ( $\bar{x} = 8,1$ ), «честность» ( $\bar{x} = 8,1$ ), «самоконтроль» ( $\bar{x} = 8,29$ ), «сила воли» ( $\bar{x} = 8,34$ ), «старательность» ( $\bar{x} = 8,59$ ). Они занимают от V по IX места в рейтинге. Явно не признанными качествами являются «нетерпимость к недостаткам», «высокие запросы», «эффективность в делах», «чуткость».

На III курсе у студентов на I месте по среднестатистическом рангу инструментальная ценность «аккуратность». 34 % студентов выдвинули её на 1–2 место и 17 % отодвинули на 10–15 места. На II месте – «воспитанность», на III – «жизнерадостность». Однако, по поводу третьего качества у

студентов нет единого мнения. Только 12 % студентов поставили эту ценность на 1–3 места, а 37 % выделили ей места на уровне 10–18 рангов. На III курсе отмечается разброс мнений, поэтому среднестатистические ранги «размыты». Только в двух качествах «нетерпимость к недостаткам» и «широта взглядов» (XVIII и XVII места) мы находим 34 % студентов, выставивших низкий рейтинг. А ценности, находящиеся на XVI, XV, XIV местах, имеют как 20–25 % низких оценок, так и 14–20 % оценок высокого уровня (1–4 места).

На IV курсе иерархия инструментальных ценностей несколько меняется. На II место выходит «жизнерадостность» ( $\bar{x} = 6,85$ ), а далее очень близко друг к другу располагаются такие качества, как: «старательность» (III м.,  $\bar{x} = 7,32$ ), «аккуратность» ( $\bar{x} = 7,46$ ), «сила воли» ( $\bar{x} = 7,76$ ), «образованность» ( $\bar{x} = 7,76$ ). Это свидетельствует о том, что «структурный резерв», который был на I–III курсах вплотную подходит к «ядру» ценностей, которые формируются в процессе обучения в ВУЗе, а также при занятиях спортом. Однако, ценностями низшего ранга опять остаются такие качества, как: «рационализм», «чувствительность», «эффективность в делах», «нетерпимость к недостаткам».

Анализ структуры инструментальных ценностей студентов I–IV курсов позволяет выделить ценности высшего ранга, среднего и низшего рангов. К безусловно приоритетным ценностям относится «воспитанность», что вполне согласуется с осваиваемой педагогической профессией, «физическое воспитание». На II месте «аккуратность», что опять-таки зависит от специфики длительных занятий спортом, хотя на IV курсе это качество заменяет «старательность». К «ядру» ценностей также относится «жизнерадостность», что также связано с занятием любимым видом спорта. Кроме всего, это свидетельствует о том, что студенты не обременены занятиями и не подавлены.

К рангам среднего уровня на I–III курсах относятся «старательность»,



которая на I курсе находится на V месте, на II – на IX месте, на III – на XI месте, на IV курсе переходит в ядро ценностей, что связано с необходимостью приложения усилий к окончанию образования.

Стремление к независимости в большей степени характерно для студентов I курса, по мере обучения в ВУЗе на это студенты обращают меньше внимания. «Образованность» плавно перемещается с повышением рейтинга к IV курсу. Такая характеристика как «ответственность» не стабильна и занимает на I курсе VII место, на II – IV, на III – XII, на IV – VIII место, что все-таки свидетельствует о повышении рейтинга.

«Самоконтроль» не пользуется популярностью у студентов и на IV курсе продвигается по рейтингу ближе к «хвосту» ранговой структуры.

«Смелость в отстаивании собственных взглядов» имеет динамику, характерную для студенческой молодёжи разных этапов обучения. На I курсе студенты остерегаются высказывать собственное мнение (XIII место), на II курсе становятся смелее (X место), на III – это становится уже необходимым (VII место), а на IV курсе возникает опять настороженность, т.к. это может повлиять на оценку.

Необходимость в проявлении «силы воли», как в процессе тренировочных занятий, так и в процессе обучения в ВУЗе, осознают студенты от I, II курсов, ставя это качество на VIII место, а студенты III, IV курсов повышают рейтинг на 3 пункта (V место). Студенты III курса ассоциируют проявление силы воли с «терпением» и уделяют ему IV место, в то время как на других курсах оно занимает XI-XII позиции.

Характерным является выделение студентами такого качества, как честности. На I курсе оно занимает IV место в рейтинге, на II – уже VI место, на III – X место, а на IV рейтинг повышается на четыре пункта (VI место).

Анализ структуры терминальных ценностей студентов I и IV (рис. 3.1) позволяет отметить смещение ценностных ориентаций студентов даже в «ядре», т.е. в ценностях высшего звена, однако основные перемещения

происходят в среднем звене. Невостребованными на IV курсе становятся «жизненная мудрость» и «интересная работа», а большей значимостью для студентов становится «счастливая семейная жизнь», «общественное признание», «продуктивная жизнь», «уверенность в себе».

Такая же картина отмечается и в динамике инструментальных ценностей (рис. 3.2). Ядро ценностей становится менее выраженным по единодушному мнению студентов IV курса, в среднем звене невостребованными качествами становятся «честность», «независимость», «ответственность», но в то же время повышается рейтинг «старательности», «силы воли» и «образованности».

Таким образом, подтверждается теория «структурного резерва» ценностей. При соответствующих условиях учебно-воспитательного процесса студентов их ценностные ориентации к IV курсу перемещаются рангами выше, приближаясь к «ядру» структуры. Однако не отмечается перехода из ценностей низшего статуса к среднему. «Хвостом» структуры так и остаются «нетерпимость к недостаткам», «рационализм», «широта взглядов», «эффективность в делах» и «отзывчивость». Низкий рейтинг качества «отзывчивость» особенно негативно сказывается на подготовке к профессиональной педагогической деятельности, которая связана с физическим воспитанием детей. В связи с этим необходимо обратить особое внимание на создание условий для формирования этой ценности у будущих педагогов.

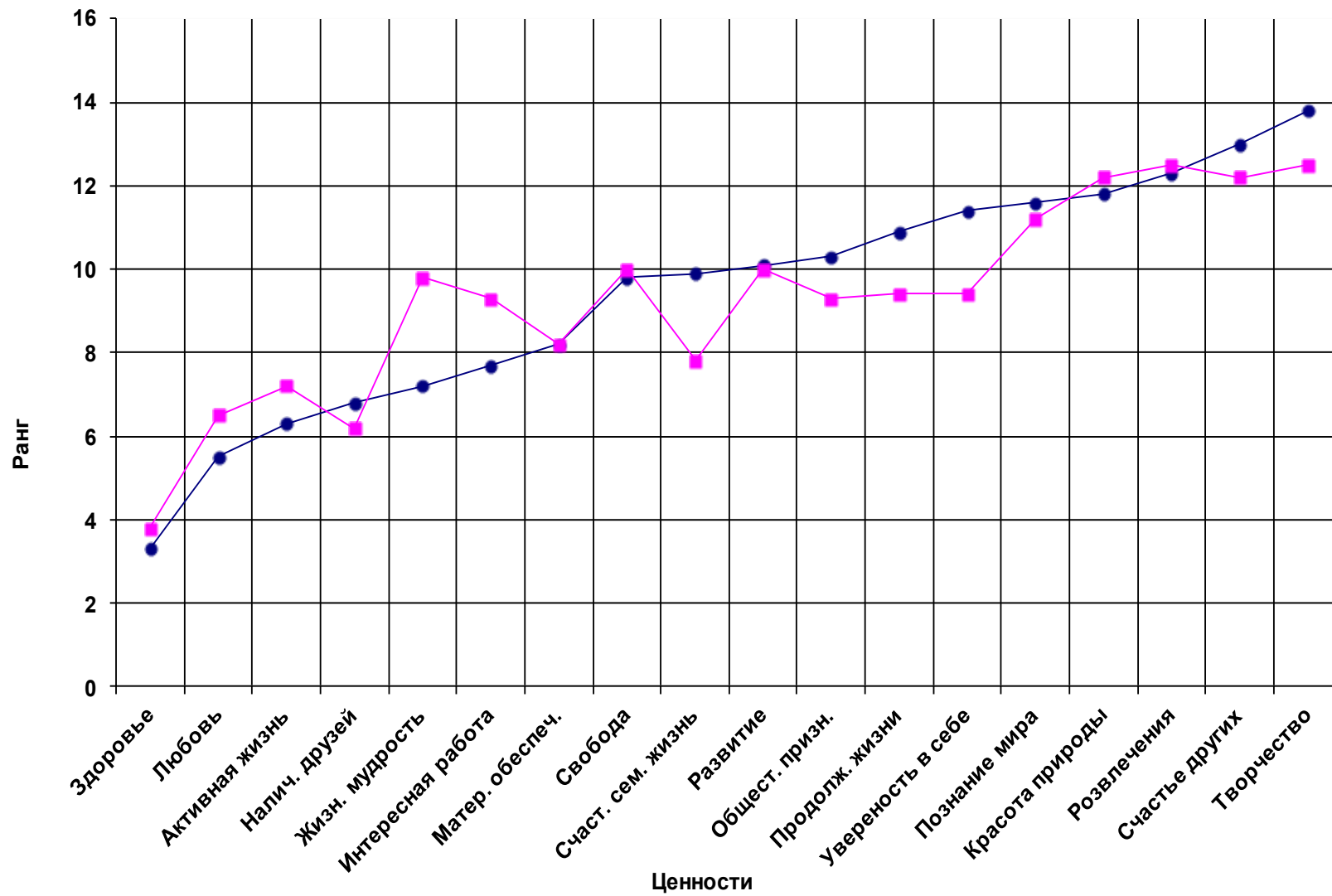
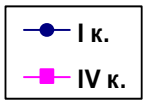


Рис. 3.1. Структура терминальных ценностей студентов I и IV курсов



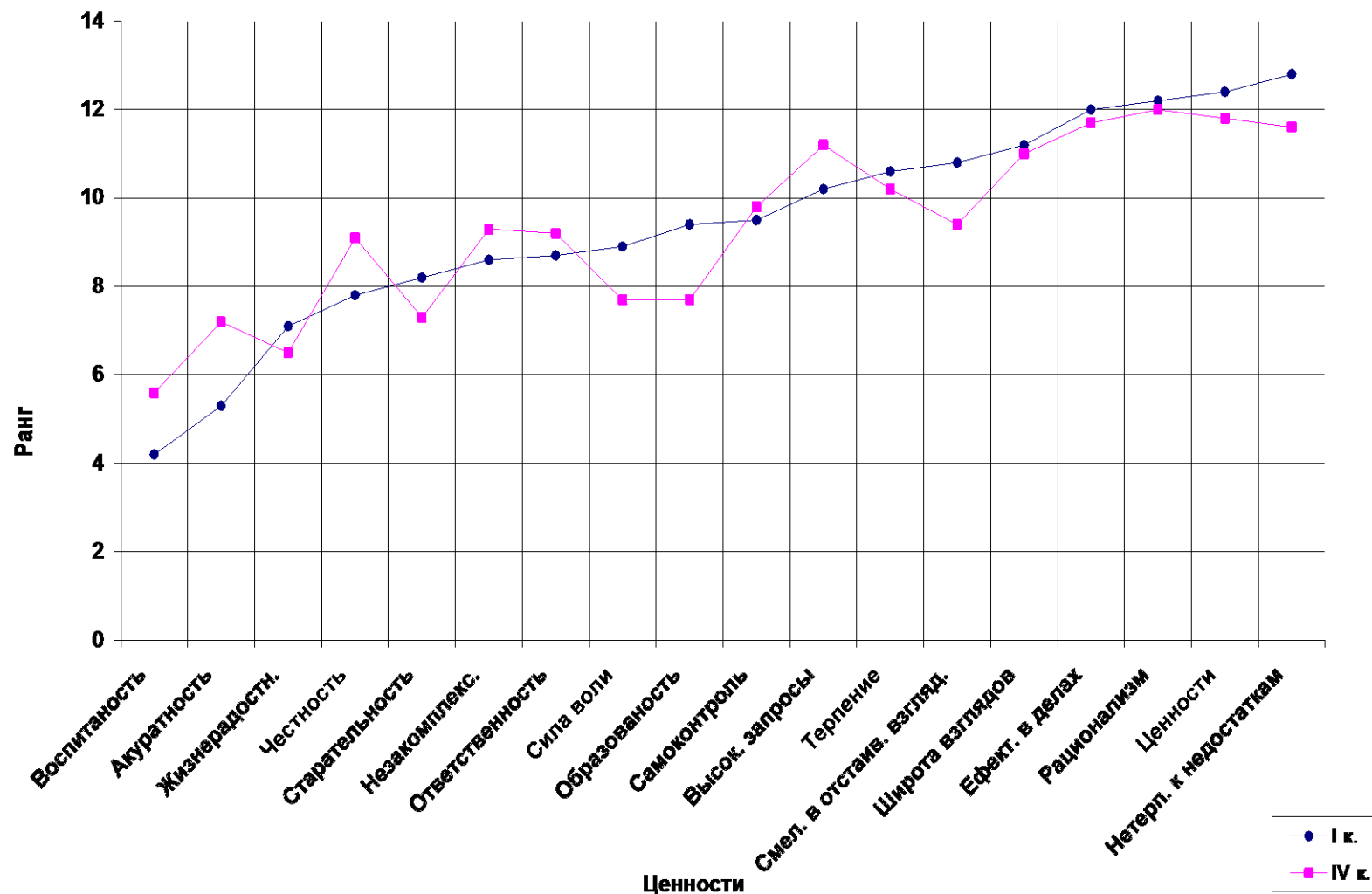


Рис. 3.2. Структура инструментальных ценностей студентов I и IV курсов

### 3.4.2. Корреляционный анализ ценностных ориентаций студентов.

Нами проведён корреляционный анализ между рейтингами терминальных ценностей студентов разных курсов для того, чтобы выделить лимитирующие факторы формирования тех или иных ценностей.

Наибольший средний коэффициент корреляции с учётом модулей, без учёта знака отмечается у ценности «уверенность в себе» на I курсе, (табл. 3.21), в то время как по среднему рейтингу, выставленному студентами, это качество занимает только 13 место. Однако, в зависимости от него находятся с отрицательным знаком «жизненная мудрость» ( $r = -0,39$ ), «здоровье» ( $r = -0,53$ ), «любовь» ( $r = -0,42$ ), «наличие друзей» ( $r = -0,45$ ) и с положительным знаком «свобода» ( $r = 0,38$ ), «творчество» ( $r = 0,57$ ) (приложение Н). Это может быть интерпретировано как то, что повышение самоуверенности отрицательно влияет на проявление жизненной мудрости, оценку значимости здоровья, отсутствием любви, хороших друзей, и тот, кто в большей степени ценит уверенность в себе ценит и свободу взглядов, творчество. То же самое касается и ценности «творчество», чем больше ценит творчество, тем меньше обращает внимание на жизненную мудрость ( $r = -0,27$ ), «здоровье» ( $r = -0,33$ ), любовь ( $r = -0,46$ ), наличие друзей ( $r = -0,39$ ), и в большей степени ценит «развитие» ( $r = 0,36$ ) и уверенность в себе ( $r = 0,57$ ).

Терминальная ценность «активная жизненная позиция» занимает у студентов I курса средний третий рейтинг, то же касается и среднего коэффициента корреляции. Однако, анализируя взаимосвязи, мы видим, что согласие обнаруживается только с «жизненной мудростью» ( $r = 0,53$ ), а с такими ценностями, как «развитие» ( $r = -0,51$ ), «свобода» ( $r = -0,32$ ), «творчество» ( $r = -0,32$ ) вступает в противоречие. Т.е. те студенты, которые больше ценят активную жизнедеятельность, в меньшей степени ценят развитие свободы и творчества.

В большей степени независимыми ценностями являются те, которые имеют меньшее количество взаимосвязей, к ним относятся «здоровье» (8 ранг по коэффициентам корреляции), «любовь».

**Рейтинг по средним коэффициентам корреляции и общий рейтинг  
терминальных ценностей студентов**

Ценности	I курс			II курс			III курс			IV курс		
	r ср	ранг		r ср	ранг		r ср	ранг		r ср	ранг	
		по r	общ		по r	общ		по r	общ		по r	общ
активная жизнедеятельность	0,200	3	3	0,110	18	10	0,185	8	2	0,147	15	4
жизненная мудрость	0,190	4	5	0,156	8	7	0,180	10	5	0,133	18	11
здоровье	0,156	8	1	0,244	1	1	0,293	1	1	0,267	2	1
интересная работа	0,113	16	6	0,158	7	3	0,167	12	7	0,186	9	7
красота прир. и искусства	0,136	14	15	0,208	2	15	0,216	5	15	0,273	1	16
любовь	0,138	12	2	0,184	4	4	0,178	11	3	0,155	12	3
матер. обесп. жизнь	0,120	17	7	0,145	13	6	0,164	13	4	0,200	6	6
наличие друзей	0,158	7	4	0,180	5	2	0,219	4	8	0,197	7	2
обществ. признание	0,116	15	11	0,143	14	12	0,135	18	13	0,143	16	8
познание	0,148	9	14	0,151	11	14	0,148	15	16	0,134	17	14
продукт. жизнь	0,136	13	12	0,148	12	13	0,150	14	12	0,176	10	9
развитие	0,188	5	10	0,154	10	8	0,141	17	10	0,157	11	12
развлечения	0,108	18	16	0,156	9	15	0,147	16	17	0,220	4	17
свобода	0,187	6	8	0,127	16	11	0,228	3	11	0,147	13	13
счастл. сем. жизнь	0,140	10	9	0,167	6	5	0,187	7	4	0,234	3	5
счастье других	0,139	11	17	0,139	15	18	0,205	6	14	0,217	5	15
творчество	0,217	2	18	0,203	3	17	0,252	2	18	0,188	8	18
уверенность в себе	0,247	1	13	0,115	17	9	0,182	9	9	0,147	14	10
$\Sigma_r$	2,847			2,888			3,377			3,321		

На II курсе ценность «здоровье» имеет совпадение и общего ранга, и ранга по среднему коэффициенту корреляции. Однако, положительная взаимосвязь между приоритетной оценкой здоровья обнаруживается с выделением ценности «материальной обеспеченностью жизни» ( $r = 0,36$ ),

«наличием друзей» ( $r = 0,23$ ) и «счастливой семейной жизнью» ( $r = 0,24$ ). При этом те, кто выделяет ценность «здоровье», негативно относятся к «красоте природы» ( $r = -0,54$ ), «познанию» ( $r = -0,57$ ), «счастью других» ( $r = -0,37$ ), «творчеству» ( $r = -0,37$ ).

Второе место по рейтингу коэффициентов корреляции занимает ценность «красота природы», а в общем рейтинге ценностей она занимает 15-е место. Что же лимитирует оценку этого качества? Анализ коэффициентов корреляции выделяет отрицательные связи со «здоровьем» ( $r = -0,54$ ), «наличием друзей» ( $r = -0,33$ ), «счастливой семейной жизнью» ( $r = -0,44$ ), т.е., если студенты выделяют эти ценности, то они не обращают внимание на красоту природы. Положительно влияет на оценку красоты природы «познание» ( $r = 0,26$ ), «развлечения» ( $r = 0,31$ ) и «творчество» ( $r = 0,31$ ). «Творчество» студенты II курса поставили в общем рейтинге на 17-е место, однако эта ценность имеет много корреляционных связей с другими ценностями, что помогает нам выявить лимитирующие факторы. Тот, кто больше ценит творчество не придает значения «активной жизнедеятельности» ( $r = -0,34$ ), «здоровью» ( $r = -0,32$ ), «развитию» ( $r = -0,38$ ), «счастливой семейной жизни». Положительно влияет на оценку творчества «красота природы» ( $r = 0,31$ ), «продуктивная жизнь» ( $r = 0,24$ ), «счастье других» ( $r = 0,24$ ).

Таким образом, выделение приоритетных терминальных ценностей связано с рядом противоречий у студентов II курса, это касается ценности «здоровье». То же можно отметить и в «хвосте» ценностной структуры. Много факторов отрицательно влияют на выделение ценностей «красоты природы и искусства» и «творчества».

На третьем курсе противоречия, влияющие на выделение приоритетной ценности «здоровье» еще углубляются. Чем больше студенты ценят здоровье, тем меньше ценят «красоту природы и искусство» ( $r = -0,53$ ), «счастье других» ( $r = -0,34$ ), «творчество» ( $r = -0,49$ ). В большей степени здоровье связывается с активной жизнедеятельностью ( $r = 0,31$ ), «наличием

друзей» ( $r = 0,54$ ), «счастливой семейной жизнью» ( $r = 0,30$ ), т.е. ценность здоровья достаточно эгоистично связывается только с собой на биологическом уровне, но не на духовном, для творчества и создания ценностей.

Аналогичные взаимосвязи ценности «творчество» отмечаются и у студентов III курса. На оценку творчества положительно влияет значимость красоты природы и искусства ( $r = 0,33$ ), значимость счастья других ( $r = 0,38$ ) и отрицательно влияет переоценка значимости здоровья ( $r = -0,49$ ) и наличия друзей ( $r = -0,35$ ), материально обеспеченная жизнь ( $r = -0,34$ ), любовь ( $r = -0,38$ ).

На IV курсе зависимость от факторов в приоритетной ценности здоровье еще более усугубляется.

Подтверждаются факторы, негативно влияющие на оценку красоты природы, к ним относятся переоценка значимости «здоровье» ( $r = -0,65$ ), материальной обеспеченности ( $r = -0,34$ ), наличия друзей ( $r = -0,34$ ), счастливой семейной жизни ( $r = -0,53$ ).

Положительно влияют: интересная работа ( $r = 0,28$ ), счастье других ( $r = 0,35$ ), творчество ( $r = 0,38$ ).

На IV курсе повышается значимость счастливой семейной жизни для студентов. Положительно взаимосвязаны с ней такие ценности, как «здоровье» ( $r = 0,36$ ), «наличие друзей» ( $r = 0,28$ ), «уверенность в себе» ( $r = 0,25$ ). Отрицательно взаимосвязаны такие проявления, как «активная жизненная позиция» ( $r = -0,25$ ), «красота природы» ( $r = -0,53$ ), «продуктивная жизнь» ( $r = -0,38$ ), «счастье других» ( $r = -0,48$ ), т.е. ценность «счастливой семейной жизни» выделяется как вроде необходимая для взрослого мужчины, однако неосознанная по степени достижения и реализации для других, т.е. любимого человека, т.к. с любовью и счастьем других связь либо отсутствует, либо отрицательная.

Инструментальные ценности также имеют характерные особенности внутренних взаимосвязей. От I к IV курсу сумма средних модулей



коэффициентов корреляции между 18-тью ценностями снижается с  $\Sigma_r = 3,582$  до  $\Sigma_r = 2,856$ , что свидетельствует об их большей независимости по мере обучения. В то время, как терминальные ценности, наоборот, от I к IV курсу набирали вес ( $\Sigma_r = 2,847$  и  $\Sigma_r = 3,321$  соответственно), т.е. ценности-цели становились более взаимосвязанными, а ценности-средства – более разобщены (табл. 3.22).

Первые места в общем рейтинге инструментальных ценностей на всех курсах занимает «воспитанность». По рейтингу коэффициентов корреляции она занимает также одно из первых мест, (на I курсе – 2-е место, на II курсе – 3-е место, на III курсе – 1-е место и на IV курсе – 3-е место). Анализируя взаимосвязи «воспитанности» с другими инструментальными ценностями, мы имеем возможность оценить влияние этой ценности на формирование других качеств-средств достижения цели.

На I курсе «воспитанность» положительно влияет на выбор «аккуратности» ( $r = 0,48$ ), «жизнерадостности» ( $r = 0,42$ ), но отрицательно взаимосвязана с «самоконтролем» ( $r = -0,37$ ), «смелостью в отстаивании своих взглядов» ( $r = -0,38$ ), «силой воли» ( $r = -0,39$ ). Таким образом, у первокурсников «воспитанность» представляется как «послушность» и «аккуратность».

На II курсе «воспитанность» уже менее выражена ( $r = 0,29$ ), но положительно связывается с «аккуратностью», «жизнерадостностью» и «честностью» ( $r = 0,24$ ). Более выражены негативные связи, т.е. студенты, которые на I место ставят «воспитанность», игнорируют «высокие запросы» ( $r = -0,31$ ), «нетерпимость к недостаткам» ( $r = -0,49$ ), «ответственность» ( $r = -0,32$ ), «смелость в отстаивании своих взглядов» ( $r = -0,30$ ). Это может также свидетельствовать о представлениях воспитанной личности как аккуратной и послушной. Такое же представление отмечается и на III курсе. У студентов создается впечатление, что воспитанность проявляется в отсутствии нетерпимости к недостаткам ( $r = -0,47$ ), «рационализма» ( $r = -0,40$ ), смелости в отстаивании своих взглядов ( $r = -0,39$ ), терпения ( $r = -0,30$ ).

**Рейтинг по средним коэффициентам корреляции и общий рейтинг  
инструментальных ценностей студентов**

Инструментальные ценности	I курс			II курс			III курс			IV курс		
	r ср	ранг		r ср	ранг		r ср	ранг		r ср	ранг	
		по r	общ		по r	общ		по r	общ		по r	общ
аккуратность	0,219	7	2	0,144	11	3	0,118	17	1	0,176	6	4
воспитанность	0,261	2	1	0,181	3	1	0,215	1	2	0,199	3	1
высокие запросы	0,212	8	11	0,168	7	17	0,177	6	13	0,130	15	14
жизнерадостность	0,281	1	3	0,157	9	2	0,209	2	3	0,173	7	2
старательность	0,120	18	5	0,118	15	9	0,157	9	11	0,125	16	3
независимость	0,228	5	6	0,109	18	12	0,135	14	9	0,172	8	9
нетерпимость к недостаткам	0,187	10	18	0,213	1	18	0,196	3	18	0,183	4	15
образованность	0,170	15	9	0,112	16	5	0,125	16	8	0,153	11	6
ответственность	0,145	17	7	0,127	13	4	0,114	18	12	0,130	14	8
рационализм	0,189	9	16	0,164	8	13	0,182	4	15	0,105	18	18
самоконтроль	0,181	12	10	0,126	14	7	0,132	15	6	0,156	10	11
смелость в отстаив. взглядов	0,153	16	13	0,139	12	10	0,144	13	7	0,111	17	10
сила воли	0,240	3	8	0,180	4	8	0,151	10	5	0,211	1	5
терпение	0,180	13	12	0,155	10	11	0,152	11	4	0,141	12	12
широта взглядов	0,224	6	14	0,112	17	14	0,159	8	17	0,169	9	13
честность	0,186	11	4	0,179	5	6	0,179	5	10	0,203	2	7
эффективность в делах	0,232	4	15	0,187	2	16	0,163	7	15	0,140	13	16
отзывчивость	0,174	14	17	0,178	6	15	0,144	12	14	0,179	5	17
$\Sigma_r$	3,582			2,749			2,852			2,856		

На IV курсе явно выраженная взаимосвязь между выбором «воспитанности» и «аккуратности» ( $r = 0,56$ ) и прослеживается слабая отрицательная связь между «терпением» ( $r = -0,35$ ), «широтой взглядов» ( $r = -0,31$ ) и «силой воли» ( $r = -0,27$ ).

Результаты анализа внутренних взаимосвязей приоритетной инструментальной ценности «воспитанность», выбранной студентами, свидетельствуют, что они ассоциируют ее с «аккуратностью», «послушностью» и «неконфликтностью», что связано скорей с привитием этих понятий со школьной скамьи учителями и родителями. Однако, внутренний выбор инструментальных ценностей у них вступает в конфликт с общепризнанной ценностью «воспитанности».

Аналогичная ситуация происходит и с качеством «аккуратность». По количеству взаимосвязей с другими ценностями она находится на 1–4 местах. Положительно эта ценность связана в основном с «воспитанностью», однако отрицательных значимых связей намного больше. Те студенты I курса, которые выделяют «аккуратность», негативно оценивают «ответственность» ( $r = -0,42$ ), «рационализм» ( $r = -0,23$ ), «силу воли» ( $r = -0,39$ ). На II курсе ставят на последние места «смелость в отстаивании своих взглядов» ( $r = -0,38$ ), «честность» ( $r = -0,27$ ), на III курсе – «эффективность в делах» ( $r = -0,37$ ).

Инструментальное качество личности «жизнерадостность» в общей иерархии ценностей ставится студентами на 2–3 места, но при этом имеет большинство взаимосвязей только на I и III курсах.

На I курсе студенты, выделившие «жизнерадостность», ценят «воспитанность» ( $r = 0,42$ ), «высокие запросы» ( $r = 0,36$ ), «независимость» ( $r = 0,48$ ) и игнорируют «самоконтроль» ( $r = -0,37$ ), «силу воли» ( $r = -0,57$ ), «широту взглядов» ( $r = -0,35$ ), «честность» ( $r = -0,40$ ), «эффективность в делах» ( $r = -0,36$ ), «отзывчивость» ( $r = -0,31$ ).

У студентов III курса «жизнерадостность» в большей степени связана с игнорированием «терпения» ( $r = -0,49$ ), «широтой взглядов» ( $r = -0,34$ ), «эффективностью в делах» ( $r = -0,28$ ). На IV курсе с отрицанием «силы воли» ( $r = -0,38$ ), «честности» ( $r = -0,33$ ) и «чуткости» ( $r = -0,44$ ).

Таким образом, «жизнерадостность» трактуется студентами, преимущественно всего, как хорошее настроение, не влияющее на

повышение требовательности к себе и чуткости к окружающим.

«Сила воли» по рейтингу коэффициентов корреляции занимает 1-е место на IV курсе, 3-е на I курсе, хотя в общем рейтинге ценностей находится на 5–8 местах. Возникает вопрос, каким образом выбор этого личностного качества влияет на отношение к другим ценностям? Анализ внутренних взаимосвязей открывает возможность выявить лимитирующие факторы влияющие на формирование этой ценности, и в то же время выяснить, как низкий уровень сформированности лимитирует признание других ценностей.

На I курсе «сила воли» занимает 8-е место в общем рейтинге инструментальных ценностей, что составляет «структурный резерв». Студенты, выделившие это личностное качество, негативно оценивают «аккуратность» ( $r = -0,39$ ), «воспитанность» ( $r = -0,39$ ), «жизнерадостность» ( $r = -0,57$ ), «независимость» ( $r = -0,45$ ), т.е. ассоциируют ценность с «самоконтролем» ( $r = 0,34$ ), и скорее всего с «аскетизмом». Об этом свидетельствуют высокие отрицательные взаимосвязи с «жизнерадостностью» и «независимостью». В представлении студентов I курса сила воли заключается в лишении себя радостей жизни и независимости (скорее всего от самого себя, т.к. они выделяют положительно «самоконтроль»).

На II курсе «сила воли» ассоциируется с отсутствием «образованности» ( $r = -0,41$ ), «рационализма» ( $r = -0,31$ ) и наличием «эффективности в делах» ( $r = 0,36$ ).

На III курсе подтверждается наличие положительной связи с «самоконтролем» ( $r = 0,31$ ) и отрицательных связей с «независимостью» ( $r = -0,29$ ), «нетерпимостью к недостаткам» ( $r = -0,34$ ), «рационализмом» ( $r = -0,31$ ).

На IV курсе ценность «сила воли» по количеству взаимосвязей с другими ценностями находится на 1-м месте. Увеличивается положительная взаимосвязь с «самоконтролем», «терпением» ( $r = 0,26$ ) и «честностью» ( $r = 0,24$ ). Два последних коэффициента хоть и имеют невысокую значимость

( $p < 0,05$ ), однако могут наметить тенденцию конкретизации понятия «силы воли» у студентов в положительную сторону. Такие изменения, вероятно, связаны с конкретизацией усилий на выпускном курсе. Однако, концентрация волевых усилий опять-таки связана в лишении себя радостей жизни ( $r = -0,38$ ), «независимости» ( $r = -0,44$ ) и «старательности» ( $r = -0,41$ ).

Таким образом, инструментальная ценность «сила воли» основной массой студентов воспринимается как аскетизм и отсутствие свободы и самоконтроль, который не пользуется популярностью в этот возрастной период.

На IV курсе намечается тенденция осознания силы воли и как личностного качества, связанного с терпеливостью и честностью.

Отмеченные внутренние взаимосвязи между инструментальными ценностями у студентов помогут определить педагогические условия для формирования устойчивой мотивации к достижению цели.

Анализ корреляционных взаимосвязей между терминальными и инструментальными ценностями поможет выяснить, как студенты предполагают реализовать поставленные цели (Приложение Н).

Характерным является то, что выделенное ядро терминальных ценностей (1–3 ранг) на I курсе (здоровье, любовь, активная жизнедеятельность) практически не имеет значимых коэффициентов корреляции с инструментальными ценностями. Низкие положительные взаимосвязи отмечаются между ценностью «любовь» и «воспитанность» ( $r = 0,27$ ), и «терпение» ( $r = 0,27$ ), – отрицательная взаимосвязь между «любовью» и «честностью» ( $r = -0,32$ ). Это может свидетельствовать о том, что оценивая любовь, молодые люди сталкиваются при этом с неискренностью и обманом. В целом можно заключить, что выбранные первокурсниками приоритетные ценности-цели являются в большей степени обособленными и не связаны с ценностными ориентирами – средствами их достижения. Вероятно, это свидетельствует об их абстрактности для молодежи и выбором в силу того, что это признается обществом.

Инструментальные ценности низшего ранга имеют больше всего причинно-следственных связей. На 1-м месте в рейтинге средних коэффициентов корреляции находится «счастливая семейная жизнь». В общем рейтинге ценностей студенты поставили её на 9-е место. Эта ценность положительно зависит от жизнерадостности ( $r = 0,30$ ), независимости ( $r = 0,37$ ), осведомленности ( $r = 0,32$ ), т.е., чтобы достичь этой цели (счастливой семейной жизни), нужно иметь вышеперечисленные ценности личностных качеств. В общем рейтинге инструментальных ценностей у студентов I курса «жизнерадостность» занимает 3-е место, «независимость» – 8-е, «осведомлённость» – 9-е и отрицательно влияет на формирование ценности «счастливая семейная жизнь», отсутствие силы воли ( $r = -0,30$ ), терпения ( $r = -0,32$ ), эффективности в делах ( $r = -0,27$ ) и чуткости ( $r = -0,27$ ).

На втором месте по количеству взаимосвязей терминальная ценность «познание», которая находится на 14-м месте общего рейтинга. Низкий рейтинг этой ценности-цели зависит от недостатка рационализма ( $r = 0,33$ ), самоконтроля ( $r = 0,41$ ), силы воли ( $r = 0,35$ ). Отрицательная взаимосвязь проявляется между «аккуратностью» ( $r = -0,31$ ), «воспитанностью» ( $r = -0,48$ ). Это объясняется, вероятно, тем, что студенты ассоциируют «воспитанность» с «аккуратностью» и «неконфликтностью», но не с развитием, творчеством и познанием.

На 3-ем месте по сумме ранговых коэффициентов корреляции «развитие», занимающее 10-е место в общем рейтинге. На невысокий рейтинг этой ценности-цели влияет недостаточная оценка «нетерпимости к недостаткам» ( $r = 0,35$ ) и «силы воли» ( $r = 0,30$ ) и переоценка свойства «жизнерадостности» ( $r = -0,42$ ).

Корреляционные связи между терминальными и инструментальными ценностями у студентов II курса имеют меньшую степень значимости и меньшую сумму средних модулей. Так, если на I курсе сумма средних модулей  $r$  была  $\Sigma_r = 5,454$ , то на II курсе на единицу ниже –  $\Sigma_r = 4,456$ . Это свидетельствует о том, что ценности-цели и инструментальные ценности

являются обособленными и студенты не воспринимают инструментальные ценности как средство достижения цели. Можно выделить отдельные значимые взаимосвязи между «здоровьем» и «воспитанностью» ( $r = 0,32$ ), «здоровьем» и «честностью», вероятно, студенты подразумевают отказ от негативных привычек. Однако, чем выше ценят «здоровье», тем ниже ставят «высокие запросы» ( $r = -0,43$ ), чем выше «здоровье», тем ниже «независимость» ( $r = -0,49$ ), «нетерпимость к недостаткам» ( $r = -0,35$ ). Отмечается положительная связь между «познанием» и «независимостью» ( $r = -0,38$ ). Отрицательная – между ценностью «счастливой семейной жизни» и «нетерпимостью к недостаткам» ( $r = -0,45$ ), что может быть логичным с точки зрения поддержания спокойствия в семье.

На III курсе значимых коэффициентов становится больше. Плотность связи по сумме модулей средних коэффициентов корреляции увеличивается до  $\Sigma r = 5,255$ . Наибольшее количество значимых взаимосвязей имеет терминальная ценность «здоровье», которая и была первой в общем рейтинге ценностей. Далее идет ценность «развлечение» (17-е место в общем рейтинге), и на третьем месте «красота природы и искусство» (15-е место в общем рейтинге).

Ценность «здоровье» имеет семь достаточно значимых коэффициентов корреляции с инструментальными ценностями на уровне  $p < 0,01$ . Как и на II курсе, ценность «здоровье» положительно связана с «воспитанностью» ( $r = 0,57$ ), но коэффициент корреляции значительно выше, появляется и новая зависимая переменная «сила воли» ( $r = 0,54$ ). Эта связь также объяснима, т.к. от силы воли зависит соблюдение факторов здорового образа жизни. Подтверждается отрицательная взаимосвязь с «высокими запросами» ( $r = -0,31$ ), и «независимостью» ( $r = -0,38$ ) и «нетерпимостью к недостаткам» ( $r = -0,33$ ). Вероятно, студенты считают, что нетерпимость к недостаткам создает лишние волнения и хлопоты, что вредит здоровью.

Интересные связи прослеживаются в тех терминальных ценностях, которые находились в «хвосте» иерархии.

«Развлечение» занимало 17-е место, т.к. связывалось с «высокими запросами» ( $r = 0,35$ ), с низкой воспитанностью ( $r = -0,26$ ), «старательностью» ( $r = -0,29$ ) и «силой воли» ( $r = -0,47$ ), т.е., чем ниже сила воли, тем выше стремление к развлечениям.

Стремление к красоте природы и искусству у студентов III курса находится на 15-м месте. Однако, значимые корреляционные взаимосвязи помогают выяснить, что влияет на непризнание этой духовной ценности. «Красота природы и искусство» связывается у них с «высокими запросами» ( $r = 0,45$ ); «нетерпимостью к недостаткам» ( $r = 0,58$ ) и «рационализмом» ( $r = 0,39$ ), т.е. теми качествами, которые студенты не ценят и выносят на последние места рейтинга (XIII–XVIII). Они считают, что чем ниже ценность красоты природы, тем выше воспитанность ( $r = -0,34$ ); сила воли ( $r = -0,36$ ) и эффективность в делах ( $r = -0,29$ ), что свидетельствует об их неправильном представлении о ценности природы и искусства, что требует создания специальных условий в учебно-педагогическом процессе для ее формирования.

Счастливая семейная жизнь в понимании студентов III курса связана с самоконтролем ( $r = 0,34$ ), силой воли ( $r = 0,41$ ), отрицанием высоких запросов ( $r = -0,34$ ), нетерпимости к недостаткам ( $r = -0,33$ ).

«Нетерпимость к недостаткам» как психологическое качество в понимании студентов отрицательно влияет на здоровье ( $r = -0,33$ ), наличие друзей ( $r = -0,32$ ), развитие ( $r = -0,34$ ). Положительно влияет на воспитание красоты и искусства ( $r = 0,58$ ) и творчество ( $r = 0,39$ ).

Воспитанность положительно влияет на здоровье ( $r = 0,52$ ), возможность иметь хороших друзей ( $r = 0,32$ ) и негативно на восприятие красоты природы ( $r = -0,34$ ), свободу ( $r = -0,28$ ) и осознания счастья других ( $r = -0,34$ ).

На IV курсе плотность корреляционных связей несколько снижается по сравнению с III курсом ( $\Sigma r = 5,010$ ). На 1-м месте по наибольшему количеству значимых коэффициентов из терминальных ценностей – «здоровье»,



«счастливая семейная жизнь» и «развлечение». Эти ценности относятся к разным уровням структурного образования, так «здоровье» относится к ценностям высшего ранга, «счастливая семейная жизнь» – к среднему рангу, а «развлечение» – к «хвосту» структуры (17-е место).

Какие же инструментальные ценности привлекают ценности-цели? «Здоровье», как уже отмечалось на II курсе, положительно связывается с «честностью» ( $r = 0,29$ ), «силой воли» ( $r = 0,22$ ). Появляются новые связи с «ответственностью» ( $r = 0,33$ ), «самоконтролем» ( $r = 0,24$ ).

Отрицательная взаимосвязь «здоровья» с «высокими запросами» ( $r = -0,50$ ) прослеживается не только на IV курсе, но и на III – ( $r = -0,31$ ) и на II – ( $r = -0,43$ ). То же самое касается и взаимосвязи с «нетерпимостью к недостаткам» ( $r = -0,34$ ) на IV курсе, на III – ( $r = -0,33$ ) и на II курсе ( $r = -0,35$ ). Это подтверждает мнение о представлениях студентов, связанных с укреплением здоровья – излишне не напрягаться и не волноваться.

Счастливая семейная жизнь в понимании студентов зависит от честности ( $r = -0,40$ ) и невосприимчивости недостатков других ( $r = -0,45$ ).

Стремление к развлечениям связывается с «высокими запросами» ( $r = 0,33$ ), жизнерадостностью ( $r = 0,29$ ) и отсутствием силы воли ( $r = -0,42$ ).

Из инструментальных ценностей наибольшее количество взаимосвязей имеют те, которые находятся в конце иерархии (14-е, 15-е места). Это «нетерпимость к недостаткам» и «высокие запросы», и «осведомленность» (6-е место). «Нетерпимость к недостаткам» положительно связывается с «продуктивной жизнью» ( $r = 0,29$ ) и «счастьем других» ( $r = 0,44$ ). Отрицательно влияет данное качество личности на «здоровье» ( $r = -0,34$ ), «любовь» ( $r = -0,29$ ), счастливую семейную жизнь ( $r = -0,45$ ). «Высокие запросы» присущи тем личностям, которые ценят «интересную работу» ( $r = 0,33$ ), «красоту природы и искусства» ( $r = 0,43$ ), «развлечения» ( $r = 0,33$ ). Негативно эта ценность влияет на «здоровье» ( $r = -0,50$ ), «активную жизненную позицию» ( $r = -0,40$ ).

«Осведомленность» в большей степени связана с «красотой природы и

искусства» ( $r = 0,28$ ), «развитием» ( $r = 0,3$ ) и «творчеством» ( $r = 0,42$ ).

Таким образом корреляционный анализ помог объяснить причины выбора студентами тех или иных ценностей.

Взаимосвязи между терминальными и инструментальными ценностями у студентов I–IV курсов свидетельствуют о том, что они в основном определяли рейтинг ценностей не по личному отношению к ним, а по общепринятым нравственным критериям. В связи с этим у терминальных ценностей, составляющих «ядро», т.е. категорию высшего ранга, как правило, отсутствуют значимые коэффициенты корреляции с инструментальными ценностями, т.е. студенты не знают, как реально достичь выбранных ими ценностей – цели «здоровье», «любовь», «наличие хороших друзей». Такая профессиональная ценность, как «интересная работа» связывается только с «высокими запросами» на III и IV курсах, именно с теми инструментальными качествами, которые ими не ценятся. Наибольшее количество взаимосвязей имеют ценности, находящиеся в «хвосте» структурной иерархии. Вероятно, их общая недооценка и является лимитирующим фактором формирования духовных ценностных ориентаций.

К таким терминальным ценностям, которые являются скрытыми целями и причинами именно такой их иерархии, у студентов всех курсов относится «счастливая семейная жизнь», т.е. влияние семейного воспитания. Конфликтные ситуации, возникающие в семье, связываются с нетерпимостью к недостаткам других, стремлению к высоким запросам, отсутствием терпения и чуткости. Именно поэтому эти ценностные отношения не сформированы у студентов, которые осваивают педагогическую профессию.

На I и II курсах по количеству связей выделяется «познание», которое находится на IX месте в общем рейтинге. Почему студенты игнорируют эту ценность узнаем по анализу коэффициентов корреляции с инструментальными ценностями. Они считают, что познание связано с рационализмом, самоконтролем и силой воли, что отрицательно влияет на

воспитанность, жизнерадостность и независимость.

Восприятие красоты природы и искусства находится в конце рейтинга, т.к. студенты связывают эту ценность с высокими запросами, рационализмом, требующим проявления силы воли (если это не нравится, то нужно заставлять созерцать природу) и вредящим эффективности в делах.

Развлечения поставлены также студентами в конец рейтинга, однако имеют много корреляционных связей с инструментальными качествами. «Развлечения» воспринимаются студентами, как негативное явление, не поощряемое обществом. По их мнению, развлечения присущи невоспитанным людям, имеющим высокие запросы, независимым, безответственным, не контролирующим себя, и не имеющим силы воли.

Инструментальные ценности, игнорируемые студентами в общем рейтинге, также оказались наиболее значительными для достижения целевых установок. Так, на I курсе на первые места по плотности связи с терминальными ценностями вышли «старательность» и «терпение». «Старательность» положительно влияет на признание таких терминальных ценностей, как «материальная обеспеченность», «общественное признание», «счастливая семейная жизнь». На проявление старательности отрицательно влияет наличие друзей, отсутствие стремления к продуктивной жизни.

Терпение зависит от жизненной мудрости, которая только на 5-м месте, но она подавляет свободу, уверенность в себе и творчество.

На II курсе «независимость» (12-е место в общем рейтинге) стимулируется познанием, которое тоже находится в конце рейтинга и стремлением к свободе (та же), отрицательно влияет на стремление к здоровью, материальной обеспеченности (т.е., чем больше зависят от родителей, тем хочется большей свободы).

Нетерпимость к недостаткам находится на последнем месте рейтинга, т.к., по мнению студентов, негативно влияет на здоровье, счастливую семейную жизнь.

На III курсе самым востребованным инструментальным качеством

является сила воли, хотя открыто этого студенты не признают. Однако оказывается, что именно благодаря силе воли можно поддержать здоровье ( $r = 0,54$ ) привлечь верных друзей ( $r = 0,50$ ), иметь счастливую семейную жизнь ( $r = 0,41$ ). Отсутствие силы воли приводит к непониманию красоты природы, к общественному непризнанию, недооценке счастья других.

На IV курсе та же наиболее востребованными являются инструментальные качества нижнего ранга «нетерпимость к недостаткам», «высокие запросы» и «осведомленность». Последнее личностное качество положительно влияет на восприятие красоты природы и искусства, развитие, творчество.

Проведенные исследования ценностных ориентаций студентов разных этапов обучения позволили выявить их личностные приоритеты – объективные и субъективные, и качественные характеристики инструментальных ценностей, способствующих и лимитирующих формирование иерархии, в которой преобладают высокие духовные ценностные ориентации, способствующие профессиональному совершенствованию.

### **3.5. Формирование самосознания личности в процессе обучения студентов**

Трансформация структуры ценностных ориентаций студентов от I к IV курсу и низкий рейтинг таких ценностей, как «самоконтроль», «творчество», «широта взглядов», «эффективность в делах», «отзывчивость», «нетерпимость к недостаткам» побудило нас к более глубокому изучению личности студентов. Возникает вопрос, в чем же кроется причина несформированности важных личностных приоритетов, непосредственно влияющих на мотивацию к освоению своей профессиональной деятельности, повышение своего спортивного мастерства.

Психологи называют осознание себя, своих потребностей, мотивов, своих качеств – самосознанием [50].

Мнение человека о себе реализует

ся в поведении. Р. Фрэнкин [193] использует термин «саморегуляция поведения», который трактуется как «способность использовать свои знания о закономерностях человеческого поведения для того, чтобы достичь целей, которые принесут ему пользу или удовольствие».

Согласно автору (Bandyra, 1991), саморегуляция состоит из трех процессов: самонаблюдения (отслеживание своего поведения); самооценки (суждение о себе); самореагирования.

Самонаблюдение всегда переходит в самооценку, а далее следуют определенные аффективные реакции. Согласно экспериментальным исследованиям (Epstein, 1991; Seligman, 1990), успех связан не с интеллектом, а с образом мыслей об окружающем мире и о себе. «Я – концепция объединяет все знания человека о себе и то, как он оценивает себя. Она существует не только на осознанном, но и на подсознательном уровне, отражая неосознанные, представленные только в переживаниях, установки человека по отношению к себе» [50].

В связи с тем, что самооценка лежит в основе формирования саморегуляции поведения человека, мы использовали для исследования три методики: «самооценка личности», «самооценка психического состояния» и «самооценка силы воли».

Методика «самооценки личности» позволяет по результатам корреляции между «Я» – идеальным и «Я» – реальным установить уровень самооценки. Результаты исследования представлены в табл. 3.23. Согласно интерпретации данных, коэффициент корреляции не меньше  $-0,37$  и не больше  $+0,37$  указывает на слабую связь или на то, что человек не имеет четкого и дифференцированного представления о своем «Я-идеальном» и «Я-реальном». Средние групповые коэффициенты корреляции студентов I–IV курсов свидетельствуют, что на II курсе явно выражено отсутствие представления о своем «Я» ( $r = 0,24$ ). Существуют достоверные различия между коэффициентами корреляции I курса ( $r = 0,57$ ,  $S = 0,05$ ) и II курсом

( $r = 0,24$ ,  $S = 0,07$ ) на уровне  $p < 0,01$ .

Коэффициенты корреляции от  $+0,38$  до  $+1$  свидетельствуют о положительной связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным». В диапазоне от  $+0,38$  до  $+0,89$  считается, что самооценка адекватно завышена, в интервале от  $+0,9$  до  $+1$  самооценку считают неадекватно завышенной. Коэффициенты корреляции от  $-0,38$  до  $-1$  свидетельствуют о заниженной самооценке.

Таким образом, среднегрупповые коэффициенты студентов I и IV курсов можно рассматривать как адекватно завышенные.

Структура I курса студентов по уровням самооценки личности состоит из 56 % с адекватно завышенным уровнем, 20 % имеют неадекватно завышенный уровень и 24 % – с несформированным представлением о себе.

На II курсе среднегрупповой коэффициент корреляции ниже, чем на других курсах (0,24) и связано это с тем, что у 54 % студентов отсутствует связь между «Я-идеальным» и «Я-реальным», 7 % имеют заниженную самооценку и только 29 % – адекватно завышенную и 10 % – неадекватно завышенную.

Таблица 3.23

### Самооценка личности студентов разных курсов

Курс	r			Уровни самооценки личности							
	$\bar{x}$	$\delta$	S	Адекв. завышенная		Неадекв. завышенная		Понятие отсутствует		Занижение самооценки	
				n	%	n	%	n	%	n	%
I	0,57	0,31	0,05	23	56	8	20	10	24	–	–
II	0,24	0,47	0,07	12	29	4	10	22	54	3	7
III	0,37	0,51	0,08	22	54	3	7	11	27	5	12
IV	0,45	0,47	0,07	18	44	7	17	13	32	3	7

На III курсе среднегрупповой коэффициент корреляции равен 0,37, что согласно системе оценки свидетельствует о недифференцированном представлении о своем «Я-идеальном» и «Я-реальном», однако рассматривая

структуру группы по уровням проявления этого признака, оказывается, что 54 % студентов имеют адекватно завышенное представление, 7 % – неадекватно завышенное, т.е. 61 %, а несформированное представление имеют 27 %, заниженную самооценку – 12 %. Собственно эти 39 % и влияют на снижение среднегруппового коэффициента корреляции.

На IV курсе средний коэффициент корреляции увеличивается до 0,45 и показывает среднегрупповую адекватность.

Однако, в структуре группы выделяются только 44 % студентов, имеющих адекватно завышенную самооценку, у 32 % отмечается отсутствие адекватного представления о себе, у 7 % – занижена самооценка, у 17 % – завышена.

Анализируя динамику структуры групп студентов разных курсов, можно отметить, что основные изменения происходят на II и III курсах. На II курсе нарушается дифференция «Я-идеального» и «Я-реального». Возможно, это связано с трудностями, возникшими при обучении.

Существует теория, объясняющая «Я-концепцию» с точки зрения субъективной оценки компетентности (Nicholls, 1990). Люди, твердо уверенные в своей компетентности, имеют оптимистические взгляды на свои возможности и ставят перед собой более трудные цели (Seligman, 1990). Вероятно, на II курсе студенты осознают свою слабую профессиональную компетентность и теряют уверенность в своих силах.

Психологи считают, что наиболее важна для личности величина расхождения между «идеальным» и «реальным» [50]. Оптимально «Я-идеальное» должно опережать «Я-реальное» настолько, чтобы показать личности, куда и как она может стремиться и развиваться. В таком случае, это служит важным источником саморазвития. В наших исследованиях наибольшее количество студентов с адекватно завышенной самооценкой обучается на I курсе 56 %. Это свидетельствует о надеждах на успех в обучении и достижении профессиональной компетентности. На II курсе их количество снижается почти в два раза, а затем на III курсе повышается до

54 %, но на IV выпускном курсе опять ощущается неуверенность в себе, в своих силах, и количество студентов снижается до 44 %.

В тех случаях, когда самооценка неадекватно завышена теряется перспектива развития, человек не видит своих недостатков. Наибольшее количество таких студентов на I курсе (20 %) и на IV курсе (17 %).

При заниженной самооценке человек переживает внутриличностный конфликт и негативные переживания и в конкретной деятельности ставит перед собой слишком легкие для себя задачи и только достигаемые цели, что в итоге мешает его развитию. Таких студентов на II–IV курсах 7–12 %.

Нами было предложено студентам осуществить самооценку силы воли по анкетной методике. Результаты исследований представлены в табл. 3.24.

*Таблица 3.24*

#### **Самооценка силы воли студентов 1–4 курсов**

Уровни самооценки	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %	К-во студ.	К-во в %
I (низкий)	0	0	0	0	2	5	1	2,4
II (средний)	26	63,4	28	68,3	17	41	23	56,2
III (высокий)	15	36,6	13	31,7	22	54	17	41,4
Среднее значение	баллы	%	баллы	%	баллы	%	баллы	%
	20,27	67,49	19,71	65,66	21,27	70,9	20,32	67,83

В результате градации по трем уровням проявления силы воли было выявлено количество студентов с «низким», «средним» и «высоким» уровнями. Анализ результатов свидетельствует о том, что на I и II курсах отсутствуют студенты с низким уровнем проявления силы воли. На III и IV курсах их насчитывается 1–2 человека.

Согласно самооценке студентов, основная масса на I (63,4 %), на II (68,3 %), и на IV курсах (56,2 %) имеет средний уровень развития силы



воли. Основные проблемы студенты испытывают в таких ситуациях: когда работа им неинтересна, а нужно добросовестно выполнить ее до конца; когда нужно идти на физкультурно-массовые мероприятия в выходной день; когда нужно сдержать обещание, а его выполнение доставляет неприятные хлопоты; трудно придерживаться режима дня и трудно оторваться от интересной телепередачи для выполнения срочной работы. Около 25 % на эти вопросы ответили отрицательно, т.е. они могут преодолеть себя, 54 % – указали, что такое случается, а 21 % – не могут противостоять этим обстоятельствам, что свидетельствует о недостаточном уровне проявления силы воли в данных обстоятельствах, которые непосредственно связаны с необходимостью выполнять самостоятельные задания во внеучебное время, посещать тренировочные занятия и участвовать в выходные дни в соревнованиях. Особо это проявляется у студентов III и IV курсов, что соответствует и снижению интереса к занятию спортом для повышения своего спортивного мастерства (табл. 3.3), и с интересом к занятию спортом в свободное время (табл. 3.5). Вероятно, поэтому на III и IV курсах инструментальная ценность «сила воли» выходит на V место, т.к. становится более востребованной. В целом, по 15 вопросам теста от 22 до 30 баллов на I курсе набрали 36,6 % студентов, на II курсе 65,66 %, на III – 54 %, а на IV – 41,4 % студентов. Однако средний балл студентов IV и I курсов практически одинаков 20,32 и 20,27 соответственно, что делает их различия недостоверными.

Таким образом, сложности с проявлением волевого компонента в личностных характеристиках студентов могут служить лимитирующим фактором в процессе обучения и повышения спортивного мастерства студентов IV курса.

*Самооценка психических состояний у студентов I–IV курсов.*

Для исследования таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность использовалась методика Айзенка (табл. 3.24).

Оценка выделенных психических свойств предполагает три уровня: низкий, средний и высокий.

Тревожность рассматривается психологами [53; 86] как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека, который приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывает страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных или с экзаменационными испытаниями, или физической загруженностью, или причинами иного характера.

Основная масса студентов I курса (51,2 %) имеет среднюю тревожность допустимого уровня, 48,8 % – вообще не испытывают состояние тревоги. В связи с тем, что исследования проводились в I семестре, студенты еще не сдавали сессию и чувствовали себя более свободными после обучения в общеобразовательной школе, у них отмечается некоторая расслабленность.

На II курсе количество студентов с низким уровнем тревожности уменьшается до 37 %, а со средним увеличивается до 63 %.

На III курсе происходит определенная адаптация к учебному процессу, снижение напряженности и некоторое безразличие, которое отмечалось нами в предыдущих исследованиях. Студентов с низким уровнем тревожности насчитывается 46 %, со средним 49 %, но уже 2 человека испытывают высокую тревожность. Психологи чаще всего связывают тревожность человека с ожиданием социальных последствий его успеха или неудачи. Считается, что тревога и тревожность тесно связаны со стрессом. С одной стороны, тревожные эмоции могут являться симптомами стресса, а с другой – исходный уровень тревожности определяет индивидуальную чувствительность к стрессу.

Иногда тревога, по мнению ученых [86; 102], является естественной, адекватной, полезной. Это проявляется тогда, когда человек должен сделать что-то необычное или подготовиться к этому. Это может быть выступление перед аудиторией с докладом или сдача экзамена.

Этот вид тревоги считается нормальным и полезным, т.к. побуждает подготовить выступление, изучить материал перед экзаменом.

На IV курсе состояние тревоги допустимого уровня усиливается и отмечается уже у 71 % студентов. Высокий уровень имеют также 2 студента, а низкий – 24 %, т.е. самое минимальное количество из всех этапов обучения. Вероятно, это связано с повышенной ответственностью за успеваемость и принятием решения о продолжении учебы на уровне «специалиста» или прекращением учебы и выходе на работу.

Помогает уточнить причину тревожных состояний изучение фрустрации.

В переводе с латинского *frustratio* обозначает «обман», «неудачу», «тщетное ожидание», «расстройство замыслов», что трактуется психологами как психическое состояние, возникающие в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей [86; 102]. Она проявляется в ряде эмоциональных процессов, таких как разочарование, тревога, раздражение и даже отчаяние. Однако в состоянии фрустрации люди могут все еще продолжать борьбу за получение желаемого, даже если не знают точно, что нужно сделать для достижения успеха.

Выделение трех уровней фрустрации показывает, что низкий уровень имеет наибольшее количество студентов на III курсе (78 %), на IV курсе – 63 %, на I курсе – 56,1 %. Меньше всего студентов с низким уровнем фрустрации на II курсе (39 %).

Айзенк считал [67], что такие личности не имеют высокой самооценки, устойчивы к неудачам и не боятся трудностей. Эти данные совпадают с результатами методики самооценки личности. На II курсе только у 29 % студентов самооценка адекватно завышена и у 7 % – занижена, что и обосновывает отсутствие фрустрированности. На III курсе 67 % имеют адекватно завышенную и заниженную самооценку, на IV – 51 %, а на II курсе – 56 %.

Средний уровень проявления этого свойства свидетельствует о наличии фрустрации. В наибольшей степени это выражено на II курсе – 59 %,

когда и происходит адаптация к учебному процессу. На I курсе также достаточно высок процент студентов со средним уровнем фрустрации (43,9 %), что также свидетельствует о некоторой тревоге относительно реализации своих целей.

На III курсе отмечается полное спокойствие, только 19,5 % имеют фрустрированность и один человек – достаточно высокую степень беспокойства (16 баллов). На IV курсе тревога усиливается и фрустрация отмечается уже у 37 % студентов.

Агрессивность рассматривается как устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние (гнев, злость) .

По отношению к спортсменам термин «агрессивный» стал применяться как характеристика, означающая настойчивость при преодолении преград и активность в достижении целей [86; 102].

В основе многих научных представлений об агрессии и агрессивности лежит теория Джона Долларда [86; 171], которая утверждает, что возникновение агрессивного поведения всегда обусловлено наличием фрустрации, и наоборот – наличие фрустрации всегда влечет за собой какую-нибудь форму агрессивности. Фрустрацию могут вызвать множество различных реакций и агрессивность лишь одна из них.

Однако фрустрация выполняет для организма защитную функцию, создавая новую мотивацию, направленную на преодоление препятствий на пути реализации исходных мотивов. Ситуация, в которой такое препятствие возникает, называется стресс. Например, если юноша боится проиграть в соревнованиях, т.к. пострадает его престиж, он постоянно фрустрирован. Агрессия является самой естественной и чаще встречающейся реакцией на фрустрацию. Целью агрессии в этом случае является устранение препятствия.

В наших исследованиях основная масса студентов имела средний уровень агрессии. В наибольшей степени спокойные и выдержанные (низкий уровень агрессии) студенты II курса (34 %), затем III курса (29,3 %), I курса (26,8 %), а на IV курсе их всего 17 %. На IV и III курсах отмечается по 7 % студентов агрессивных, не выдержанных, которые испытывают трудности при общении с людьми, что не совместимо с профессией учителя физической культуры.

На IV курсе больше всего студентов со средним уровнем агрессивности (76 %), что совпадает с количеством студентов со средним уровнем тревожности. Корреляционный анализ показал, что «агрессивность» и «тревожность» имеет у этих студентов коэффициент корреляции 0,40 ( $p < 0,01$ ), а с «фрустрацией» –  $r = 0,29$ , т.е. беспокойство и неуверенность в себе вызывает защитную реакцию в нападении на других.

Ригидность рассматривается как неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуативными требованиями. Различают когнитивную, аффективную и мотивационную ригидность [167; 172].

Анализ полученных результатов исследования (табл. 3.25) свидетельствует, что наибольшее количество студентов с отсутствием ригидности, легкой переключаемости на новые условия обучения, новые ценностные отношения отмечается на I курсе (26,8 %), а затем от курса к курсу снижается.

На каждом курсе есть студенты, имеющие высокий уровень ригидности, т.е., имеющих неизменность поведения, убеждений взглядов, даже если они расходятся и не соответствуют реальной обстановке, жизни. Обращает на себя внимание тот факт, что наибольшее количество таких студентов на IV курсе, т.е. на выпускном, когда необходимо принимать решение об изменениях в своих жизненных позициях.

Присутствие ригидности в психическом состоянии четверокурсника может проявляться в когнитивной ригидности, т.е. неготовности к

Таблица 3.25

**Результаты исследования студентов I–IV курсов по методике «Самооценка психического состояния»**

		Тревожность			Фрустрация			Агрессивность			Ригидность		
1 курс	Количество по степени проявления черты	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
		20	21	0	23	18	0	11	28	2	11	27	3
	Количество в процентах	48,8	51,2	0	56,1	43,9	0	26,8	68,3	4,9	26,8	65,9	7,3
	$\bar{X}$	7,73			7,24			10,2			9,73		
	$\delta$	2,6			2,96			3,41			3,35		
	S	0,41			0,47			0,54			0,53		
	Средние результаты	7,7		С	7,2		В	10,2		С	9,6		С
2 курс	Количество по степени проявления черты	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
		15	26	0	16	24	1	14	27	0	10	30	1
	Количество в процентах	37	63	0	39	59	2	34	66	0	24	74	2
	$\bar{X}$	8,15			8,56			9,44			9,56		
	$\delta$	3,32			3,53			2,93			3,25		
	S	0,52			0,56			0,46			0,51		
	Средние результаты	8,1		С	8,6		С	9,4		С	9,6		С

Продолжение таблицы 3.25

3 курс	Количество по степени проявления черты	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
		19	20	2	32	8	1	12	26	3	9	31	1
	Количество в процентах	46	49	5	78	19,5	2,5	29,3	63,4	7,3	21,9	75,6	2,5
	$\bar{x}$	8,17			5,59			9,8			9,2		
	$\delta$	3,12			2,98			3,07			2,6		
	S	0,49			0,47			0,49			0,41		
	Средние результаты	8,2	С		5,6	В		9,8	С		9,2	С	
4 курс	Количество по степени проявления черты	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
		10	29	2	26	15	0	7	31	3	8	27	6
	Количество в процентах	24	71	5	63	37	0	17	76	7	20	65	15
	$\bar{x}$	9,17			6,85			10,85			10,15		
	$\delta$	3,17			3,43			2,99			3,67		
	S	0,5			0,54			0,47			0,58		
	Средние результаты	9	С		7	В		11	С		10	С	

построению новой концептуальной картины окружающего мира при получении дополнительной информации, которая противоречит старому представлению:

– в мотивационной ригидности – неготовности к отказу от уже сформированных потребностей и от привычных способов их удовлетворению или к принятию новых мотивов;

– аффективной ригидности – неготовность к изменениям событий, в соотношении тех или иных событий с определенными аффективными реакциями.

Все вышеперечисленные психические состояния обостряются на IV курсе, что свидетельствует о ситуации, близкой к стрессовой, т.к. наступает время окончания учебы и необходимости выбора последующих действий, которые напрямую связаны с устройством будущего – продолжение учебы или начало на работы по избранной профессии.

#### Самооценка САН

Использование анкеты САН позволяет субъективно оценить свое самочувствие (С), активность (А), настроение (Н). Хотя данные характеристики на протяжении дня могут изменяться, мы можем иметь ориентировочное представление о самочувствии студентов разных курсов. Для уточнения данных мы сравнивали не только среднеарифметический коэффициент, но и распределение показателей внутри группы на «средний» уровень, «повышенный» и «заниженный» (табл. 3.26).

Средний балл показателя «самочувствие» наиболее низкий на II курсе ( $4,82 \pm 0,78$ ), что достоверно отличается от показателей студентов всех других курсов ( $p < 0,05$ ).

На II курсе самый высокий процент студентов, которые имеют «средний» уровень проявления этого состояния (83 %). Наибольшее количество студентов с повышенным уровнем «самочувствия» на III курсе (29 %) и на I курсе – 22 %.



Средний балл «активности» у студентов всех курсов находится примерно на одном уровне (4,7–4,9 балла). Отмечается довольно большое количество студентов, имеющих заниженный уровень активности, особенно на II курсе – 26 %. На I, III и IV их количество примерно одинаковое – 15–19 %.

Средний балл «настроения» самый высокий на III курсе ( $5,77 \pm 0,72$ ), самый низкий на II курсе ( $5,12 \pm 0,99$ ). На этих курсах также отмечается самое большое количество студентов, имеющих плохое настроение (15 %).

Однако, при анализе функционального состояния важным является не только значение отдельных показателей, но и их состояние. У человека, который отдохнул, оценки самочувствия, активности и настроения примерно одинаковые. По мере наступления утомления, соотношение между ними изменяется за счет относительного снижения самочувствия и активности в сравнении с настроением.

Сравнивая средний балл самочувствия и активности со средним баллом настроения, можно сделать вывод, что на всех курсах последний показатель выше в пределах 6–10 %. На I курсе настроение выше двух других показателей на 6,3 %, на II курсе – на 7,3 %, на III курсе на 10,3 %, на IV – на 7,7 %, т.е. везде отмечается усталость студентов. Однако, принимая во внимание и низкие баллы по самочувствию и активности студентов II курса, можно квалифицировать это состояние как функциональное напряжение, связанное с адаптационными перестройками студентов к учебному процессу в ВУЗе.

### **3.6. Биологический возраст студентов**

Определение биологического возраста, согласно методике В. П. Войтенко, (1991) включает показатели, свидетельствующие о функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы, резервной функции дыхания, состоянии вестибулярного аппарата и субъективной

оценки здоровья.

К ним относятся:

- артериальное давление (систолическое и диастолическое)
- пульсовое давление (АТс – Ад) – АТП;
- задержка дыхания после глубокого вдоха – ЗДВ;
- статическое балансирование на левой ноге, без обуви, глаза закрыты, руки опущены – СБ;
- масса тела – МТ;
- субъективная оценка здоровья – СОЗ;
- календарный возраст.

Прежде, чем рассчитывать биологический возраст, мы проанализировали отдельные показатели, характеризующие здоровье студентов (табл. 3.26).

Календарный возраст студентов от курса к курсу равномерно увеличивается на 1 год. Артериальное давление систолическое и диастолическое находится в пределах нормы и составляет от 117–121 на 76–80 мм. рт. ст., пульсовое давление несколько увеличивается на IV курсе до 43 мм. рт. ст. Масса тела студентов на I курсе составляет 71,7 кг, а на II и III курсах снижается на 2–3 кг, вероятно, в связи с увеличенной нагрузкой в виде практических занятий по спортивным дисциплинам учебного плана. На IV курсе масса тела студентов достоверно выше на 5 кг по сравнению с III курсом, что опять-таки связано с практическими занятиями по видам спорта, но уже со снижением их количества в учебном плане, а также с прекращением систематических тренировок по избранному виду спорта (о чем было сказано в подразделе 3.1).

Прекращение систематических тренировочных занятий в связи со снижением мотивации, приводит к общему снижению двигательного режима, что отрицательно сказывается не только на норме массы тела, но и на функциональных резервах дыхательной системы, вестибулярной устойчивости. Так, показатели задержки дыхания на вдохе, начиная с I курса, увеличиваются. Если на I курсе студенты в среднем задерживают дыхание на

59,2 с, то на II курсе – уже 85,2 с ( $p < 0,05$ ), на III курсе функциональный резерв дыхательной системы начинает снижаться (свидетельство снижения аэробных нагрузок) до 73,9 с. и продолжается снижение и на IV курсе до 65,5 с. Этот показатель задержки дыхания практически приближается к показателю студентов I курса.

Таблица 3.26

### Показатели здоровья студентов I–IV курсов

Курс	Показатели здоровья							
	календ. возраст, годы	Артериальное давление (мм. рт. ст.)			ЗДВ (с)	СБ (с)	МТ (кг)	СОЗ (балы)
		систолич.	диастолич.	АТП				
I	17,3	120,5	80	40,5	59,2	79,8	71,7	6,9
II	18,7	117	76	41	85,2	85,0	68,9	4,4
III	19,7	120	79	41	73,9	98,5	68,5	5,7
IV	21,4	121	78	43	65,5	83,5	73,5	5,2

Статическое балансирование на одной ноге с закрытыми глазами по длительности удержания позы на I курсе составляет 79,8 с, увеличиваясь на II курсе до 85 с., на III курсе – до 98,5 с. На IV курсе наблюдается снижение этого показателя на 15 с. по сравнению с III курсом.

Анализ расчётных показателей биологического возраста и должного возраста дают представление о старении организма студентов. Должный возраст дает диапазон колебаний до 10 лет относительно календарного возраста, а биологический возраст свидетельствует о фактическом функциональном состоянии организма (табл. 3.27).

Таким образом, биологический возраст студентов I курса составляет 33,47 лет, что на 15 лет выше календарного возраста и на 4 года выше биологического возраста. Это определяет степень старения организма в размере 4-х лет.

По мере наращивания тренировочных нагрузок на II курсе,

биологический возраст студентов снижается до 28,65 лет, что на 5 лет ниже, чем на I курсе и становится ниже реального биологического возраста. Достоверность различий между I и II курсом – на уровне  $p < 0,01$ .

На III курсе биологический возраст еще больше снижается и составляет 26,93 года. Показатель старения – 3,14, что свидетельствует о хорошей физической форме студентов, что обеспечивается соответствующим двигательным режимом.

Таблица 3.27

### Показатели биологического возраста студентов I–IV курсов

		КВ	Биологическ. возраст (БВ)	Должный БВ (ДБВ)	Степень старения (СС)
1 курс	$\bar{X}$	17,3	33,47	29,48	4
	$\delta$		10,42	0,49	10,32
	S		1,65	0,08	1,63
2 курс	$\bar{X}$	18,7	28,65	29,99	-1,35
	$\delta$		7,66	0,84	7,3
	S		1,21	0,13	1,15
3 курс	$\bar{X}$	19,7	26,93	30,09	-3,14
	$\delta$		7,78	1,41	7,24
	S		1,23	0,22	1,14
4 курс	$\bar{X}$	21,4	33,55	31,89	2,52
	$\delta$		9,51	1,19	9,38
	S		1,5	0,19	1,48

Однако, как было отмечено выше, к началу IV курса желание заниматься спортом у студентов снижается, что сказывается на их функциональном состоянии. Биологический возраст увеличивается по сравнению с III курсом на 6,5 лет и составляет 33,59 года, что на 2,52 года больше должного биологического возраста и свидетельствует о старении организма.

Таким образом, исследование мотивационной сферы студентов I–IV

курсов зафиксировало пониженный интерес студентов к систематическим занятиям спортом, смещение ценностных ориентаций, что приводит к снижению двигательного режима четверокурсников. Данные обстоятельства приводят к снижению тренированности студентов, их функциональных резервов, повышению массы тела и при данной динамике в перспективе – к повышению артериального давления, риска развития сердечно-сосудистых заболеваний и преждевременному наступлению инволюционных изменений уже в 25 летнем возрасте.

Обнаруженные взаимосвязи между личностными и функциональными характеристиками студентов требуют более детального изучения для выявления факторов, влияющих на активность студентов в повышении своего профессионального и спортивного мастерства.

### **Выводы к разделу 3**

Изучение мотивационных приоритетов студентов, поступивших на факультет физического воспитания для освоения профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, свидетельствует об их трансформации по мере обучения в ВУЗе к 4-му курсу, снижается посещаемость занятий по повышению спортивного мастерства в избранном виде спорта, ухудшается успеваемость по теоретической и практической профессионально-прикладной подготовке, ухудшается функциональное состояние студентов и отмечается наличие инволюционных процессов.

Основываясь на положениях психологов о том, что основой любой деятельности является мотивация к ней, была изучена потребностно-мотивационная сфера студентов 1–4 курсов.

Выяснено, что наибольшее количество профессионально ориентированных студентов отмечается на I курсе, а по мере обучения в ВУЗе к IV курсу их количество снижается.

Мотивационные ситуации представленные в методиках, определяющих потребность к достижению и мотивацию успеха, которые оцениваются

студентами негативно, свидетельствуют о низкой заинтересованности в выполняемой работе, об отсутствии планирования своих действий.

Изучение рейтинга терминальных и инструментальных ценностей студентов I–IV курсов, а также их корреляционных взаимосвязей свидетельствуют, что определение ими рейтинга ценностей осуществлялось не по личному отношению к ним, а по общепринятым нравственным критериям. В связи с этим у терминальных ценностей, составляющих «ядро», т.е. категорию высшего ранга, как правило, отсутствуют значимые коэффициенты корреляции с инструментальными ценностями, т.е. студенты не знают как реально достичь выбранных ими ценностей – цели «здоровье», «любовь», «наличие хороших друзей». Наибольшее количество взаимосвязей имеют ценности, находящиеся в «хвосте» структурной иерархии. Вероятно, их общая недооценка («красота природы», «счастье других», «творчество», «критичность по отношению к себе и другим») и являются лимитирующим фактором формирования духовных ценностных ориентации.

При изучении самооценки психического состояния выяснено, что к IV курсу у студентов усиливается состояние тревоги (71 %), фрустрации и ригидности, что может проявляться в неготовности к планированию будущего, изменению представления об окружающем мире при получении дополнительной информации.

Отмеченная динамика мотивационных приоритетов и структуры психического состояния студентов по мере обучения в ВУЗе свидетельствует о необходимости разработки организационно-методических условий, стимулирующих активность студентов, интерес к профессионально-прикладной физической и теоретической подготовке на III курсе. Этот период считается более благоприятным для восприятия изменений в условиях обучения, отмечается большая адаптированность студентов к ВУЗу, что позволит предотвратить снижение мотивации и возникновение предстрессовых состояний на IV курсе.

Материалы, представленные в III разделе опубликованы в работах автора [12; 13; 14; 37; 38].

**РАЗДЕЛ 4**  
**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ**  
**ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**  
**К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ**  
**ПОДГОТОВКЕ**

**4.1. Корреляционный анализ показателей мотивационной сферы студентов**

Для уточнения факторов, влияющих на мотивацию, ценностные ориентации и достижения в учебной деятельности по основным теоретическим и практическим профильным предметам студентов I–IV курсов был осуществлён корреляционный анализ 19 параметров, куда вошли показатели САН, дифференциально-диагностического опросника, самооценки психического состояния, потребности в достижении, силы воли, мотивации к успеху, самооценки личности, биологического возраста и успешности в теоретических и практических дисциплинах.

В связи с тем, что основным показателем успешности обучения и освоения профессиональных знаний являются специальные теоретические предметы, мы вывели средний балл успеваемости по экзаменационной сессии и на основании парной корреляции с психофизиологическими и мотивационными характеристиками определяли их взаимосвязь.

Для составления корреляционной решётки были выбраны сначала показатели, имеющие значимые коэффициенты корреляции непосредственно со средним баллом в теоретических предметах. Второй этап – выделение самостоятельных значимых связей непосредственно связанных показателей со средним баллом успеваемости с другими признаками. Таким образом, нами была выявлена прямая и опосредованная корреляционная связь.

Анализ корреляционных решеток студентов I курса (рис. 4.1) обнаруживает пять прямых непосредственных связей показателя успешности

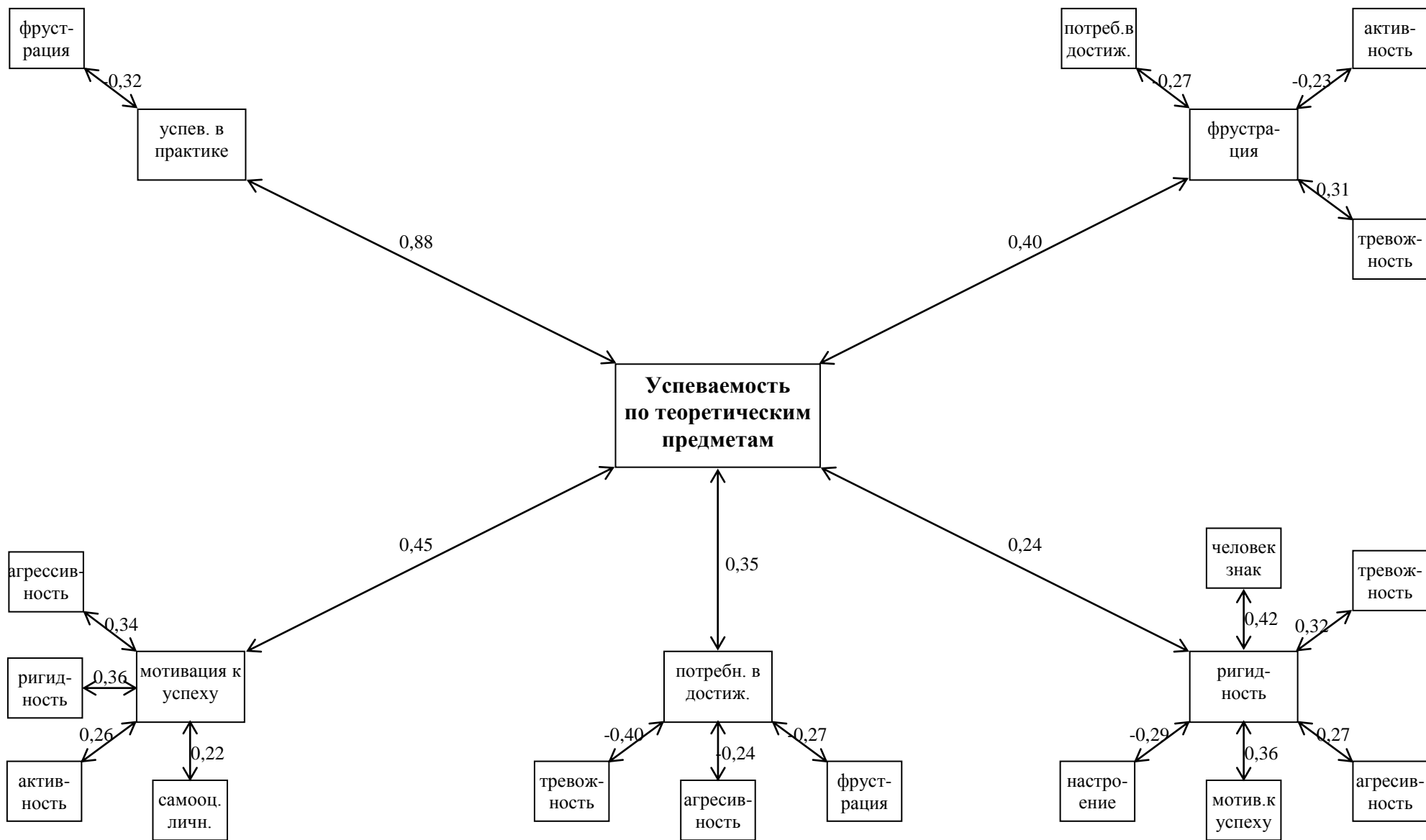


Рис. 4.1. Взаимосвязь успеваемости в обучении и показателей мотивационной сферы студентов I курса



в теоретических предметах с фрустрацией ( $r = 0,40$ ), ригидностью ( $r = 0,24$ ), потребностью в достижениях ( $r = 0,35$ ), мотивацией к успеху ( $r = 0,45$ ) и успеваемостью по практическим дисциплинам ( $r = 0,88$ ).

Интерпретация этих связей может являться следующей: повышение успеваемости у студентов I курса связано с боязнью не сдать сессию, сессия воспринимается как угроза неполучения стипендии, (фрустрация). Ригидность проявляется в борьбе со старой концепцией школьного обучения и трудностью восприятия новой, но это стимулирует мотивацию к успеху ( $r = 0,36$ ), в то же время вызывает тревогу ( $r = 0,32$ ), определенную агрессивность ( $r = 0,27$ ), но снижает настроение ( $r = -0,29$ ).

Положительно влияет на успеваемость студентов I курса «потребность в достижении цели», чем выше эта потребность, тем выше успеваемость ( $r = 0,35$ ).

Негативно влияет на «потребность в достижении» – тревожность ( $r = -0,40$ ), агрессивность ( $r = -0,24$ ) и фрустрация ( $r = -0,27$ ). Таким образом, угроза удовлетворения потребности, страх, беспокойство в связи с повышенной эмоциональной и физической нагрузкой снижают потребность к достижению цели.

Стимулирует успеваемость мотивация к успеху ( $r = 0,45$ ), при этом саму мотивацию к успеху стимулируют такие личностные состояния, как активность ( $r = 0,26$ ), повышенная самооценка личности ( $r = 0,22$ ), а также агрессивность ( $r = 0,34$ ). Последнее, вероятно, связано не с прямой агрессией, связанной с причинением вреда окружающим, а со «спортивной агрессивностью», качеством, которое трактуется как настойчивость при преодолении преград и активность в достижении цели.

Аналогично можно трактовать и ригидность, рассматривая ее как мотивационную ригидность, которая находит проявление в образовании сверхцелей, иначе эти личностные образования не привели бы к стимулированию мотивации к успеху, а угнетали бы ее.

А фрустрация отрицательно влияет на успехи в практических

дисциплинах ( $r = -0,32$ ), которые связаны со спортивной деятельностью. Чем больше проявляется разочарование при отсутствии какого-либо ожидаемого результата, проигрыша на дистанции, в игровой ситуации – тем хуже спортивные результаты, что является вполне логичным.

Таким образом, мы можем выделить личностные факторы, влияющие на успеваемость по профилирующим предметам студентов I курса К ним относятся мотивация к успеху и потребность в достижении цели. Стимулирующими факторами проявления мотивации являются психические состояния ригидности, фрустрации и агрессивности, которые проявляются в боязни неудачи, боязни не сдать сессию, не получить стипендию. С. С. Занюк [60] называет их негативными и нестойкими, т.к. при устранении угрозы такие мотивы утрачивают стимулирующее воздействие.

В корреляционной решетке показатели успеваемости студентов II курса имеют непосредственных значимых взаимосвязей всего 4, это «настроение» ( $r = 0,28$ ), «выбор профессии, связанной с природой» ( $r = 0,35$ ), «самооценка личности» ( $r = -0,28$ ) и «успеваемость в практических дисциплинах» (рис. 4.2). Опосредованных связей – 16, средняя теснота связей  $r = 0,33$ .

На II курсе отсутствуют связи с мотивационными факторами как прямыми, так и опосредованными. На успеваемость по теоретическим предметам влияет положительное настроение. В свою очередь на настроение положительно влияет хорошее самочувствие ( $r = 0,56$ ), активность ( $r = 0,49$ ), успеваемость по практическим дисциплинам ( $r = 0,23$ ) и отрицательно влияет заниженная самооценка ( $r = -0,32$ ).

На II курсе изучают биологические дисциплины и поэтому на успеваемость влияет отношение к профессиональной деятельности, связанной с природой ( $r = 0,35$ ), (тот, кто любит природу, тот лучше успевает по биологическим дисциплинам). На выбор этой профессионально направленной деятельности отрицательно влияет плохое настроение

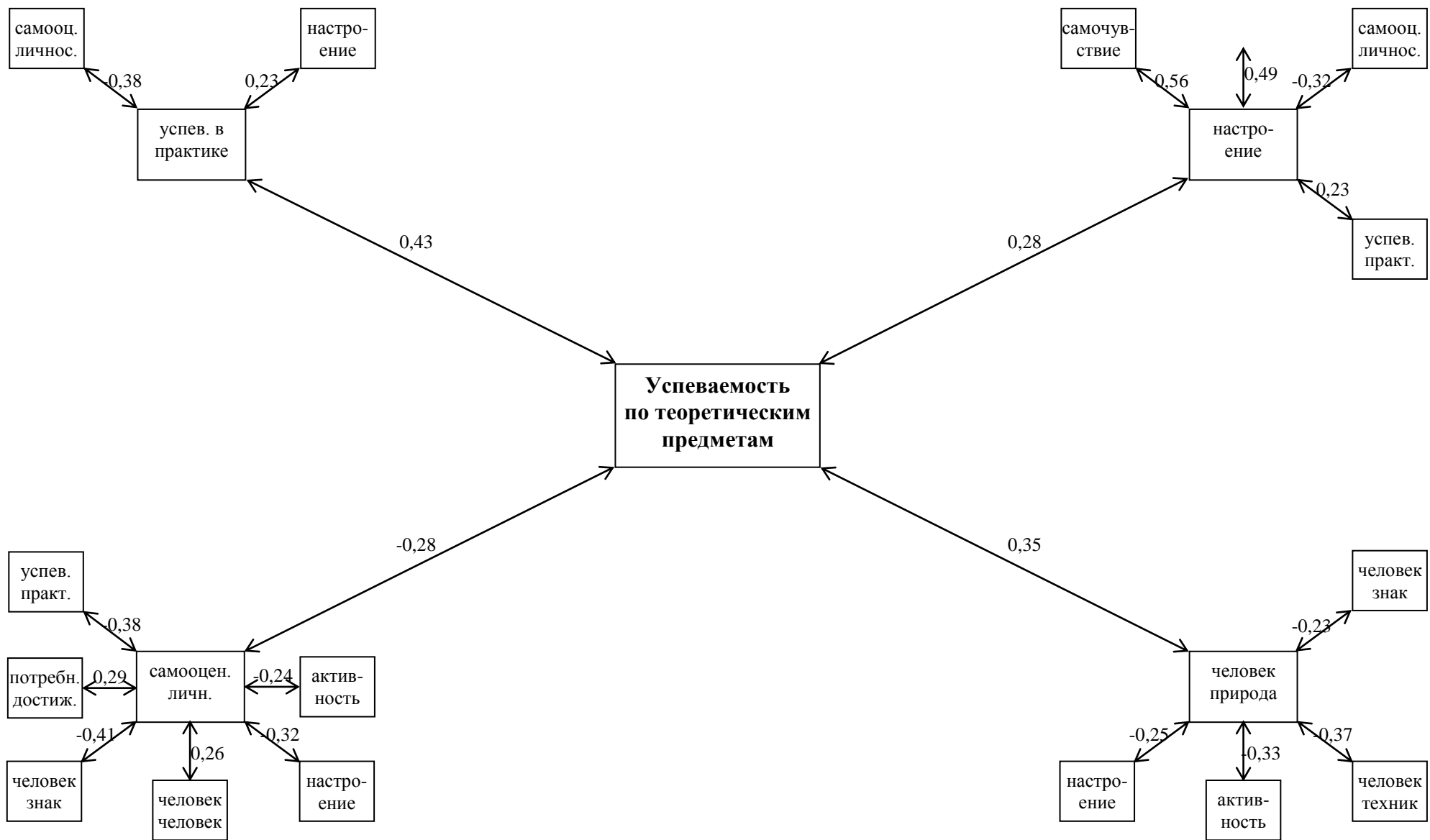


Рис. 4.2. Взаимосвязь успеваемости в обучении и показателей мотивационной сферы студентов II курса

( $r = -0,25$ ), повышенная активность ( $r = -0,33$ ). Тот, кто выбрал направленность деятельности «человек – природа», отрицательно относится к техническим профессиям ( $r = -0,37$ ) и точным наукам ( $r = -0,23$ ).

Заниженная самооценка личности влияет на успеваемость лучше, чем завышенная ( $r = -0,28$ ). В то же время на самооценку личности положительно влияет наличие потребности к достижению ( $r = 0,29$ ).

Лимитирующими факторами являются пониженная активность ( $r = -0,24$ ), плохое настроение ( $r = -0,32$ ), плохая успеваемость по практическим дисциплинам ( $r = -0,38$ ) и выбор профессии, связанной с точными науками ( $r = -0,41$ ).

Успеваемость по теоретическим дисциплинам напрямую связана с успеваемостью в практических дисциплинах, однако коэффициент корреляции меньше, чем на I курсе и составляет  $r = 0,43$ . Заниженная самооценка личности и выбор профессии, связанной с воспитанием людей более способствует успеваемости и в практических дисциплинах студентов II курса ( $r = -0,38$ ), чему способствует и хорошее настроение ( $r = 0,23$ ).

Результаты анализа корреляционных взаимосвязей результата успеваемости студентов II курса свидетельствует об отсутствии связи с мотивационными факторами. Основное влияние оказывает настроение. Студенты адаптировались к учебному процессу, у них исчез страх и беспокойство, т.е. исчезла негативная мотивация, которая присутствовала на I курсе, а положительная мотивация не сформировалась, что и сказалось на их общей успеваемости по теоретическим предметам, общий балл снизился до  $3,24 \pm 0,08$  по сравнению с I курсом –  $3,46 \pm 0,09$  б. ( $p < 0,01$ ).

На III курсе успеваемость по теоретическим предметам имеет 7 непосредственных значимых коэффициентов корреляции и 29 – опосредованных (рис. 4.3).

Непосредственные значимые на уровне  $p < 0,05 - p < 0,01$  коэффициенты корреляции отмечаются с настроением ( $r = 0,30$ ),

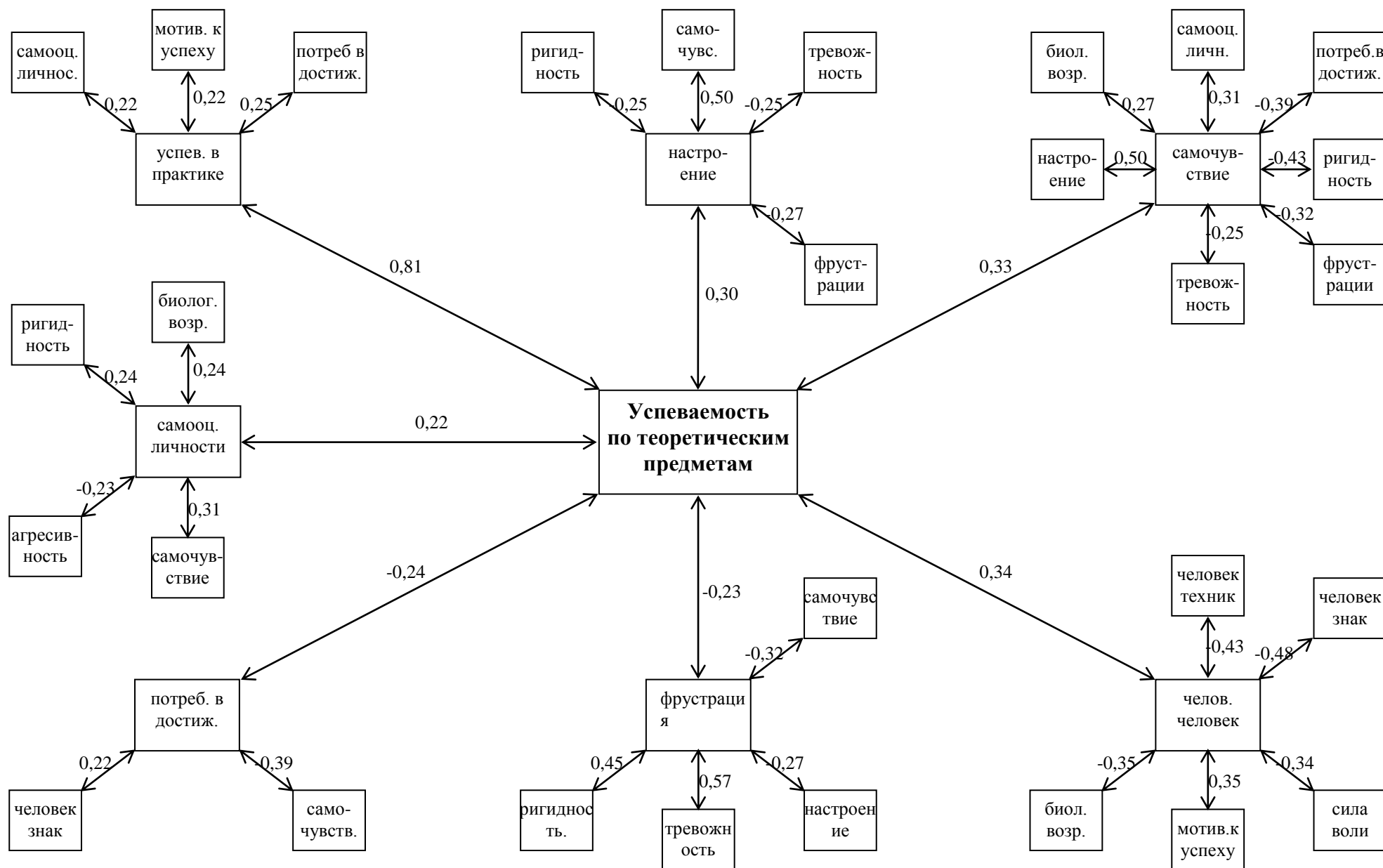


Рис. 4.3. Взаимосвязь успеваемости в обучении и показателей мотивационной сферы студентов III курса

самочувствием ( $r = 0,33$ ), фрустрацией ( $r = -0,23$ ), потребностью в достижении ( $r = 0,24$ ), самооценкой личности ( $r = 0,22$ ), выбором профессии «человек – человек», т.е. связанной с общением с людьми ( $r = 0,34$ ) и успеваемостью по практическим дисциплинам ( $r = 0,81$ ).

Настроение, которое влияет на успеваемость, в свою очередь зависит от хорошего самочувствия и низкой тревожности ( $r = -0,25$ ), фрустрации ( $r = -0,27$ ) и ригидности ( $r = -0,25$ ), т.е. от готовности к достижению цели.

Самочувствие также положительно влияет на хорошую успеваемость, которая по среднему баллу  $3,63 \pm 0,1$  выше, чем на II курсе ( $3,24 \pm 0,08$ ) при  $p < 0,01$  и на I курсе ( $3,46 \pm 0,09$ ). На самочувствие положительно влияет самооценка личности ( $r = 0,31$ ), биологический возраст, который характеризуется достаточно большим разрывом между должным возрастом в сторону омоложения, т.е. третьекурсники обладают хорошим физическим здоровьем, что положительно отражается на самочувствии. Это придает им бодрости, уверенности в себе и стимулирует потребность в достижении цели. Негативно влияют на самочувствие психические состояния ригидности ( $r = 0,43$ ), фрустрации ( $r = -0,32$ ), тревожности ( $r = -0,25$ ), т.е., чем меньше студентов тревожат эти состояния, тем лучше они себя чувствуют.

Это же подтверждается непосредственной негативной связью между фрустрацией и успеваемостью в теоретических дисциплинах ( $r = -0,23$ ), (чем меньше фрустрация, тем лучше успеваемость). В свою очередь стимулируют развитие фрустрации ригидность ( $r = 0,45$ ) и тревожность ( $r = -0,57$ ).

Появляется положительная связь между выбором профессиональной деятельности, связанной с общением с людьми, воспитанием детей и успеваемостью по профильным предметам ( $r = 0,34$ ). На этот выбор влияет биологический возраст (чем меньше разница между биологическим и должным возрастом, тем определеннее выбор профессии «человек – человек») – ( $r = 0,34$ ). В свою очередь, чем меньше обращают внимание студенты на профессиональную деятельность, связанную с техникой,

( $r = -0,43$ ) точными науками ( $r = -0,48$ ), тем определеннее выбор профессии «человек – человек». Положительно влияет на выбор профессии мотивация к успеху ( $r = 0,35$ ), что определяет и интерес к этому виду деятельности, который является как бы катализатором деятельности и не требует дополнительных волевых усилий ( $r = -0,34$ ).

Стимулирующим фактором к обучению является потребность в достижении ( $r = 0,24$ ), но на него отрицательно влияет плохое самочувствие.

Самооценка личности имеет малую, но все же значимую связь с успеваемостью ( $r = 0,22$ ). Это свидетельствует о том, что значение имеет адекватно завышенная самооценка, а не завышенная, поэтому и корреляционная связь существует на небольшом диапазоне цифровых значений (0,39–0,80). То же самое мы наблюдаем и в связях с успеваемостью в практических дисциплинах. Самооценка личности положительно влияет на общую оценку ( $r = 0,22$ ).

Самооценка личности имеет положительную связь с самочувствием ( $r = 0,31$ ), биологическим возрастом ( $r = 0,24$ ). Отрицательно влияет на самооценку ригидность ( $r = -0,24$ ) и агрессивность ( $r = -0,23$ ).

В целом, у студентов III курса результаты успеваемости очень чувствительны ко многим факторам, связанными с самочувствием, настроением, с состоянием здоровья, отсутствием разочарований, неудач, тревоги. В меньшей степени влияет устойчивая мотивация к достижению успеха. Наличие стольких условий в педагогическом процессе, от которых зависит успеваемость студентов, может свидетельствовать как и неустойчивости мотивационной структуры, так и необходимости постоянного стимулирования поведения.

Даже изменение в настроении студентов может вызвать цепную реакцию в ухудшении самочувствии, повышения ригидности, фрустрации, тревожности. Вероятно, данная структура взаимосвязей между

успеваемостью и личностными состояниями студентов III курса свидетельствует о некотором эмоциональном истощении, вследствие эмоционального напряжения. Данное состояние может возникать у людей вследствие работы в одном и том же напряженном режиме (учеба, тренировки), отсутствием должного вознаграждения и поощрения за выполненные задания.

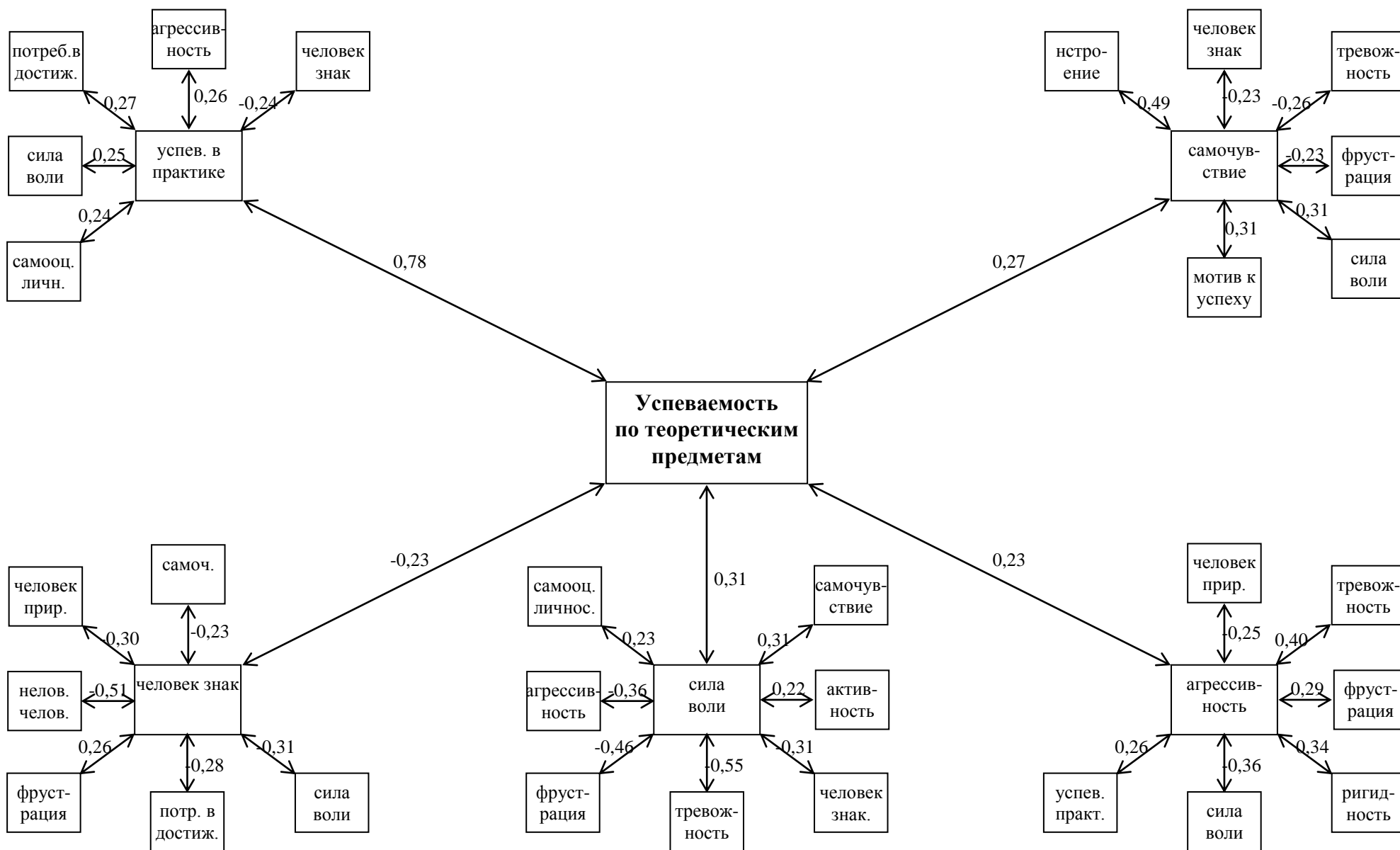
С другой стороны, знание этих особенностей, психических состояний личности, дает возможность поиска оптимальных организационно-педагогических условий профессионально-прикладной физической подготовки студентов на III курсе.

На IV курсе выявлено пять непосредственных связей успешности освоения теоретических дисциплин с самочувствием ( $r = 0,27$ ), агрессивностью ( $r = 0,23$ ), силой воли ( $r = 0,31$ ), выбором профессии «человек – знак» ( $r = -0,23$ ) и успеваемостью по практическим дисциплинам ( $r = 0,78$ ) (рис. 4.4).

Взаимосвязь с «самочувствием» отмечалась и на III курсе. На самочувствие положительно влияет настроение ( $r = 0,49$ ), причем, на III курсе обнаруживалась такая же взаимосвязь ( $r = 0,50$ ). Добавляется положительное влияние силы воли ( $r = 0,31$ ) и мотивации к успеху ( $r = 0,31$ ), т.е., при повышении мотивации действий и преодоления своих слабостей, улучшается самочувствие.

Негативно влияют на самочувствие студентов IV курса тревожность ( $r = -0,26$ ), фрустрация ( $r = -0,23$ ), что является вполне объяснимым и закономерным. Кроме этого, чем выше самочувствие, тем меньше студенты выбирают профессию «человек – знак» ( $r = -0,23$ ).





**Рис. 4.4. Взаимосвязь успеваемости в обучении и показателей мотивационной сферы студентов IV курса**

Впервые в прямой непосредственной связи с успеваемостью мы обнаруживаем «агрессивность» ( $r = 0,23$ ). Однако, весьма вероятно, что это не аффективное состояние гнева, злости и стремление нанести вред окружающим, а скорее настойчивость в преодолении преград. Взаимосвязи с психическими состояниями тревожности ( $r = 0,40$ ), фрустрацией ( $r = 0,29$ ), ригидностью ( $r = 0,34$ ) достаточно значимые и положительные.

В поисках объяснения этого факта, мы обратились к теории Джона Долларда [126; 168], согласно которой возникновение агрессивного поведения всегда обусловлено наличием фрустрации. Агрессивность наряду с тревогой, страхом, чувством вины, несбывшихся желаний, неудовлетворенности является проявлением психоэмоционального стресса. Мы отмечали повышение агрессивности студентов IV курса и найденные нами связи с фрустрацией, тревожностью и ригидностью, свидетельствуют о причинах агрессии, это боязнь неудачи, боязнь нереализации себя, выбор дальнейшего пути продвижения – прекращение учебы и начало трудовой деятельности. В определенной степени, это стресс однако именно это заставляет мобилизовать свои силы и способности на преодоление препятствий. Подавление негативных эмоций требует проявления силы воли.

При изучении общего рейтинга инструментальных ценностей было отмечено на IV курсе приближение «силы воли» к высшему рейтингу. А при анализе взаимосвязей этого качества, только на IV курсе оно стало значимым для общей успеваемости по теоретическим и практическим дисциплинам. От силы воли зависит подавление тревожности ( $r = -0,55$ ), фрустрации ( $r = -0,46$ ) и агрессивности ( $r = -0,36$ ). Таким образом, проявление силы воли связано не только с усидчивостью, выполнением заданий самоподготовки, изучением теоретических и практических дисциплин, но и с подавлением негативных эмоций тревоги, страха, неуверенности в себе, угрозы исполнения своих планов.

Из значимых связей с успеваемостью по теоретическим и практическим дисциплинам выделяется отношение к профессии «человек – знак» ( $r = -0,23$ ), причем, отрицательная. Это свидетельствует о том, что увлечение занятиями на компьютере, (а это могут быть и компьютерные игры) отрицательно влияет на успеваемость.

Такая увлеченность отмечается у студентов со слабой силой воли ( $r = -0,31$ ), с низкой мотивацией ( $r = -0,28$ ), не ценящих профессию «человек – человек» ( $r = -0,51$ ), «человек – природа» ( $r = 0,30$ ) и с высокой фрустрацией ( $r = 0,26$ ).

Проведенный анализ корреляционных связей успеваемости по предметам и психологическим состоянием студентов IV курса свидетельствует о некотором проявлении психоэмоционального стресса на выпускном курсе, однако, это стимулирует их успеваемость по теоретическим дисциплинам. Так, если средний балл на I курсе был 3,46 ( $S = 0,09$ ), на II курсе снизился до 3,24 балла ( $S = 0,08$ ) на III курсе – повысился до 3,63 ( $S = 0,1$ ), а на IV достиг 3,76 ( $S = 0,11$ ). Хотя различия между III и IV курсом недостоверны, однако тенденция отмечается.

Несколько ниже успеваемость по практическим дисциплинам, которая напрямую зависит от систематических занятий спортом, а как было отмечено выше, мотивация к занятиям на IV курсе снижается. Средний балл по практическим дисциплинам на I курсе составляет 3,39 балла ( $S = 0,08$ ), на II курсе – 3,44 балла ( $S = 0,09$ ); на III курсе – 3,46 балла ( $S = 0,09$ ) и на IV – 3,46 балла ( $S = 0,1$ ). Таким образом, прогресса в достижениях студентов от курса к курсу не наблюдается, зато увеличивается разброс в оценке по количеству «3», «4» и «5», что и является подтверждением к снижению мотивации к профессионально-прикладной деятельности.

## 4.2. Факторный анализ мотивационной сферы и успеваемости студентов

Для выделения наиболее значимых из 19 показателей мотивационной сферы из 19, мы провели факторный анализ с веримаксимальным вращением.

В показателях студентов I курса было выделено 8 факторов, имеющих 76 % общего вклада, что свидетельствует о том, что факторный анализ состоялся (табл. 4.5).

В первый фактор (14 %) с наибольшим весом вошли показатели теоретической успеваемости ( $r = 0,92$ ), практической успеваемости ( $r = 0,86$ ) и мотивации к успеху ( $r = 0,64$ ). Взаимосвязи положительные, что позволяет интерпретировать этот фактор как «мотивация к обучению».

Второй фактор выделяет два ведущих показателя ( $r = 0,77$ ) «самочувствие» и «настроение», которые напрямую связаны с силой воли ( $r = 0,46$ ) и отрицательно – с потребностью к достижению успеха ( $r = -0,34$ ) и ригидностью ( $r = -0,33$ ). Это, вероятно, свидетельствует о том, что студенты не готовы к изменениям программы действия, и чем меньше у них амбиции, тем лучше их «самочувствие и настроение», что и обосновывает интерпретацию этого фактора, общий вклад которого 10 %.

Третий фактор объединяет два взаимоисключающих показателя, свидетельствующих о выборе профессии «человек – техника» и «человек – человек». В связи с тем, что профессия учителя, тренера относится к группе «человек – человек» и имеет коэффициент  $-0,87$ , а «человек – техника»  $+0,80$ , то это значит, что чем больше студентов выбирает профессию, связанную с общением с людьми, то тем меньше выбирают техническую профессию. На I курсе выбор был более выражен между этими двумя группами профессий. Фактор можно интерпретировать как «склонность к профессиональной деятельности педагога» (общий вклад фактора 11 %).

Четвертый фактор выделяет психическое состояние тревожности ( $0,84$ ), которое зависит от потребности в достижении успеха ( $r = -0,55$ ), причем, отрицательно, что свидетельствует о том, что тревожность подавляет

мотивацию достижения.

Тревожность имеет положительные взаимосвязи с фрустрацией (0,41), что обосновывает неуверенность в своих силах. Этот фактор можно назвать «тревожность».

Таблица 4.5

**Факторный анализ (веримаксимальное вращение) мотивационной сферы и успеваемости в учении студентов I курса**

		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
САН	С	0,10	0,77	0,04	0,08	0,05	0,19	0,01	0,01
	А	0,06	0,07	-0,06	-0,09	0,18	0,03	0,03	-0,90
	Н	-0,06	0,77	0,05	-0,31	-0,14	-0,12	0,00	-0,07
ДДО	Ч-П	-0,16	0,08	-0,13	0,02	0,15	0,89	-0,04	-0,05
	Ч-Т	-0,16	0,16	0,80	-0,04	0,20	-0,41	-0,02	-0,07
	Ч-Ч	-0,13	-0,01	-0,87	0,05	0,20	-0,08	-0,02	-0,12
	Ч-З	0,19	-0,21	0,25	0,07	-0,65	-0,12	-0,40	0,09
	Ч-ХО	0,31	0,00	-0,38	-0,09	-0,06	-0,16	0,65	0,19
Самооц. псих. состояние	Тр	-0,10	-0,15	0,00	0,84	-0,10	0,05	-0,01	0,13
	Фр	-0,33	0,09	-0,02	0,41	-0,02	0,10	0,60	0,17
	агр	0,01	0,27	-0,13	0,03	-0,68	-0,27	0,18	0,17
	Риг	0,30	-0,33	0,06	0,40	-0,55	0,09	0,13	0,07
Потр. в дост.		0,43	-0,34	0,21	-0,55	0,08	0,30	-0,04	0,26
Сила воли		0,26	0,46	0,39	0,11	0,34	-0,11	-0,07	-0,21
Мотив к успеху		0,64	0,19	-0,09	0,21	-0,42	0,08	0,20	-0,05
Самооц. личн.		0,26	-0,11	-0,27	0,31	0,38	-0,22	0,36	0,38
Биол. возр.		0,06	0,09	-0,34	0,06	0,03	0,02	-0,74	0,33
Успеваем. теор.		0,92	-0,06	0,01	-0,10	-0,02	-0,11	-0,07	-0,14
Успеваем. практ.		0,86	0,10	0,05	-0,16	-0,03	-0,10	-0,05	0,12
Expl. Var		2,74	1,87	2,05	1,66	1,80	1,33	1,72	1,36
Prp. Totl		0,14	0,10	0,11	0,09	0,09	0,07	0,09	0,07

Пятый фактор имеет наибольшие взаимосвязи с «агрессивностью» ( $r = -0,68$ ), «ригидностью» ( $r = -0,55$ ) и склонностью к профессии «человек – знак» ( $r = -0,66$ ), причем все отрицательные, что можно расценить, как то, что небольшое проявление агрессивности и ригидности способствует выбору профессии, связанной с точными науками. Название фактора «агрессивность».

Шестой фактор включает только один ведущий показатель, «человек – природа» ( $r = 0,89$ ), который является обособленным и не связан с другими показателями.

В седьмом факторе склонность к выбору профессиональной деятельности, связанной с художественным образом ( $0,65$ ) обуславливается фрустрированностью ( $r = 0,60$ ).

Вероятно, такие психические состояния как разочарование, тревога, отчаяние делают человека чувствительным к восприятию художественных образов.

Этот фактор можно интерпретировать как «человек – художественный образ».

Восьмой фактор с высокой степенью связи выделил показатель «активности» ( $r = -0,90$ ), который так же как и шестой фактор является достаточно самостоятельным.

Факторная структура мотивационной сферы студентов II курса объясняет уже 79 % показателей (табл. 4.6).

На II курсе фактор, имеющий наибольший вклад – 16 % и включает в себя все четыре показателя психоэмоционального состояния: «ригидность» ( $r = -0,89$ ), «фрустрацию» ( $r = -0,88$ ), «агрессивность» ( $r = -0,81$ ) и «тревожность» ( $r = -0,75$ ). Все коэффициенты имеют отрицательный знак, что объясняет взаимосвязь этих состояний между собой и их общее негативное отношение к другим показателям выборки.

Этот фактор можно интерпретировать как «психологическое состояние». Второй фактор (10 %) выделяет показатели склонности к

**Факторный анализ (веримаксимальное вращение) мотивационной сферы и успеваемости студентов II курса**

		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
САН	С	0,25	0,18	-0,14	-0,05	0,26	-0,02	0,72	0,08
	А	0,20	0,27	-0,04	0,49	0,18	-0,02	0,35	0,05
	Н	0,04	0,14	0,04	0,26	0,03	-0,26	0,81	0,02
ДДО	Ч-П	-0,05	0,07	0,20	-0,82	-0,01	0,02	-0,14	-0,16
	Ч-Т	-0,06	-0,09	-0,78	0,33	-0,28	0,14	0,15	-0,04
	Ч-Ч	-0,10	-0,74	-0,23	0,08	0,41	-0,20	-0,22	0,03
	Ч-З	0,03	0,83	-0,18	0,07	0,23	-0,09	0,14	0,01
	Ч-ХО	0,11	-0,10	0,93	0,03	-0,21	0,07	-0,02	0,10
Самооц. псих. состояния	Тр	-0,75	-0,15	0,08	0,02	-0,13	0,15	0,02	-0,50
	Фр	-0,88	-0,11	0,05	0,04	-0,02	-0,05	0,04	-0,15
	агр	-0,81	0,10	-0,23	-0,11	-0,07	-0,06	-0,17	0,18
	Риг	-0,89	0,07	-0,12	-0,03	0,20	0,01	-0,17	0,03
Потр. в дост.		0,14	-0,28	-0,14	-0,50	0,14	0,15	0,27	0,19
Сила воли		-0,05	0,01	0,01	0,00	0,87	0,04	0,19	0,14
Мотив к успеху		0,09	0,00	0,14	0,11	0,12	0,06	0,12	0,90
Самооц. личн.		0,16	-0,53	-0,03	-0,28	0,06	0,55	-0,05	-0,17
Биол. возр.		0,22	0,03	0,33	0,31	0,35	-0,06	-0,51	-0,29
Успеваем. теор.		0,02	0,26	0,11	-0,44	-0,01	-0,65	0,27	-0,04
Успеваем. практ.		0,02	-0,13	-0,03	0,12	0,01	-0,91	0,06	-0,07
Expl. Var		3,03	1,89	1,86	1,75	1,44	1,74	1,92	1,35
Prp. Totl		0,16	0,10	0,10	0,09	0,08	0,09	0,10	0,07

профессиональной деятельности. При этом обнаруживаются две группы специальностей, которые находятся в отрицательной связи между собой, это «человек – знак» ( $r = 0,83$ ) и «человек – человек» ( $r = -0,74$ ). Данное

обстоятельство, вероятно, связано с тем, что студенты, выбирающие профессию, связанную с общением с людьми (преподаватель физического воспитания), негативно относятся к точным наукам. Самооценка личности ( $r = -0,53$ ) также отрицательно связана с выбором «человек – знак», что для данного контингента студентов-гуманитариев, вполне логично, т.к. в точных науках они не чувствуют себя уверенно. Данный фактор можно верифицировать как склонность к профессиональной деятельности «человек – человек».

Третий фактор также имеет вклад 10 %, но выделяет уже другие склонности к профессиональной деятельности студентов, это «человек – художественный образ» ( $r = 0,93$ ) и «человек – техника» ( $r = -0,78$ ). Это является свидетельством того, что студенты – педагоги более тяготеют к творчеству, чем к технике, поэтому при выборе между этими группами специальностей наблюдается отрицательная связь. Этот фактор также свидетельствует о склонности к профессиональной деятельности, но в плане «человек – художественный образ».

Четвертый фактор выделяет достаточно самостоятельный показатель склонности к профессиональной деятельности «человек – природа» ( $r = -0,82$ ). Эта профессиональная группа не пользуется популярностью у студентов-педагогов и негативно связана с успеваемостью по теоретическим дисциплинам ( $r = -0,44$ ), среди которых на II курсе – медико-биологические предметы (физиология, гигиена). Этот фактор может быть верифицирован как «игнорирование естественных наук».

Пятый фактор (8 %) выделяет один показатель «сила воли» ( $r = 0,87$ ). Он фигурирует обособленно и ни на что не влияет, что подчёркивает его значимость для студентов II курса как личностного качества.

Шестой фактор (9 %) включает показатели успеваемости по практическим ( $r = -0,91$ ) и теоретическим ( $r = -0,65$ ) дисциплинам. Причем, их низкий балл зависит от переоценки своих способностей (самооценка личности ( $r = 0,55$ )) т.е., чем больше переоценивают свои возможности



студенты, тем ниже их успеваемость. Фактор может быть назван «успеваемость студентов».

Показатели «настроение» ( $r = 0,81$ ), «самочувствие» ( $r = 0,72$ ) сконцентрированы в седьмом факторе. Чем выше настроение, тем лучше самочувствие и тем ниже биологический возраст ( $r = -0,51$ ). В связи с тем, что показатель биологического возраста состоит из функциональных показателей ССС, дыхательной системы и вестибулярной устойчивости, то можно сказать, что показатели здоровья влияют на настроение и субъективное восприятие самочувствия. Фактор может быть назван «самочувствие».

Восьмой фактор объединил два показателя, ведущим из которых является «мотивация к успеху» ( $r = 0,90$ ). Чем выше у студентов выражены мотивы достижения успеха, тем ниже тревожность ( $r = -0,50$ ), т.е. положительные мотивы деятельности нивелируют психическое напряжение и вселяют уверенность в своих силах. Фактор называем «мотивация к успеху».

На третьем курсе выделяется семь значимых факторов с общим вкладом 72 %, что также подтверждает состоятельность факторного анализа (табл. 4.7).

Первый фактор объединяет показатели самооценки психического состояния «тревожность» ( $r = -0,74$ ), «фрустрацию» ( $r = -0,83$ ) и «ригидность» ( $r = -0,52$ ). Эти психические состояния связаны между собой, вероятно, своей основой – тревожностью, т.к. студенты не получают ожидаемого результата, и у них возникает разочарование, раздражение и иногда даже отчаяние. Фактор можно назвать «фрустрация».

Второй фактор выделяет один значимый показатель – «активность» ( $r = 0,82$ ).

В третьем факторе объединились два показателя, находящихся в отрицательной связи, свидетельствующие о склонности к профессиональной деятельности. Ведущим является склонность к группе деятельности, связанной с педагогической специальностью «человек – человек» ( $r = 0,81$ ),

которая вступает в антагонистические отношения с профессиями типа «человек – знак» ( $r = -0,70$ ). Фактор можно верифицировать как склонность к профессиональной деятельности «человек – человек» (12 %).

Таблица 4.7

**Факторный анализ (веримаксимальное вращение) мотивационной сферы и успеваемости студентов III курса**

		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
САН	С	0,30	0,11	-0,09	-0,47	-0,11	-0,07	0,66
	А	0,08	0,82	-0,04	-0,02	-0,16	0,05	0,11
	Н	0,26	0,18	0,17	0,06	-0,04	0,00	0,73
ДДО	Ч-П	-0,29	-0,34	0,36	0,08	-0,58	0,08	-0,15
	Ч-Т	0,14	0,14	-0,28	0,17	0,23	-0,79	0,16
	Ч-Ч	-0,13	-0,01	0,81	-0,27	0,01	0,12	0,04
	Ч-З	0,09	-0,16	-0,70	-0,38	0,19	0,11	-0,11
	Ч-ХО	0,04	0,22	-0,09	0,22	0,05	0,85	0,08
Самооц. псих. состояния	Тр	-0,74	0,12	0,04	0,10	-0,14	-0,05	-0,14
	Фр	-0,83	-0,16	0,03	0,05	0,03	0,04	-0,12
	агр	0,03	-0,11	-0,02	0,18	0,87	-0,04	-0,06
	Риг	-0,52	-0,10	0,08	0,02	0,63	-0,07	-0,26
Потр. в дост.		0,06	0,01	0,03	0,80	0,14	0,12	0,07
Сила воли		0,17	-0,36	0,49	-0,02	-0,03	0,43	0,05
Мотив к успеху		-0,30	-0,18	0,38	-0,22	0,12	0,27	0,45
Самооц. личн.		0,11	-0,43	-0,25	-0,43	-0,21	0,23	0,20
Биол. возр.		-0,18	-0,42	-0,48	0,08	-0,19	-0,33	0,54
Успеваем. теор.		0,18	0,09	0,28	0,61	0,05	0,04	0,22
Успеваем. практ.		-0,45	0,43	0,11	-0,07	0,25	0,10	0,17
Expl. Var		2,19	1,71	2,19	1,84	1,83	1,85	1,76
Prp. Totl		0,12	0,09	0,12	0,10	0,10	0,10	0,09

Четвертый фактор выделяет значимый показатель мотивационного

характера – «потребность в достижении» ( $r = 0,80$ ), от которого зависит успеваемость по теоретическим предметам ( $r = 0,61$ ), поэтому его можно верифицировать по ведущему признаку.

Пятый фактор выделил психические состояния личности такие как: агрессивность ( $r = 0,87$ ) и ригидность ( $r = 0,63$ ), которые положительно связаны между собой и отрицательно – со склонностью к профессиональной деятельности, связанной с природой ( $r = -0,58$ ).

Это можно расценивать как тот факт, что агрессивные и ригидные личности не склонны к занятию профессиональной деятельностью, связанной с природой. Название фактора – «агрессивность» (10 %).

В шестом факторе конкурируют склонности к профессиональной деятельности «человек – художественный образ» ( $r = 0,85$ ) и «человек – техника» ( $r = 0,79$ ). Ведущим является «человек – художественный образ» (10 %).

В седьмом факторе выделились показатели «самочувствия» ( $r = 0,66$ ), «настроения» ( $r = 0,73$ ) и биологического возраста ( $r = 0,54$ ). Эти показатели связаны между собой, но не влияют на «активность», что может косвенно свидетельствовать о некоторой эмоциональной усталости. Назовем фактор – «настроение» (9 %).

На IV курсе показатели мотивационной сферы студентов сформировались в 8 факторов, которые объясняют 77 % выборки (табл. 4.8).

На I месте, как и на предыдущих II и III курсах, выявлены показатели психического состояния личности «тревожность» ( $r = -0,78$ ), «фрустрация» ( $r = 0,076$ ) и добавилась «агрессивность» ( $r = -0,69$ ). Такое соотношение предполагает выделить несколько иную их основу объединения. Повышенная эмоциональная и физическая нагрузка вызывает тревогу за ожидаемый эффект учебы, но стимулирует борьбу за получение желаемого, что связано с проявлением агрессивности. Сдерживает эти психические состояния сила воли ( $r = 0,68$ ), т.е. чем выше проявление силы воли, тем меньше проявление негативных эмоций.

**Факторный анализ (веримаксимальное вращение) мотивационной сферы и успеваемости студентов IV курса**

		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7	Фактор 8
САН	С	0,26	0,27	0,01	0,20	0,79	-0,03	0,03	-0,07
	А	0,01	0,21	0,01	0,13	0,07	0,07	-0,05	0,71
	Н	0,03	-0,16	0,05	-0,17	0,87	0,01	0,04	0,14
ДДО	Ч-П	0,11	-0,01	-0,16	-0,14	0,13	-0,78	-0,14	-0,27
	Ч-Т	-0,02	0,16	0,00	-0,13	0,11	0,94	0,13	-0,08
	Ч-Ч	0,06	0,11	-0,75	-0,20	-0,25	-0,19	0,27	0,13
	Ч-З	-0,22	-0,28	0,79	-0,23	-0,06	0,01	0,06	0,22
	Ч-ХО	0,12	-0,01	0,05	0,92	0,04	-0,05	-0,05	0,05
Самооц. псих. состояния	Тр	-0,78	-0,11	-0,26	-0,12	-0,07	0,23	0,18	-0,15
	Фр	-0,76	0,11	0,12	-0,26	-0,06	-0,21	0,00	-0,05
	агр	-0,69	0,30	0,17	0,23	-0,08	0,09	-0,07	0,18
	Риг	-0,45	0,06	0,21	0,13	-0,12	0,07	-0,41	-0,47
Потр. в дост.		0,09	0,15	-0,21	0,52	-0,19	0,14	0,48	0,04
Сила воли		0,68	0,38	-0,15	0,07	0,08	-0,09	-0,04	0,07
Мотив к успеху		0,17	0,23	0,49	0,01	-0,31	0,00	0,40	-0,40
Самооц. личн.		0,32	0,27	0,31	-0,35	-0,15	0,26	-0,13	0,52
Биол. возр.		-0,13	0,01	-0,01	-0,01	0,10	-0,03	0,86	-0,07
Успеваем. теор.		0,00	0,93	-0,06	-0,07	0,11	0,06	0,02	0,05
Успеваем. практ.		-0,01	0,83	-0,14	0,09	-0,11	0,11	0,07	0,21
Expl. Var		2,64	2,21	1,79	1,61	1,71	1,76	1,50	1,45
Prp. Totl		0,14	0,12	0,09	0,08	0,09	0,09	0,08	0,08

На IV курсе инструментальная ценность «сила воли» занимала высший рейтинг, в корреляционном анализе это качество имело большее количество связей, поэтому фактор мы верифицируем как «психические состояния и сила воли» (14 %).

Второй по значимости фактор (12 %) выделяет показатели успеваемости по теоретическим ( $r = 0,93$ ) и практическим ( $r = 0,83$ ) дисциплинам, чего не отмечалось на III курсе. Название фактора – «успеваемость».

Третий фактор, так же как и на III курсе, объединяет антагонистические показатели склонности к профессиональной деятельности «человек – человек» ( $r = -0,75$ ) и «человек – техника» ( $r = 0,79$ ). Это подчеркивает различия в этих группах специальностей и свидетельствует о том, что тот, кто выбрал профессию «человек – человек», не выберет профессию «человек – техника».

Назовём фактор «склонность к профессиональной деятельности «человек – человек».

В четвёртый фактор вошёл показатель склонности к профессиональной деятельности «человек – художественный образ» ( $r = 0,92$ ). С ним положительно связан мотивационный показатель «потребность в достижении» ( $r = 0,52$ ), т.е. чем выше потребность в достижении, тем выше проявляются склонности к творчеству. Фактор верифицируется как «человек – художественный образ» (8 %).

Пятый фактор выделяет субъективные показатели самочувствия ( $r = 0,79$ ) и настроения ( $r = 0,87$ ). Его можно назвать «настроение» (9 %).

Шестой фактор, выделил так же как и на III курсе, две антагонистические пары специальностей «человек-техника» ( $r = 0,94$ ) и «человек – природа» ( $r = -0,78$ ). Чем больше склонностей к технике, тем меньше они обращают внимание на природу.

Самостоятельно выделился в седьмом факторе показатель биологического возраста ( $r = 0,86$ ), что демонстрирует его значимость в общей выборке показателей.

Показатель активности ( $r = 0,71$ ) вошёл в восьмой фактор и положительно связан с самооценкой личности ( $r = 0,52$ ), что свидетельствует

о стимуляции завышенной самооценки проявлению активности студентов IV курса. Фактор верифицируется как «активность».

Выделение всех факторов на I–IV курсах приводит к их общей сумме – двенадцать (табл. 4.9).

На I курсе детализируется психическое состояние на «тревожность» и «агрессивность», чего не отмечается на II и IV курсах. В большей степени у студентов I курса проявляется мотивация к учёбе (19 %), на II курсе этот фактор снижается до 11 %, а затем несколько повышается на III (14 %) и IV курсах (16 %).

Значимый вклад вносят факторы склонности к профессиональной деятельности. Студенты на всех курсах придают значение профессиям, связанными с общением с людьми, воспитательными функциями («человек – человек») в сумме факторов 55,5 %. Близко к ним подходит значимость профессий, связанных с творчеством («человек – художественный образ»), сумма составляет 49 % на всех курсах. На III месте находятся склонности, связанные с биологическими науками («человек – природа»), сумма 32 %.

Таким образом, можно отметить, что студенты внутренне дифференцируют педагогическую деятельность на воспитательную и образовательную функцию, естественно-биологическую основу и проявление творчества, что свидетельствует о достаточно осознанном выборе рода профессиональной деятельности.

Показатели САН у всех групп студентов разделились на два отдельных фактора – «самочувствие и настроение» в сумме 50,5 % и «активность» – 31,5 %. Как свидетельствуют результаты исследования, активность имеет меньший вклад по сравнению с самочувствием и настроением, что и обращает на себя внимание.

**Факторная структура мотивационной сферы студентов  
I–IV курсов**

	Наименование фактора	Курс							
		I		II		III		IV	
		фактор- ный %	общий %	фактор- ный %	общий %	фактор- ный %	общий %	фактор- ный %	общий %
1	Мотивация к обучению	14	19	9	11	10	14	12	16
2	Самочувствие и настроение	10	13	10	13	9	12,5	9	12
3	Склонность к профессиональной деятельности педагога	11	14	10	13	12	16,5	9	12
4	Тревожность	9	12	–	–	–	–	–	–
5	Агрессивность	9	12	–	–	10	14	–	–
6	Человек – природа	7	9	9	11	–	–	9	12
7	Человек – художественный образ	9	12	10	13	10	14	8	10
8	Активность	7	9	–	–	9	12,5	8	10
9	Психическое состояние	–	–	16	20	12	16,5	14	18
10	Сила воли	–	–	8	10	–	–	–	–
11	Мотивация к успеху	–	–	7	9	–	–	–	–
12	Биологический возраст	–	–	–	–	–	–	8	10
Всего %		76	100	79	100	72	100	76	100

Студенты в большей степени прислушиваются к своему эмоциональному состоянию, которое связано с переживаниями тревоги, невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, неготовности изменить свое поведение, программу действий, в связи с изменяющимися условиями образования. Именно на этот период обучения выпадает перестройка высшего образования на кредитно-модульную систему и

повышение роли самостоятельной работы.

Проведённый факторный и корреляционный анализ позволяет выделить внешние и внутренние условия, влияющие на отношение студентов к профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки к специальности учителя физической культуры, тренера по виду спорта.

#### **4.3. Организационно-педагогические условия формирования мотивации студентов к профессиональной деятельности**

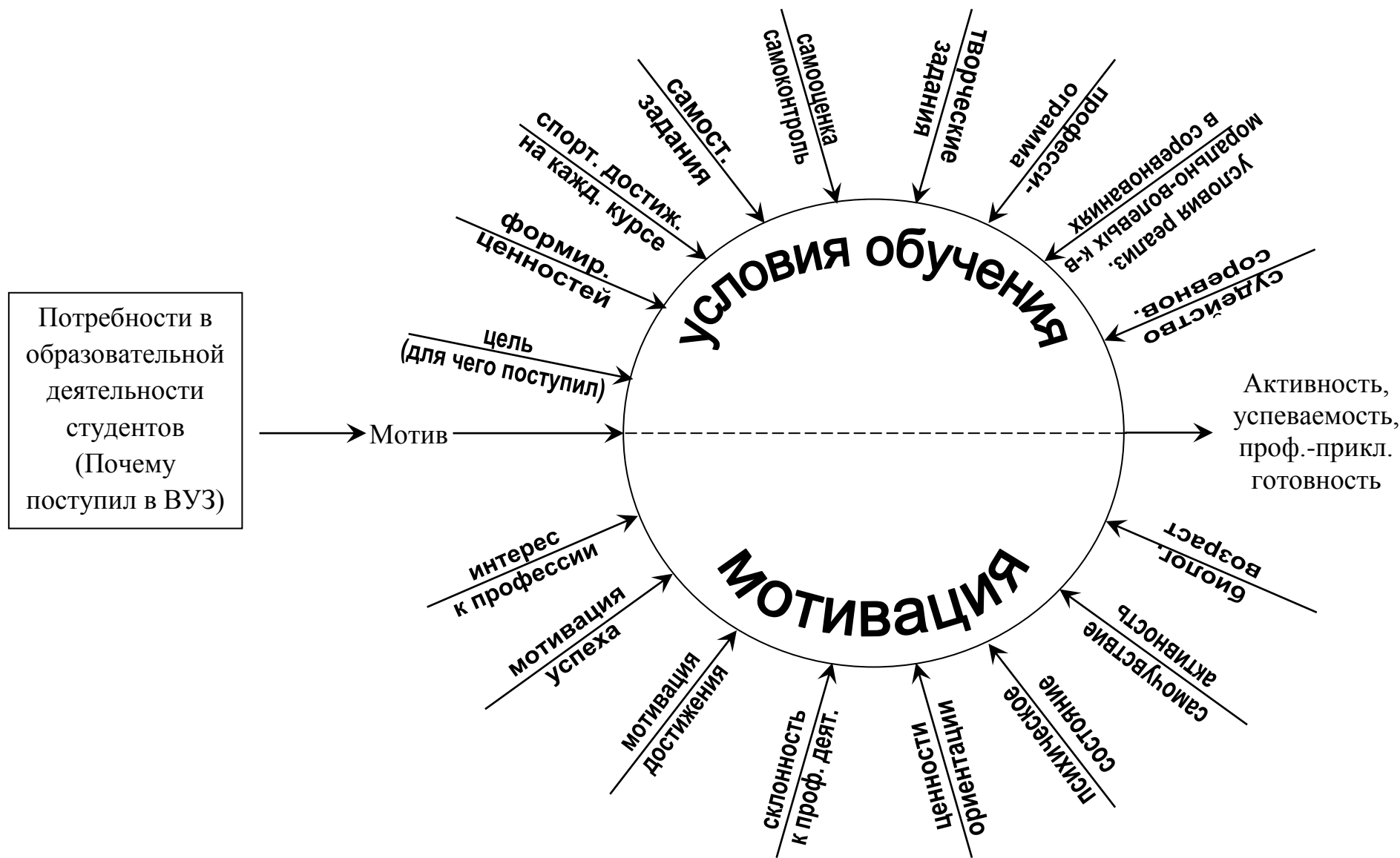
При поступлении в ВУЗ у студентов преобладает потребность в получении знаний и освоении профессиональной деятельности, которая к четвёртому курсу, изменяется на цель получения диплома.

Следовательно, основной задачей является создание таких организационно-методических условий учебно-воспитательной работы, которые способствовали бы поддержанию устойчивой мотивации к освоению профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов специальности «физическое воспитание».

Структурной основой мотивации к обучению является (рис. 4.5):

- интерес к профессиональной деятельности;
- мотивация успеха;
- склонность к профессиональной деятельности;
- ценностные ориентации;
- психическое состояние;
- самочувствие;
- активность;
- настроение;
- биологический возраст.





Структура формирования мотивации к профессионально-прикладной физической подготовке студентов  
Рис. 4.5

Условиями, в которых формируется указанные мотивационные компоненты деятельности студентов в процессе учебно-воспитательного процесса могут быть:

- ориентация на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту;
- активизация творческой деятельности студентов при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана;
- активизация практической деятельности студентов при повышении спортивного мастерства.

Ориентация на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту предполагает постановку реализации следующих практических заданий.

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

2. Сделать самоанализ наличия данных качеств у себя.

3. Написать, для чего необходимы эти качества.

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

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

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

Активизация творческой деятельности студентов при освоении профильных теоретических дисциплин:

1. Выделить характерные признаки индивидуальной физической культуры человека.

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

3. Провести конкурс на лучшие вопросы в группе.

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

5. Провести конкурс на самые сложные и интересные вопросы, касающиеся истории развития спорта, достижений спортсменов, медико-биологических фактов для проведения общефакультетской игры знатоков спорта «Что?», «Где?», «Когда?».

6. Создать команды факультета, выбрать капитанов и дать время для подготовки команд к играм – 1 месяц. Составить график игр и провести перед каким-либо праздником (например, 8 марта).

Активизация практической деятельности по повышению спортивного мастерства:

1. Учитывать спортивные достижения не только при поступлении в ВУЗ, но и во время обучения на каждом курсе.

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

3. Обязательное получение звания «Судья по спорту».

4. Участие в судействе соревнований.

5. Ведение дневников самоконтроля своего физического состояния и физической подготовленности.

6. На практических занятиях по избранному виду спорта выставление оценок за общую и специальную физическую подготовленность.

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

Разработанные условия реализуются в конкретных мероприятиях учебно-воспитательного процесса со студентами, начиная со II курса обучения, однако особый акцент делается на III курсе, т.к. именно в это время начинает проявляться безразличие к учебной деятельности, снижается мотивация к занятию спортом, отмечается снижение эмоционального фона, возникает чувство неуверенности в правильности своих поступков и тревоги.

Эксперимент проводился как последовательный с начала учебного года, в нем приняли участие студенты III курса (41 человек). В связи с тем,

что организационно-методические мероприятия охватывали всех студентов, то нельзя было выделить контрольную и экспериментальную группу. Сравнение проводилось с результатами в начале обучения и в конце учебного года.

В сентябре студенты были ознакомлены с графиком организационных мероприятий по проведению конкурса знатоков спорта «Что?», «Где?», «Когда?»; требованиями к участию в соревнованиях, обязательному судейству соревнований, ведению дневников самоконтроля.

Реализация ориентира на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту, формирование ценностных ориентаций индивидуальной физической культуры студентов, углубление знаний по профильной дисциплине «Теория и методика физического воспитания» осуществлялось на учебных занятиях, самостоятельных занятиях во внеучебное время и при прохождении педагогической практики в общеобразовательной школе.

Эксперимент проходил с сентября по май 2010–2011 учебного года.

Критериями эффективности разработанных организационно-методических условий учебного процесса студентов III курса факультета физического воспитания были показатели ценностных ориентаций, потребности в достижении, мотивации к успеху, самооценка личности, склонность к типу профессиональной деятельности, успеваемость по теоретическим и практическим дисциплинам учебного плана, повышение спортивного мастерства и улучшение функционального состояния.

#### **4.4. Изменение ценностных ориентаций студентов в результате эксперимента**

Анализ ценностного отношения, определяемого по методике М. Рокича, позволил выделить перемещение рейтинга некоторых терминальных и инструментальных ценностей студентов III курса в конце учебного года.

В структуре терминальных ценностей, которые, характеризуют цели деятельности, отмечается 14 перемещений, 8 из которых имеют достоверные отличия на уровне значимости  $p < 0,05$  (табл. 4.10).

Перемещения в меньшей степени касаются ядра структуры. Так из шести приоритетных ценностей на своем месте оказались «жизненная мудрость» – 5-е место (8,39–8,22 балла), любовь – 3-е место (6,44–6,51 балла) и материальная обеспеченность – 6-е место (8,34–8,36 баллов). Изменили свои рейтинговые места: «активная жизнедеятельность», которая переместилась на I место с достоверным улучшением единства во мнениях студентов. Средний балл в конце учебного года этой ценности уменьшился до 4,12 и сигмальное отклонение до 3,65 балла ( $p < 0,05$ ). Ценность «здоровье» переместилась на 2-е место, однако это перемещение не имеет достоверного отличия.

Таблица 4.10

**Динамика терминальных ценностей студентов III курса  
до и после эксперимента (n = 41)**

Терминальные ценности	В начал эксперимента				После эксперимента				
	статические велич.				статические велич.				
	$\bar{X}$	$\delta$	S	рейтинг	$\bar{X}$	$\delta$	S	рейтинг	P
активная жизнедеятельность	6,17	4,71	0,74	2	4,12	3,65	0,58	1	< 0,05
жизненная мудрость	8,39	5,15	0,81	5	8,22	5,05	0,80	5	> 0,05
здоровье	4,41	5,64	0,89	1	5,41	4,31	0,68	2	> 0,05
интересная работа	8,63	4,15	0,66	7	7,23	3,82	0,60	4	> 0,05
красота природы и искусства	11,56	4,61	0,73	15	12,6	4,52	0,71	15	> 0,05
любовь	6,44	3,91	0,62	3	6,51	3,72	0,59	3	> 0,05
материально обесп. жизнь	8,34	4,17	0,66	6	8,36	4,12	0,65	6	> 0,05
наличие друзей	9,02	4,51	0,71	8	8,62	4,11	0,64	7	> 0,05
общест. признание	11,34	3,98	0,63	13	9,64	3,97	0,53	9	< 0,05

познание	11,93	3,35	0,53	16	10,3	3,41	0,54	10	< 0,05
продуктивная жизнь	10,66	4,18	0,66	12	13,2	5,12	0,81	15	< 0,05
развитие	10,2	3,96	0,63	10	9,14	4,32	0,68	8	> 0,05
развлечение	12,22	5,01	0,79	17	13,99	5,14	0,79	18	> 0,05
свобода	10,29	4,58	0,72	11	13,41	5,03	0,76	17	< 0,05
счастливая семейная жизнь	8,2	5,79	0,91	4	10,35	4,5	0,69	11	< 0,05
счастье других	11,32	5,38	0,85	14	11,03	4,35	0,71	12	> 0,05
творчество	13,02	5,11	0,81	18	11,94	3,95	0,62	13	> 0,05
уверенность в себе	9,27	4,77	0,75	9	12,3	5,31	0,84	14	< 0,05

На 4-е место переместилась «интересная работа», снизив сразу три пункта (было 7-е место). При этом средний балл снизился до 7,23 балла и сигмальное отклонение – до 3,82 балла, что свидетельствует о повышении единодушия во мнениях студентов и значимости будущей профессиональной деятельности. Характерно то, что это перемещение в ядро ценностей осуществилось за счёт перемещения с 4-го места ценности «счастливая семейная жизнь» на 11-е место ( $p < 0,05$ ). Вероятно, студенты начали задумываться над тем, что сначала нужно получить профессию и место работы, а потом уже создавать семью.

Значительные изменения произошли в резерве ценностных ориентаций и в «хвосте» ценностей. С седьмого по двенадцатое место ни одна ценность не сохранила свой рейтинг. Одна терминальная ценность («интересная работа») переместилась в ядро структуры (4-е место), что подтверждает положение, выдвинутое Н. А. Антоновой [3] о структурном резерве, который при соответствующих условиях может наполнять приоритеты ценностных ориентаций личности. Перемещения внутри структурного резерва произошли с ценностями «наличие друзей» (с восьмого на седьмое место), «развитие» (с 10-го на 8-е место). Не актуальными оказались ценности: «уверенность в себе» (переместились с 9-го на 14-е место), «свобода» (с 11-го на 17-е место),

«продуктивная жизнь» (с 12-го на 16-е место).

Из «хвоста» иерархии ценностей переместились в структурный резерв «общественное признание» (с 13-го на 9-е место,  $p < 0,05$ ), «познание» (с 16-го на 10-е место,  $p < 0,05$ ), «счастье других» (с 14-го на 12-е место). Остались непризнанными: «красота природы и искусства» (15-е место), «развлечения» (с 17-го на 18-е место), «Творчество», поднялось по рейтингу на пять пунктов (с 18-го на 13-е место), и приблизилось к границе структурного резерва, что является положительной тенденцией.

Таким образом, можно сделать вывод, что активизация учебно-воспитательной деятельности студентов способствовала изменению их жизненных приоритетов в сторону ориентации на активную жизненную позицию и интересную работу.

За счёт чего студенты собираются реализовать свои ценности-цели поможет анализ динамики инструментальных ценностей (табл. 4.11).

Таблица 4.11

**Динамика инструментальных ценностей студентов III курса  
до и после эксперимента**

Инструментальные ценности	В начал эксперимента				После эксперимента				
	статические велич.				статические велич.				
	$\bar{X}$	$\delta$	S	рейтинг	$\bar{X}$	$\delta$	S	рейтинг	P
опрятность	5,02	3,8	0,6	1	8,13	4,67	0,74	5	< 0,05
воспитанность	6,68	5,53	0,84	2	7,22	4,72	0,75	4	> 0,05
высокие успехи	10,37	4,46	0,71	13	13,92	5,4	0,85	18	< 0,01
жизнерадостность	8,0	4,11	0,65	3	5,4	3,91	0,62	2	< 0,01
старательность	9,54	4,68	0,74	11	4,98	3,6	0,57	1	> 0,001
независимость	9,51	5,07	0,8	9	13,7	4,42	0,7	17	< 0,05
нетерпение к недостаткам	12,46	5,09	0,8	18	11,01	4,54	0,72	12	> 0,05
образованность	9,22	4,77	0,75	8	9,01	4,53	0,72	8	> 0,05

ответственность	9,76	5,35	0,85	12	8,25	4,76	0,75	6	> 0,05
рационализм	11,41	5,08	0,8	15	13,3	4,82	0,76	16	> 0,05
самоконтроль	8,98	4,25	0,67	6	6,3	4,12	0,65	3	< 0,05
смелость в отстаив. собст. интересов	9,1	5,01	0,79	7	12,42	4,87	0,77	14	< 0,05
сила воли	8,37	4,68	0,74	5	10,4	4,54	0,72	9	< 0,05
терпение	8,34	4,72	0,75	4	10,76	4,6	0,73	10	< 0,05
широта взглядов	12,17	4,54	0,72	17	12,89	5,04	0,8	15	> 0,05
честность	9,51	5,51	0,87	10	8,31	3,64	0,57	7	> 0,05
эффективность в делах	11,73	4,89	0,77	16	10,84	4,12	0,65	11	> 0,05
чуткость	10,63	5,46	0,86	14	11,93	5,21	0,82	13	< 0,05

Ядро инструментальных ценностей изменилось на 33 % за счёт перемещения «терпения» (с 4-го на 10-е место,  $p < 0,05$ ) и «силы воли» (с 5-го на 9-е место) в структурный резерв, что, вероятно, свидетельствует о меньшем напряжении морально-волевых качеств при выполнении учебной деятельности. Студенты активизировали свою деятельность за счёт повышения интереса учебному процессу, который его сопровождал. Остались приоритетными, но поменяли свои рейтинговые места: «жизнерадость», переместившаяся 3-го на 2-е место, и имеющая при этом уменьшение среднего балла с 8 до 5,4 б., что значимо на уровне  $p < 0,01$  ( $s = 3,91$  б). Это также свидетельствует о том, что учебные занятия по профилирующим предметам студентам не в тягость. На I место с 11-го переместилась «старательность» ( $p < 0,001$ ), что является свидетельством изменившегося отношения студентов к учёбе. Это подтверждается и перемещением ценности «самоконтроля» на 3-е место с 6-го.

Структурный резерв пополнился таким качеством как «ответственность», которое поменяло свой рейтинг с 12-го на 6-е место. С 10-го на 7-е место перешло качество «честность».

Таким образом, изменились не только ценности -цели, но и способы их достижения.



#### 4.5. Изменение мотивации деятельности студентов в процессе эксперимента

Было проведено повторное тестирование студентов III курса по методикам Т. Элерс – «мотивация к успеху» и Ю. Орлова – «потребности достижения».

Общие результаты исследования представлены в табл. 4.12. В целом, можно заключить, что количество студентов с низкой мотивацией уменьшилось на 8–12 %, а с высокой мотивацией увеличилось на 30 %.

Данные две методики имеют сходную «чувствительность» и направлены на измерение сходных психологических свойств личности – направленности на успех при достижении поставленной цели. Разработанные педагогические условия организации занятий позволили студентам ставить промежуточные цели, достигать их при соответствующей работе и старании, ощущать успех своей деятельности и продвигаться дальше.

Таблица 4.12

#### Динамика мотивации деятельности до и после эксперимента

Уровни	В начале эксперимента				После эксперимента			
	Мотивация успеха		Мотивация достижения		Мотивация успеха		Мотивация достижения	
	п	%	п	%	п	%	п	%
I низкий	7	17	5	12,2	2	4,9	2	4,9
II средний	33	80	34	82,9	25	61	24	58
III высокий	1	3	2	4,9	14	33,1	15	37,1

Анализ совпадений положительных и отрицательных ответов свидетельствует о том, что значительно увеличилось количество совпадений по положительным ответам в методике Т. Элерс (табл. 4.13).

По количеству ответов «да» количество студентов увеличилось на 17 %, неустойчивое мнение имели уже 2,4 % (было 14,5 %), ответы «нет» дали уже 4,8 % (было 11,5 %). Стало больше положительных оценок себя как делового человека, уверенности в своих деловых качествах, строгости к себе. Стали больше студенты переживать при отсутствии дел и увеличилось стремление к занятию делом, т.е. отмечается адаптация в учебном процессе.

Особое внимание обращалось нами при проведении констатирующего эксперимента, на то, что большое количество студентов ответили положительно на те вопросы, которые требуют отрицательного ответа, что было расценено нами как низкая мотивация успеха. В преобразующем эксперименте увеличилось почти вдвое ответов, совпадающих с «нет» (с 29 % до 56 %). На 40 % снизилось количество тех, кто ответил «да» на отрицательные вопросы с 57 % до 17 %, и увеличилось количество студентов с неустойчивым мнением с 14 % до 27 %.

Таблица 4.13

**Количество положительных и отрицательных ответов студентов  
(по методике Т. Элерс)**

Уровень ответов	До эксперимента		После эксперимента	
	n	%	n	%
<b>положительные</b>				
«да»	30	74	38	92,8
неустойчивое мнение	6	14,5	1	2,4
«нет»	5	11,5	2	4,8
<b>отрицательные</b>				
«нет»	12	29	23	56
неустойчивое мнение	6	14	11	27
«да»	23	57	7	17

Увеличилось количество студентов, отрицающих тот факт, что их привлекает другая работа (с 66 % до 81 %). Отрицают, что усердие не их основная черта уже не 54 %, а 79 %. Меньше студенты стали откладывать дела «на потом» (с 37 % до 55 %). Перестали соглашаться с тем, что друзья считают их ленивыми уже 87 %.

Характерным отрицанием является незнание того, какую работу нужно выполнить, последовательность выполнения работы.

В ответах на этот вопрос отмечается самое большое количество отрицательных ответов (с 22 % до 78 %). Студенты стали больше обращать внимание на свои достижения (было 41 %, стало 75 %), т.к. преподаватели стали чаще их хвалить за успехи. Снизилось количество тех, кто не доводит много дел до конца (на 7 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что после внедрения новых организационно-педагогических условий в учебный процесс студентов, повысилась их заинтересованность, уверенность в своих силах, способность в выделении приоритетов в заданиях.

#### **4.6. Изменения в самосознании личности студентов после эксперимента**

Как было сказано выше, при проведении констатирующего эксперимента, мы использовали для изучения саморегуляции поведения студентов три методики: «самооценка личности», «самооценка психического состояния» и «самооценка силы воли».

Было отмечено, что у студентов III курса среднегрупповой коэффициент корреляции равен 0,37, что свидетельствовало о недифференцированном представлении о своём «Я». Это подтверждалось и наличием 39 % студентов с неадекватно заниженной оценкой и полным отсутствием такового понятия. Психологи считают, что самооценка личности формируется в определённых условиях, когда человек верит в свои силы и достижение реальной цели. В наших исследованиях мы попытались создать

такие условия учебного процесса. Результаты повторного исследования свидетельствуют об определённых положительных сдвигах в самооценке личности студентов (табл. 4.14). Средний коэффициент увеличился до  $r = 0,59$  и стал значим на уровне  $p < 0,001$ . Повысилось количество студентов с адекватно завышенной самооценкой, где коэффициент корреляции между «Я-идеальным» и «Я-реальным» находится в диапазоне от  $r = 0,38$  до  $0,89$ , со снижением сигмального отклонения с  $\delta = 0,51$  до  $\delta = 0,33$ , что свидетельствует о снижении разброса индивидуальных показателей.

Снизилось до одного человека количество студентов, имеющих заниженную самооценку и до 4-х человек таких, у кого это понятие не было сформировано. Это подтверждает нашу гипотезу о положительном влиянии созданных организационно-педагогических условий обучения на критическое отношение к себе и перспективу саморазвития.

Таблица 4.14

### Динамика самооценки студентов III курса

Период исследования	r		Уровни самооценки							
	$\bar{x}$	$\delta$	Адекв. зав.		Неадекв. зав.		Понятие отсутств.		Заниженная	
			n	%	n	%	n	%	n	%
до экпер.	0,37	0,51	22	54	3	7	11	27	5	12
после экпер.	0,59	0,33	31	76	5	12	4	10	1	2

### Самооценка психических состояний студентов

По методике Айзенка мы оценивали проявление таких психических состояний студентов, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность (табл. 4.15). В начале учебного года было отмечено 49 % студентов, имеющих средний уровень проявления тревожности и 5 % с высоким уровнем, а на IV курсе количество студентов со средним уровнем тревожности увеличилось в 2 раза, что было отмечено нами как негативный факт.

В результате коррекции наших организационно-методических условий учебного процесса у студентов III курса «тревожность» в конце учебного года не увеличилась, а несколько снизилась, хотя и не достоверно. С высоким уровнем тревожности отмечается один студент, что может быть связано с его меланхолическим типом темперамента. На три человека увеличилось количество студентов с низким уровнем тревожности.

Таблица 4.15

**Динамика самооценки психического состояния студентами III курса  
до и после эксперимента**

Период исслед.	Стат. вел.	Тревожность			Фрустрация			Агрессивность			Ригидность		
		Уровень проявл.			Уровень проявл.			Уровень проявл.			Уровень проявл.		
		н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в
до экспер.	п	19	20	2	32	8	1	12	26	3	9	31	1
	%	46	43	5	78	19,5	2,5	29,3	63,4	7,3	21,9	75,6	2,5
после экспер.	п	22	18	1	32	9	0	14	25	2	15	25	1
	%	54	43,5	2,5	78	22	0	34	61	5	36	61,5	2,5

Фрустрированность студентов III курса в конце учебного года также не изменилась. С низким уровнем осталось 78 % студентов, с высоким уровнем – «0» %, т.е. студенты удовлетворены учебным процессом и не испытывают излишнего беспокойства.

Не отмечается существенных изменений в проявлении агрессивности. В наших исследованиях мы не нашли прямой зависимости между «агрессивностью» и «фрустрацией», о которой говорится в теории Джонса Долларда. При достаточно низкой фрустрированности студентов III курса отмечается средняя степень проявления агрессивности (61 %), что может быть связано с повышением активности при занятиях спортом и участии студентов в соревнованиях, где и проявляется дух соперничества и здоровая спортивная агрессия.

Наибольшие изменения отмечаются в проявлении ригидности, количество студентов с низким уровнем увеличилось на 14 %. Студенты начали больше заниматься самостоятельно, получать больше информации, реализовывать её при выполнении практических заданий и приспосабливаться к новым организационно-педагогическим условиям учебного процесса.

Данные мотивационные перестройки отмечаются и при исследовании склонности к профессиональной деятельности (табл. 4.16).

На этапе констатирующего эксперимента было отмечено определённое преобладание студентов III курса, склонных к профессиональной деятельности, связанной с общением с людьми – «человек – человек» (5,68 балла).

Таблица 4.16

**Склонность к типу профессиональной деятельности студентов III курса до и после эксперимента (баллы)**

Срок проведения	Статич. величины	Типы профессий				
		Человек природа	Человек техника	Человек человек	Человек знак	Человек художественный образ
до эксперимента	$\bar{X}$	2,98	4,63	5,68	3,07	3,54
	$\delta$	1,46	2,16	1,44	1,35	1,5
	S	0,23	0,34	0,23	0,21	0,24
после эксперимента	$\bar{X}$	4,6	3,7	7,1	2,91	3,52
	$\delta$	1,87	1,96	1,12	1,33	1,51
	S	0,29	0,31	0,18	0,21	0,24
P	P1–2	< 0,001	> 0,05	< 0,001	> 0,05	> 0,05

Преимущество составляли студенты со средним уровнем мотивации – 6–14 балла (56,1 %). После эксперимента средний балл мотивации к профессиональной деятельности «человек – человек» увеличился до  $7,1 \pm 1,12$  б, что достоверно отличается от предыдущих результатов на

уровне  $p < 0,001$ . Характерно, что увеличилась мотивация и к таким видам деятельности, которые связаны с природой («человек – природа» –  $4,6 \pm 1,87$ ,  $p < 0,001$ ). Это, вероятно, связано с более глубоким изучением и пониманием биологических законов, которые лежат в основе построения процесса физического воспитания, а также понимания механизма действия естественных сил природы на человека, как вспомогательного средства физического воспитания. Увеличилось количество студентов, имеющих высокий балл (7–8 баллов) проявления склонности к профессиональной деятельности, связанной с общением с людьми (табл. 4.17).

Таблица 4.17

**Количество студентов с разными уровнями проявления склонности к профессиональной деятельности «человек – человек»**

Сроки проведения	Уровни проявления, баллы					
	8–7		6–4		3–1	
	п	%	п	%	п	%
до эксперимента	14	34,1	23	56,1	4	9,8
после эксперимента	27	66	13	31,5	1	2,5

**4.7. Результаты профессионально-прикладной физической подготовленности студентов III курса**

Основными критериями эффективности новых организационно-методических условий педагогического процесса по теоретическим и практическим дисциплинам учебного плана является изменение результатов профессионально-ориентированной подготовленности студентов. Мы рассчитали средний балл успеваемости по профилирующим дисциплинам студентов, основной из которых является теория и методика физического воспитания.

Учитывались оценки по практическим дисциплинам: лёгкая атлетика, спортивные игры, и избранный вид спорта (табл. 4.18).

В конце учебного года средняя оценка по теории и методике физического воспитания улучшилась на 0,35 балла, что свидетельствует о расширении объёма и углубления знаний студентов за счёт практических и самостоятельных занятий студентов. Особую тревогу вызывала практическая подготовка студентов, т.к. средний балл ( $3,46 \pm 0,55$  б) был ниже, чем по теории ( $3,63 \pm 0,65$  б), кроме этого, было отмечено снижение интереса студентов к повышению спортивного мастерства на III–IV курсах.

Таблица 4.18

**Показатели профессионально-ориентированной подготовленности студентов III курса**

Период исслед.	Теоретич. под-ка балл	Практич. под-ка балл	Спортивная подготовка, %			
			III разряд	II разряд	I разряд	КМС
до экспер.	$3,63 \pm 0,65$	$3,46 \pm 0,55$	49	43	8	–
после экспер.	$3,98 \pm 0,61$	$4,1 \pm 0,59$	29	52,5	16	2,5

Это проявилось в мотивах занятий спортом, которые на старших курсах трансформировались в оздоровительные, что связано было и с систематичностью тренировочных занятий и с их направленностью, которая у большинства исключала достижение высокого спортивного результата. Поэтому наглядно выглядит динамика количества выполненных разрядов по избранным видам спорта (табл. 4.18). Так, один студент выполнил норматив кандидата в мастера спорта (лёгкая атлетика), 3 человека подтвердили и 3 человека выполнили I разряд, 21 человек выполнили II взрослый разряд, что свидетельствует о достаточно устойчивой мотивации к повышению спортивного мастерства.



Систематические тренировочные занятия оказали положительное влияние на функциональные показатели физического здоровья студентов. (табл. 4.19). Так, у студентов несколько уменьшилось диастолическое артериальное давление с 79 до 74 мм. рт. ст., что свидетельствует об улучшении присасывающей функции сердца; увеличился диапазон пульсового давления до 45 мм. рт. ст. Уменьшился показатель ЧСС в состоянии относительного покоя с 74 уд. мин до 68 уд. мин, что привело к экономизации функций ССС в покое, о чем свидетельствует снижение индекса Робинсона с 88,8 у.е. до 80,9 у.е.

Таблица 4.19

**Динамика функционального состояния студентов III курса  
до и после эксперимента**

Период исслед.	Возраст, лет		ЧСС (пок) уд.мин	АД мм. рт. ст			ЗДВ, с	СБ, с	МТ, кг	СОЗ, баллы	Индекс Робинсона, у.е
	календ.	биол.		сист.	диаст.	АДП					
до экспер.	19,7	30	74	120	79	41	73,9	98,5	68,5	5,7	88,8
после экспер.	20,4	28,2	68	119	74	45	81,6	104,2	68,9	5,1	80,9

Улучшилась функция дыхательной системы, т.к. время задержки дыхания на вдохе увеличилось с 73,9 с до 81,6 с. Увеличилось время балансирования на одной ноге с 98,5 с до 104,2 с, что свидетельствует об улучшении вестибулярной устойчивости студентов. Снизилось количество жалоб на отклонения в состоянии здоровья по субъективной оценке показателей с 5,7 б. до 5,1 б. Общее улучшение деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, нервно-мышечной систем студентов III курса после эксперимента сказалось и на оценке биологического возраста, который снизился на 1,8 года и является одним из показателей уровня физического здоровья человека.

## Выводы к разделу 4

Проведение корреляционного и факторного анализа показателей мотивационной сферы, функционального состояния и успеваемости студентов 1–4-х курсов позволило выделить лимитирующие факторы, влияющие на отношение к учёбе студентов.

Было выяснено, что структурной основой мотивации к обучению и повышению профессионально-прикладной физической подготовленности студентов являются: интерес к профессиональной деятельности, мотивация успеха и достижения; склонность к профессиональной деятельности; ценностные ориентации, психическое состояние, самочувствие, функциональное состояние (биологический возраст).

Разработаны организационно-методические условия, способствующие формированию мотивации к повышению профессиональной и спортивной подготовленности студентов, осваивающих профессию учителя физической культуры.

Экспериментальные условия включают:

- ориентация на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию и спорту;
- активизацию творческой деятельности студентов при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана;
- активизацию практической деятельности студентов при повышении спортивного мастерства.

Для реализации условий, способствующих формированию мотивации к повышению профессионально-прикладной физической подготовленности студентов III курса был разработан ряд мероприятий, включённых в учебно-воспитательный процесс при организации урочных и в неурочных форм занятий.

Критериями эффективности разработанных организационно-методических условий учебного процесса студентов III курса факультета физического

воспитания были показатели ценностных ориентаций студентов, потребности в достижении, мотивация к успеху, самооценка личности, склонности к типу профессиональной деятельности, успеваемость по теоретическим и практическим дисциплинам, повышение спортивного мастерства и улучшение физического здоровья.

Проведённый в течении учебного года педагогический эксперимент со студентами III курса свидетельствует об эффективности разработанных мероприятий по активизации профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов.

Изменились ценностные ориентации студентов по своей иерархии, мотивация деятельности студентов свидетельствует об её упорядоченности и активизации. Самооценка психических состояний фиксирует меньшее проявление тревожности и особенно ригидности, что может быть связано с самостоятельными занятиями студентов, систематическими тренировочными занятиями по видам спорта и достижении успеха в данной деятельности.

Результаты повышения мотивации к осваиванию профессионально-прикладных дисциплин учебного плана проявились в повышении общего балла успеваемости по предмету «Теория и методика физического воспитания» с 3,63 б. до 3,98 б., практическим дисциплинам с 3,46 б. до 4,1 б., а также в повышении спортивного мастерства. За учебный год на 20 % возросло количество студентов, выполнивших II, I разряды и норматив кандидата в мастера спорта.

Материалы IV раздела представлены в публикациях [12; 13; 39].

## РАЗДЕЛ 5

### АНАЛИЗ И ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблемы совершенствования подготовки кадров в сфере физического воспитания и спорта находят своё отражение в большом количестве публикаций, основные из которых посвящены подготовке учителей физической культуры. В настоящее время в Украине специалистов в сфере физической культуры и спорта выпускают 114 ВУЗов с лицензионным объёмом около 36000 человек при запросе отрасли 1500 человек в год [94]. При самых приблизительных подсчётах их перепроизводство достигает 15 раз. Таким образом ВУЗы выпускают молодых специалистов в другие сферы деятельности, не связанные с их профессиональной подготовкой. Неуверенность студентов в том, что они получат место работы по специальности снижает их мотивацию к освоению профессиональной деятельности в процессе обучения в ВУЗе, неуверенность в себе, своих силах. Однако снижение мотивации к обучению в общей массе студентов приводит к низкому уровню профессиональной подготовленности и тех студентов, которые после окончания ВУЗа будут работать в сфере физического воспитания и спорта. В связи с этим целью нашей работы было не совершенствование содержательной стороны теоретической и практической профессиональной подготовки, а формирование активного отношения студентов к её освоению, т.е. мотивации обучения.

Мотивацию к обучению, которая непосредственно влияет на результаты учебной деятельности изучали много авторов [55; 85; 123; 124; 150; 157]. Н. Ю. Олейник [143] указывает на то, что развитие мотивационной сферы, интерес к определённой деятельности, сознательность выбора профессии и т.п. компенсирует недостаточно развитые личностные способности и достигает значительных успехов. Согласно мнению автора, мотивы обучения могут быть внешними и внутренними. К внутренним

мотивам относятся общественные и личностные. Общественные мотивы включают альтруистические, направленные на позитивное общение, и мотивы выполнения служебных обязанностей. Личностные мотивы отражают самоутверждение, оценку, успех и т.п.

Группа авторов [138; 163; 164] отмечает, что мотивы студентов к поступлению в педагогический ВУЗ разнообразны и не всегда соответствуют педагогической деятельности. По данным опроса, только от 30 до 45 % абитуриентов, которые поступили на I курс, положительно относятся к профессии учителя. Около 40 % поступили в ВУЗ из-за интереса к тому или иному предмету, не имея интереса к педагогической деятельности.

В исследованиях М. А. Исаченко было выявлено, что студенты физкультурного ВУЗа в большей степени преследуют цель получения диплома о высшем образовании, чем получение знаний по специальности [67].

На некоторую динамику в целевых установках студентов 1–5-х курсов указывает Л. М. Фридман. Желание работать по специальности проявляют на I курсе – 98 %, на II курсе – 89 %, на III курсе – 62 % студентов. Свою специфическую деятельность чаще выбирают студенты I курса – 53 % и 44,6 на 5-м курсе [195].

В наших исследованиях подтверждается тенденция снижения мотивации к овладению профессиональной деятельностью студентов от I к IV курсу, однако впервые выявлена структура мотивации и факторы, влияющие на неё. Так, мотивация к овладению профессией в наибольшей степени выражена на I курсе (80,29 %), на II курсе она снижается до уровня 67–72 %.

На I курсе явно выражены мотивы приобретения знаний (78,54 %) и получения диплома (78,78 %). На II курсе при снижении мотивации к овладению профессией снижается и мотив получения диплома (65,12 %). На III курсе повышается мотивация к овладению профессией, однако снижается стремление к приобретению знаний и повышается желание получить диплом

при формальном усвоении знаний (69,88 %).

На IV курсе ситуация меняется. Ещё больше проявляется мотивация к получению диплома при минимальных усилиях (70,73 %). Стремление к овладению профессиональными знаниями и прикладными умениями снижается до 67,48 %. По нашему мнению, эти данные свидетельствуют либо об общей усталости [109], либо о разочаровании в выборе профессии.

Некоторые объяснения мы находим в работах Я. В. Дидковской [48]. Автор выделяет 3 периода кризиса профессионального самоопределения на I, III и IV курсах. В это время проблема выбора актуализируется в различных её аспектах и от способа её разрешения зависит последующая реализация профессионального пути личности. Кризис I курса заключается в том, что выбор ВУЗа и специальности уже осуществлён, тем самым свобода нового выбора ограничена. В наших же исследованиях мы отмечаем наиболее высокую мотивацию студентов к обучению и практически отсутствие сомнений в правильности выбора профессии и наиболее высокий уровень эмоционального состояния.

II период кризиса Я. В. Дидковская отмечает на III курсе, когда адаптационный период завершён, влияние довузовских факторов незначительно, актуализируется профессиональный интерес и перспективные планы, меняется система ценностей и появляются новые противоречия в сознании и поведении студентов [48].

В данном объяснении II этапа кризиса с нашими исследованиями совпадает изменение системы ценностей, о которой мы будем говорить далее и противоречия в сознании и поведении студентов. Интерес к профессиональной деятельности в нашем случае снижается.

На III этапе на стадии окончания ВУЗа решается вопрос о конкретном выборе места работы и ограничении этих возможностей потребностями рынка в специалистах. По мнению автора, на этом этапе актуализируются ценностные приоритеты.

А. А. Зиннатнурова отмечает, что для первокурсников значение общеобразовательной и специальной подготовки одинаково, т.е. нет разделения в понимании значимости каждой из них для профессиональной деятельности. У выпускников преобладающее значение в ценности образования имеет развитие личности. Однако у некоторых студентов отсутствует чёткое предпочтение какого-либо одного значения высшего образования. Специалистов же тревожит то, что каждый десятый студент ориентирован на студенческую жизнь как таковую. Каждый девятый – на формальное приобретение статуса специалиста (просто получить диплом о высшем образовании) [65].

Нами были проведены исследования по определению склонности студентов к определённой профессиональной деятельности. Подобные исследования мы нашли в работе А. И. Подлесного, которые он проводил на студентах-судоводителях. Им было определено, что склонность к профессиональной деятельности и потребность достижения успеха лежат в основе мотивации к профессионально-прикладной физической подготовке [154].

Наши исследования мотивации к обучению ВУЗе конкретизируются данными о склонности к профессиональной деятельности. Наибольшее количество профессионально ориентированных студентов отмечается на I курсе (43,9 %), а затем снижается к IV курсу до 24,4 %. Такая же тенденция отмечается и при изучении мотивации к достижению успеха. Средние баллы на I–III курсах одинаковы (13,1 б.), а на IV курсе отмечается снижение до 12,76 б. и насчитывается наибольшее количество студентов с низким уровнем мотивации достижения (26,8 %).

В исследовании Л. М. Фридман, которое проводилось на студентах I, III и V курсов Мелитопольского государственного педагогического университета, получены данные, что наибольшее количество студентов с высоким уровнем потребности достижения имели студенты V курса (30 %). Однако остаётся невыясненным, какой уровень потребности в достижении

имели остальные 70 % студентов V курса [195].

Учёные отмечают, что мотив достижения в профессиональной деятельности рассматривается, как стремление к достижению высшего уровня профессионального мастерства, реализации творческого потенциала и полного раскрытия способностей, достижения высокого уровня развития человека. Мотив достижения успеха взаимосвязан также с личностно-профессиональными качествами, способностями и повышает эффективность их формирования и развития при условии включенности студентов в профессионально направленную деятельность [193; 197; 199; 208; 209].

Учёные обращают внимание на то, что перестройка педагогического процесса в физическом воспитании состоит в повышении социокультурной целенаправленности профессиональной подготовки и усилении мотивации к занятию выбранной деятельностью, в смещении акцентов с ценностей конечного результата в виде знаний, умений на ценности самоизменения и саморазвития, в применении активных и творческих форм и методов обучения [79; 111].

Ценностные ориентации студентов изучались многими авторами и в различных направлениях [112; 176; 182]. Мы рассматриваем ценностные ориентации, в соответствии с которыми строится поведение индивида в различных жизненных ситуациях. Ценностные ориентации выполняют регулирующую функцию поведения личности и способствуют её направленности.

Психологической основой ценностных ориентаций личности является многообразная структура потребностей, мотивов, целей, идеалов, интересов, убеждений, мировоззрений, участвующих в создании ориентации личности, выраженной социально-детерминированным отношением личности к обществу.

Ценностные ориентации являются динамическим образованием, которое иерархически структурировано и претерпевает изменение в ходе



жизнедеятельности человека.

Изучая ценностные ориентации студентов, занимающихся спортом, О. Ю. Марченко отмечает, что на I место спортсмены ставят «интеллигентность и широкий круг интересов», на 2-е – «товарищество и коммуникабельность», на 3-е – «умение вести себя в обществе». «Физическая сила» поставлена ими на 6-е место. Студенты, которые не занимаются спортом, на 1-е место ставят «физическую силу», а на 2-е «бескомпромиссность», на 3-е «умение достичь цели всякими способами», на 4-е место «умение подчинить себе других» [117–119].

Исследования Е. О. Федоренко, которая проводилась на старших школьниках, занимающихся и не занимающихся спортом, также выявили различия как у юношей, так и у девушек. Автор отмечает, что у юношей – спортсменов выделяются также ценностные ориентации: спортивность и лидерство, внешность, коммуникабельность, образованность, оптимизм, гибкость. Девушкам присущи также такие ценности как настойчивость и целеустремлённость, образованность и организованность, оптимизм, респектабельность и честность, лидерство и авантюризм [190].

Л. М. Фридман у студентов разных курсов выявил также приоритетные ценности, которые имеют тенденцию к снижению от курса к курсу, с 55,4 % до 49,6 %, Это такие как: активная деловая жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь. К ценностям второго порядка автор относит те, которые имеют студенты от 41,9 % на I курсе и 46,2 % на V курсе. Это ценности здоровья, любви, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость [195].

В наших исследованиях был осуществлён детальный анализ терминальных и инструментальных ценностей студентов 1–4-х курсов, выделено «ядро» ценностей, структурный резерв и низший ранг.

В ядро ценностей, т.е. к высшему рангу относятся: «воспитанность», что вполне согласуется с осваиваемой педагогической профессией

«физическое воспитание». На II месте «аккуратность», на IV курсе его заменяет «старательность», далее идёт «жизнерадостность», что свидетельствует о том, что студенты не обременены учёбой.

Анализ структуры терминальных ценностей студентов от I к IV курсу позволяет отметить изменения иерархии даже в ценностях высшего звена, однако основные перемещения осуществляются внутри «структурного резерва». Невостребованными на IV курсе становятся «интересная работа», а большей значимостью для студентов становится «счастливая семейная жизнь», «общественное признание», «продуктивная жизнь» и «уверенность в себе». Такая же картина отмечается и в динамике инструментальных ценностей.

Таким образом, подтверждается теория «структурного резерва» ценностей, выдвинутая О. Ю. Марченко. При соответствующих условиях учебно-воспитательного процесса студентов их ценностные ориентации к IV курсу перемещаются рангами выше, приближаясь к «ядру» структуры [117].

Корреляционный анализ помог объяснить причины выбора студентами тех или иных ценностей и выявить значимость ценностей, находящихся в нижнем ранге.

Взаимосвязи между терминальными и инструментальными ценностями у студентов I–IV курсов свидетельствуют, что они в основном определяли рейтинг не по личному отношению к ним, а по общепринятым нравственным критериям. В связи с этим, у терминальных ценностей-целей, составляющих «ядро», т.е. категорию высшего ранга, как правило отсутствуют значимые коэффициенты корреляции с инструментальными ценностями, т.е. студенты реально не знают, как достичь выбранных ими ценностей – целей «здоровье», «любовь», «наличие верных друзей». Похожие данные были получены при исследовании старшеклассников Н. Н. Саинчуком [173]. Так, «интересная работа» связывается только с «высокими запросами» на III и IV курсах, именно с тем инструментальным качеством, которое открыто ими не

оценивается. Наибольшее количество взаимосвязей имеют ценности, находящиеся в «хвосте» структурной иерархии. Вероятно, их общая недооценка и является лимитирующим фактором формирования духовных ценностных ориентаций. Так, на IV курсе из наиболее востребованных являются инструментальные качества, находящиеся в нижнем ранге. Это такие: «нетерпимость к недостаткам», «высокие запросы» и «осведомлённость». Последнее личностное качество положительно влияет на восприятие красоты природы и искусства, развития, творчества.

В то же время, различные виды физической культуры и спорта представляют собой богатейший материал для творческой деятельности в многообразии искусства, которое является одной из основных форм отражения прекрасного в природе и в обществе [110; 159; 189]. В этом, считают авторы, неразрывная естественная связь физической культуры с культурой общества в целом и главное, в самой природе физкультурной деятельности.

Освоение ценностей физической культуры способствует пониманию молодым человеком сложности жизни, помогает выработать духовно-нравственные качества личности [101; 111].

Трансформация структуры ценностных ориентаций студентов от I к IV курсу и низкий рейтинг таких ценностей, как «самоконтроль», «творчество», «широта взглядов», «эффективность в делах», «отзывчивость», «нетерпимость к недостаткам» побудило нас к более глубокому изучению личности студентов.

Личностные компоненты в прикладных исследованиях изучаются с различных аспектов. В. С. Мазин [114] исследуя культуру профессиональной самореализации учителей физического воспитания, включает в содержание личностный компонент, в котором интегрированы ценности, свойства, способности, необходимые для профессиональной самореализации, а также деятельностный компонент, который включает знания и умения,

необходимые учителю физического воспитания для социально полезной профессиональной самореализации. Автор уточнил критерии сформированности культуры профессиональной самореализации студентов в личностном компоненте, таких как: восприятие бытия, эмпатия, самоотношение, автономность, ценностные ориентации, а в деятельностном компоненте – креативность, целеустремлённость, профессиональное самовосприятие, спонтанность и коммуникативность.

Так, характеристика по критерию «эмпатия» выявила, что 48,75 % будущих учителей не понимают сущности другого человека, что, по мнению автора, является индикатором отсутствия веры в других людей, предвзятого восприятия их действий, недоверия к их словам и поступкам, что в итоге затрудняет искренние и гармоничные отношения между учителем-учениками, а также коллегами.

Отмечается низкая способность к самоанализу по критерию «самоотношение» – 52,18 %, низкое самоутверждение к себе со стороны других людей – 41,56 %. Оценивая себя по критерию «креативность», 49,38 % опрошенных студентов отметили у себя низкую активность в решении профессиональных проблем; 44,06 – отсутствие интереса к получению профессиональных знаний и профессионального творчества.

В литературе мы нашли исследования, касающиеся динамики личностных качеств студентов I, III и IV курсов железнодорожного ВУЗа [127]. И. В. Митюкова отмечает, что у студентов разных курсов обучения были обнаружены достоверные различия в эмоционально-волевых компонентах по таким показателям, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль и напряжённость. Автор констатирует стремление к повышению эмоциональной устойчивости студентов к пятому курсу, достоверные различия между студентами 1-го и 3-го курса и 1-го и 5-го курса. В процессе обучения происходит повышение уровня самоконтроля, целенаправленности, точности в повышении социальных требований. На 5-м

курсе отмечается меньшая напряжённость, большая удовлетворённость, уравновешенность и расслабленность, чем на 1-м курсе. Кроме этого, наблюдается слабая тенденция к повышению нормативности и ответственности.

В наших исследованиях имеем иные показатели. Наибольшее количество студентов с адекватно завышенной самооценкой на I курсе – 56 %, что свидетельствует о надеждах на успех в обучении и достижении профессиональной компетентности. На II курсе их количество снижается почти вдвое, что связано с осознанием необходимости систематически заниматься, сдавать аттестации и сессии. На III курсе адекватно завышенную самооценку имеют 54 % студентов, но на IV курсе у студентов опять ощущается неуверенность в себе, своих силах, и количество студентов снижается до 44 %.

Неадекватно завышенную самооценку имеет наибольшее количество студентов на I курсе (20 %) и на IV курсе (17 %), что является опасностью потери перспективы развития, т.к. человек не видит своих недостатков.

Подтверждает тенденцию негативных изменений в личностном компоненте студентов IV курса изучение таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.

На IV курсе усиливается состояние тревоги. Допустимый уровень имеют 71 % студентов, а низкий – 21 %, т.е. самое минимальное количество из всех этапов обучения. Вероятно, это связано с ответственностью за успеваемость и принятием решения о продолжении учёбы на уровне «специалиста» или прекращении учёбы и начала работы.

На IV курсе больше всего студентов со средним уровнем агрессивности (76 %), что совпадает с количеством студентов со средним уровнем тревожности. Корреляционный анализ подтвердил эту взаимосвязь ( $r = 0,40$ ,  $p \leq 0,01$ ), т.е. беспокойство и неуверенность в своих силах вызывает защитную реакцию в нападении на других.

Присутствие ригидности в психическом состоянии четверокурсников может проявляться в когнитивной ригидности, т.е. неготовности к построению новой концептуальной картины окружающего мира при получении дополнительной информации, которая противоречит старому представлению, к мотивационной и аффективной ригидности.

Проводя корреляционный анализ всех изучаемых показателей мотивационной сферы, функционального состояния и успеваемости студентов I–IV курсов было отмечено, что результаты их успеваемости очень чувствительны ко многим факторам, связанными с самочувствием, настроением, состоянием здоровья, отсутствием разочарования, неудач, тревоги. Наличие стольких условий в педагогическом процессе, от которых зависит успеваемость студентов, может свидетельствовать как о неустойчивости мотивационной структуры, так и о необходимости постоянного стимулирования поведения. Даже изменение в настроении студентов может вызвать цепную реакцию в ухудшении самочувствия, повышения ригидности, фрустрации, тревожности. Вероятно, данная структура взаимосвязей между успеваемостью и личностными состояниями студентов III курса, свидетельствует о некотором эмоциональном истощении вследствие эмоционального напряжения. Данное состояние может возникать у людей из-за работы в одном и том же напряжённом режиме (учёба, тренировка), отсутствием должного вознаграждения и поощрения за выполненные задания.

Вероятно, эти процессы лежат в основе появления психоэмоционального напряжения и даже стресса на IV курсе, снижения желания заниматься спортом, смещения ценностных ориентаций, что приводит и к физиологическим изменениям в организме четверокурсников. Так, их биологический возраст увеличивается по сравнению с III курсом на 6,5 лет и составляет 33,59 года, что отличается от паспортного на 12–13 лет.

Анализа такого критического периода у студентов III года обучения в ВУЗе, который предшествует негативным изменениям в психоэмо-

циональной, морально-волевой, функциональной сферах организма студентов на IV курсе, мы в научной литературе не встречали. Это может свидетельствовать о теоретической новизне нашей работы. Знание этих особенностей, психических состояний, обуславливающих мотивационную сферу личности, даёт возможность поиска оптимальных организационно-педагогических условий профессионально-прикладной, теоретической и физической подготовки студентов на III курсе.

В результате проведённого констатирующего эксперимента и обработки всех изучаемых показателей методами корреляционного и факторного анализа, нами была выделена структура мотивации, лимитирующие факторы, препятствующие формированию мотивации к успешной деятельности студентов и разработаны организационно-методические условия учебно-воспитательного процесса, способствующие формированию устойчивой мотивации студентов к освоению профессионально ориентированных дисциплин .

Разработкой организационно-педагогических условий, направленных на реализацию различных целей учебного процесса занимались разные авторы. В. Н. Мазин для формирования культуры профессиональной самореализации будущих учителей физического воспитания использовал такие условия, которые дополняют дисциплины учебного плана. Так, им был введён курс (32 часа) «Основы формирования культуры профессиональной самореализации учителя физического воспитания» в структуре дисциплины «Введение в специальность» [114].

Т. С. Плачинда обращает внимание на углублённое изучение дисциплины «Физическое воспитание» студентами психологами и усилении связи с их будущей профессиональной деятельностью [152; 153].

Были также апробированы педагогические условия, такие как: индивидуально-дифференцированный подход к содержанию и организации практики; предварительное приобретение студентами соответствующих знаний и умений; поэтапное усложнение деятельности студентов-

практикантов и т.п.

На отсутствие прогресса в самоактуализации студентов по мере обучения в физкультурном ВУЗе указывает А. М. Тихонов [186; 187]. Это приводит к проблемам во взаимоотношениях с людьми, невозможности понять другого человека, неумению изменять создавшиеся нежелательные для личности ситуации в социуме. Для формирования самоактуализации личности студентов авторами были разработаны условия педагогического процесса, характеризующиеся открытостью и полной предсказуемостью преподавателя, отсутствием оценки с его стороны на всех этапах исследования, совместной выработкой критериев оценки и самооценки. Преподаватель и студент находятся в состоянии сотрудничества, сотворчества, они совместно вырабатывают цели, содержание и, следовательно, совместно дают оценки своей деятельности. Такие условия, по мнению авторов, обеспечивают безопасность студента в высказывании своего мнения, возможности делать предположения и творить.

Е. В. Семёнова [175] для формирования профессиональной самоидентификации студентов IV курса физкультурного ВУЗа в организационно-методические условия изучения дисциплины «Профессиология высшего физкультурного образования» ввела следующее:

1. Групповая сплочённость на уровне студенческого коллектива, который должен стать референтным по параметру мотивации к профессиональной деятельности.

2. Выявление структуры потребностей в профессиональном уважении и признании.

3. Самооценка профессиональных притязаний на основе способностей, возможностей и необходимости.

4. Определение вектора потенциала профессионального развития.

В исследованиях О. Ю. Марченко [119] прослеживается уже другой подход. Автор идёт не через создание новых условий учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию, а через устранение



лимитирующих факторов, которые негативно влияют на отношение студентов к этому процессу. Этот подход характеризуется свободой выбора видов двигательной активности, которыми хотят заниматься студенты, целями занятий физическими упражнениями, видами педагогического контроля и самоконтроля.

В связи с тем, что в исследованиях О. Ю. Марченко принимали участие студенты нефизкультурных вузов, нами была выбрана сама идея определения факторов, лимитирующих какую-либо деятельность.

В результате нами впервые были выделены лимитирующие факторы, препятствующие формированию мотивации к успешному освоению профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта:

- слабая заинтересованность выполняемыми видами работ;
- слабая требовательность к себе, отсутствие самоконтроля;
- факторы порицания, превалирующие над поощрением;
- отсутствие ответственных заданий, стимулирующих активность;
- низкий уровень честности;
- неуверенность в своих силах;
- несистематичность работы (от аттестации к аттестации);
- неспособность выделить приоритеты в занятиях;
- слабая сила воли;
- отсутствие планирования работы (неосведомленность о текущих заданиях по предметам);
- состояние нервозности и тревоги при возникновении неудач.

Выделенные лимитирующие факторы позволили нам создать основу для формирования организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса студентов.

В связи с тем, что к окончанию ВУЗа, у студентов происходит трансформация мотива обучения, с приобретения знаний на I курсе на цель получения диплома, основной задачей является создание таких организационно-методических условий, учебно-воспитательной работы,

которые способствовали б поддержанию устойчивой мотивации к освоению профессионально-прикладной, теоретической и практической подготовки студентов специальностей «Физическое воспитание».

Путём факторного анализа была выявлена структурная основа мотивации к обучению, в которую вошли: интерес к профессиональной деятельности; мотивация успеха; склонность к профессиональной деятельности; ценностные ориентации; психическое состояние; самочувствие; активность; настроение; биологический возраст.

Были разработаны организационно-методические условия, в которых формируются указанные мотивационные компоненты деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе:

- ориентация на профессиограмму специалиста по физическому воспитанию;
- активизация творческой деятельности студентов при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана;
- активизация практической деятельности студентов при повышении спортивного мастерства.

Учитывая лимитирующие факторы, препятствующие проявлению мотивации к успешной деятельности, были разработаны специальные практические задания, которые представлены в 4-м разделе диссертации.

Разработанные организационно-педагогические условия и их реализация через серию практических заданий являются новыми в теории и практике профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов.

Организационно-педагогические условия реализуются в конкретных мероприятиях учебно-воспитательного процесса со студентами, начиная со II курса обучения, однако особый акцент делается на III курсе, т.к. именно здесь начинает проявляться безразличие к учебной деятельности, снижается мотивация к занятию спортом, отмечается снижение эмоционального фона, возникает чувство неуверенности в своих поступках, что усугубляется на IV

курсе.

Проведённый последовательный эксперимент со студентами III курса в течение года оценивался по таким критериям эффективности: формирование ценностных ориентаций, потребности в достижении, мотивации к успеху, адекватная самооценка личности, склонность к типу профессиональной деятельности, успеваемость по теоретическим и практическим дисциплинам учебного плана, повышение спортивного мастерства и улучшение функционального состояния.

В конце учебного года изучаемые показатели имели положительную динамику. Так, изменились ценностные ориентации студентов по своей иерархии, мотивация деятельности студентов стала более упорядоченной и особенно в ригидности, что, вероятно, является результатом систематических тренировочных занятий по видам спорта и достижением успеха в этой деятельности.

Особый эффект проявился в освоении профессионально-прикладных дисциплин. Увеличился общий балл успеваемости по предмету «Теория и методика физического воспитания» (с 3,63 б. до 3,98 б.), практическим дисциплинам (с 3,46 б. до 4,1 б.). За учебный год повысилось на 20 % количество студентов, выполнивших II, I разряд и норматив кандидата в мастера спорта.

В результате исследований нами получено три группы данных:

– подтверждены данные М. А. Исаченко (2009), В. Н. Мазина (2008), Т. С. Плачинды (2009), Я. В. Дидковской (2000) и др. о низкой мотивации студентов к обучению в ВУЗе, ориентированной на получение диплома, а не знаний;

– данные О. Ю. Марченко (2010), А. И. Подлесного (2009), Г. В. Безверхней (2011) и др. о том, что использование стимулов и соответствующих организационно-педагогических условий, направленных на активизацию компонентов, составляющих структуру мотивации, приводит к улучшению результатов деятельности студентов;

– получило дальнейшее развитие положение о личностно-ориентированном обучении студентов не только через адаптацию содержательной его стороны, но и посредством активизации мотивации к этому процессу в соответствующих организационных условиях учебно-воспитательного процесса;

– впервые определена динамика мотивационных приоритетов студентов к освоению профессиональной деятельности от I к IV курсу, их трансформация в процессе обучения, что приводит к снижению их практической, теоретической и функциональной подготовленности;

– выявлено, что критическим периодом снижения мотивации студентов к обучению является III курс; именно в этот период начинает проявляться безразличие к учебной деятельности, снижается интерес к занятию спортом, отмечается снижение эмоционального фона, возникает чувство неуверенности в правильности своих поступков и тревоги;

– определена структурная основа мотивации к обучению и повышению профессионально-прикладной физической подготовленности студентов, которой являются: интерес к профессиональной деятельности, мотивация успеха и достижений, склонность к профессиональной деятельности, ценностные ориентации, психическое состояние, самочувствие и функциональное состояние (биологический возраст);

– разработаны организационно-педагогические условия учебно-воспитательного процесса, способствующие поддержанию устойчивой мотивации к освоению профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов специальности «Физическое воспитание», которые реализуются через систему мероприятий, конкретизирующих направленность на ориентир профиограммы специалиста по физическому воспитанию, активизацию творческой деятельности при освоении профильных теоретических дисциплин и активизацию практической деятельности по повышению спортивного мастерства.

## ВЫВОДЫ

1. Изучение проблем профессиональной подготовки студентов физкультурных специальностей свидетельствует о преобладающем отставании их не столько в предметной подготовке, сколько в профессиональной направленности личности к освоению будущей профессии. В основе формирования профессиональной направленности личности лежит потребностно-мотивационная сфера, связанная с интересом к выбранной профессии, жизненными ценностями, самостоятельностью, активностью, направленностью на достижение цели, самоактуализацией.

Данные проблемы лежат в сфере личностно-ориентированного обучения, на которую указывают многие авторы. Однако исследований в этой области, раскрывающих структуру потребностно-мотивационной сферы студента, осваивающего профессию преподавателя физического воспитания, крайне мало.

2. Изучение мотивации к освоению профессии у студентов I–IV курсов факультета физического воспитания имеет ниспадающую динамику, снижаясь от курса к курсу. В наибольшей степени на I курсе выражены мотивы овладения профессией (80,29 %), приобретение знаний (78,54 %) и получения диплома (78,78 %). Преобладание первых двух (в среднем 79,4 %) расценивается психологами как свидетельство адекватного выбора студентами профессии и удовлетворённости ею. Далее от курса к курсу снижается мотивация освоения профессии и доходит до 67,48 % на IV курсе. Также снижается стремление к приобретению знаний до 71,46 %. Все эти данные свидетельствуют либо об общей усталости от предыдущего трёхлетнего обучения, либо о разочаровании в выбранной профессии.

В целом, представление о профессиональной деятельности при поступлении на факультет физического воспитания имеют около 50 % студентов.

3. Рейтинг терминальных и инструментальных ценностей студентов I–IV курсов, а также их корреляционные взаимосвязи свидетельствуют, что определение рейтинга ценностей осуществлялось не по личному отношению к ним, а по общепринятым нравственным критериям. В связи с этим у терминальных ценностей, составляющих категорию высшего ранга, как правило, отсутствуют значимые коэффициенты корреляции с инструментальными ценностями, т.е. студенты не знают, как реально достичь выбранных ими целей – «здоровье», «любовь», «наличие хороших друзей». Наибольшее количество взаимосвязей имеют ценности, находящиеся в нижнем ранге структурной иерархии. Вероятно, общая недооценка «красоты природы», «счастья других», «творчества», «критичности по отношению к себе и другим» и являются лимитирующими факторами формирования духовных ценностных ориентаций студентов.

4. Анализ динамики структуры групп студентов по самооценке личности свидетельствует, что основные изменения начинают происходить на II и III курсах, т.к. нарушается дифференция «Я-идеального» и «Я-реального», что может быть связано с трудностями, возникшими при обучении.

При самооценке силы воли, студенты отмечают основные проблемы, которые возникают у них в ситуациях, когда неинтересную работу необходимо выполнить до конца, когда в выходной день нужно идти на тренировку или физкультурно-массовое мероприятие, когда трудно оторваться от интересной телепередачи для выполнения срочной работы. 54 % студентов отметили, что такое у них случается, а 21 % указали, что не могут преодолеть себя. Особо это проявляется на III и IV курсах, что соответствует и снижению интереса к занятию спортом для повышения спортивного мастерства, и с оздоровительной целью. Вероятно, поэтому на III и IV курсах инструментальная ценность «силы воли» выходит на V место, т.к. становится более востребованной.

5. Самооценка психологического состояния студентов I–IV курсов указывает на нарастание состояния тревожности среднего уровня с 51,2 % до 71 %. Также увеличивается количество студентов со средним уровнем агрессивности (на IV курсе с 68,3 % до 76 %). Взаимосвязь между этими состояниями у студентов IV курса составляет  $r = 0,40$  ( $p < 0,01$ ), с фрустрацией –  $r = 0,29$  ( $p < 0,05$ ), т.е. беспокойство и неуверенность в себе вызывает защитную реакцию в нападении на других.

С III курса повышается количество студентов, имеющих средний и высокий уровень ригидности (до 80 %), которая может проявляться в когнитивном, мотивационном и аффективном аспектах.

Все вышеперечисленные психические состояния обостряются на IV курсе, что свидетельствует о ситуации, близкой к стрессовой, т.к. наступает время окончания учёбы и необходимости выбора последующих действий, которые связаны с устройством будущего – продолжения учёбы или трудоустройство.

6. Прекращение систематических тренировочных занятий в связи со снижением мотивации приводит к общему снижению двигательного режима студентов, что отрицательно сказывается не только на массе тела, но и на функциональных резервах дыхательной системы, вестибулярной устойчивости. Так, показатели задержки дыхания на вдохе, начиная с I курса, увеличиваются с 59,2 с до 85,2 с на II курсе, а на III курсе начинают снижаться до 73,9 с, а на IV курсе до 65,5 с.

Статическая устойчивость на I курсе составляет 79,8 с, на II курсе – 85 с, на III – 98,5 с, а на IV снижается до 83,5 с.

По мере наращивания тренировочных нагрузок на II курсе биологический возраст студентов снижается до 28,65 лет, что на 5 лет ниже, чем на I курсе ( $p < 0,01$ ). На III курсе он начинает повышаться до 31, 25 г., а на IV курсе до 33,55 г.

7. Проведённый факторный анализ позволил выявить структурную

основу мотивации к обучению студентов, к которой относятся: интерес к профессиональной деятельности; мотивация успеха; склонность к профессиональной деятельности, ценностные ориентации; психическое состояние, самочувствие, активность, настроение, биологический возраст.

Изучение компонентов структурной основы мотивации, дало возможность определить лимитирующие факторы, препятствующие формированию мотивации студентов к обучению: слабая заинтересованность выполняемыми видами работ; слабая требовательность к себе, отсутствие самоконтроля; факторы порицания, превалирующие над поощрением; отсутствие ответственных заданий, стимулирующих активность; низкий уровень честолюбия; неуверенность в своих силах; несистематичность работы; неспособность выделить приоритеты в занятиях; слабая сила воли; отсутствие планирования работы (неосведомлённость в текущих заданиях по предметам); состояние нервозности и тревоги при возникновении неудач.

8. Проведённые исследования мотивационных приоритетов студентов к обучению и факторов, влияющих на них, позволили разработать организационно-педагогические условия, способствующие формированию указанных компонентов мотивации в учебно-воспитательном процессе студентов факультета физического воспитания. В них вошли комплексы мероприятий и заданий: ориентация на осознание профессиограммы специалиста по физическому воспитанию для углубления, уточнения и конкретизации цели обучения-создания модели преподавателя физического воспитания со всеми значимыми профессиональными качествами; ориентированных на активизацию творческой деятельности при освоении теоретических профильных дисциплин учебного плана; направленность на активизацию практической деятельности студентов по повышению спортивного мастерства.

9. Проведённый педагогический эксперимент в течение учебного года со студентами III курса, свидетельствует об эффективности



разработанных мероприятий по активизации профессионально-прикладной теоретической и практической подготовки студентов.

Изменилась иерархия ценностных ориентаций студентов. В структуре терминальных ценностей, характеризующих цели деятельности, отмечается 14 перемещений, 8 из которых имеют достоверные отличия ( $p < 0,05$ ). Изменили рейтинговые места «активная жизнедеятельность», получившая I место с достоверным единством мнений студентов, «интересная работа» (с 7-го на 4-е место).

Самооценка психических состояний фиксирует меньшее проявление тревожности и особенно ригидности, что может быть связано с самостоятельными занятиями студентов, систематичными тренировочными занятиями по видам спорта и достижению успеха в данной деятельности.

10. Таким образом, можно сделать выводы, что активизация учебно-воспитательной деятельности студентов за счёт разработанных организационно-методических условий показала положительные результаты. Уровень повышения мотивации к освоению профессионально-прикладных дисциплин учебного плана проявился в повышении общего балла успеваемости по предмету «Теория и методика физического воспитания» (с 3,63 б. до 3,98 б.), практическим дисциплинам (с 3,46 б. до 4,1 б.), а также в повышении спортивного мастерства. В течение учебного года количество студентов, выполнивших II, I разряды и норматив кандидата в мастера спорта увеличилось на 20 %.

Разработанные организационно-методические условия учебно-воспитательного процесса для повышения мотивации студентов к освоению профессионально-прикладных знаний, умений, навыков и достижения должного уровня физической подготовленности можно использовать в практике работы специализированных ВУЗов физкультурного профиля.

Перспективой будущих исследований может быть дифференцированный подход при формировании ценностно-мотивационных установок при занятиях с юношами и девушками.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Акулова К. Ю. Педагогические условия формирования у студентов готовности к самопознанию в процессе физического воспитания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / К. Ю. Акулова. – М., 2006. – 24 с.
3. Антонова Н. М. Ценностные ориентации в системе личностных качеств студентов высшего педагогического учебного заведения : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Антонова Наталья Александровна. – К., 2003. – 203 с.
4. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачук // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1(10). – С. 58–59.
5. Аритова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О. Н. Аристова // Вестник МГУ. Серия «Психология». – 1998. – № 2. – С. 36–42.
6. Астафьев В. С. Формирование потребностей в самостоятельных занятиях физическими упражнениями в структуре физической культуры личностей / В. С. Астафьев, В. В. Борисов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 8. – С. 11–15.
7. Баженов А. В. Модернизация учебного процесса в ВУЗах физической культуры Российской Федерации в соответствии с Болонским соглашением : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баженов Алексей Валерьевич. – Малаховка, 2009. – 211 с.
8. Базилевич Н. Особливості формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури / Н. Базилевич // Спортивний

- вісник Придніпров'я. –2012. – № 2. – С. 43–45.
9. Байкалова О. А. Роль мотивации в профессиональном имидже будущих специалистов по физической культуре и спорту / О. А. Байкалова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 9. – С. 29.
  10. Бака Р. Адаптационные реакции двигательной функции студентов в условиях систематической физической активности / Р. Бака // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 52–56.
  11. Батищева М. Р. Актуальні проблеми підготовки майбутніх вчителів фізичної культури [Електронний ресурс] / М. Р. Батищева. – Режим доступу : [http://www.librar.org.ua/sections\\_load](http://www.librar.org.ua/sections_load).
  12. Безверхня Г. В. Мотивационные приоритеты к успешной деятельности студентов факультета физического воспитания / Г. В. Безверхня, Г. И. Гончар // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 1. – С. 18–23.
  13. Безверхня Г. В. Мотиваційні пріоритети до освоєння професії викладача фізичного виховання / Г. В. Безверхня, Г. І. Гончар // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2011. – № 1. – С. 28–30.
  14. Безверхня Г. В. Мотиви і інтереси студентів факультету фізичного виховання до занять спортом / Г. В. Безверхня, Г. І. Гончар // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2012. – № 1. – С. 28–30.
  15. Бикмухаметов Р. К. Духовное воспитание будущих педагогов : учебное пособие для пед. вузов и колледжей / Р. К. Бикмухаметов. – Казань : Центр инновационных технологий, 2002. – 165 с.
  16. Бикмухаметов Р. К. Технологические механизмы реализации компетентного подхода в систему профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и спорту : учеб.-мет. пособие / Р. К. Бикмухаметов, Н. Ш. Фазмеев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2007. – 76 с.
  17. Бодальов А. Особливості мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності [Електронний ресурс] / А. Бодальов. – Режим доступу : [www.textreferat.coS](http://www.textreferat.coS).

18. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 73–81.
19. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
20. Бодров В. А. Развитие профессиональной мотивации спасателей / В. А. Бодров, Ю. В. Бессонова // Психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 45–56.
21. Божик М. В. Професійні та особисті якості вчителів-предметників і особливості їх формування засобами професійно-прикладної фізичної підготовки [Електронний ресурс] / М. В. Божик. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_guS/ppSb/texts/2009-04/index.html](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_guS/ppSb/texts/2009-04/index.html).
22. Боксович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Боксович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : НПОМОДЭК, 1995. – 349 с.
23. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2009. – 416 с.
24. Бондар Р. Стратегія і тактика підготовки вчителя для реалізації завдань Болонського процесу / В. Бондар, І. Шашошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 3–4. – С. 24–26.
25. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов/Д., 2000. – 354 с.
26. Борейко Н. Ю. Організація самостійної роботи з фізичного виховання у вищих навчальних закладах / Н. Ю. Борейко // Теорія і практика фізичного виховання. – 2008. – № 1. – С. 381–386.
27. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки / І. Борис // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 48–57.
28. Бэррон Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – М. : Наука, 1997. – 280 с.
29. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 114 с.

30. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська. – Київ : ІНК ОС, 2005. – 256 с.
31. Власова И. А. Стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности / И. А. Власова, В. Д. Лобашев, В. Д. Трошин // Высшее образование в России. – 2006. – № 3. – С. 47–51.
32. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
33. Воробьёва Е. В. Проектирование модели творческой деятельности в процессе подготовки специалистов высших учебных заведений физической культуры и спорта : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Воробьёва. – М., 2009. – 50 с.
34. Вязникова А.Ф. Ценности образования: выбор пути развития / А. Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 98–99.
35. Галенко Т. Туристсько-краєзнавча робота в контексті формування ціннісного ставлення до власного здоров'я старших підлітків / Т. Галенко // Туризм і краєзнавство : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. – С. 385–388.
36. Голобородько Є. П. Основні психологічні теорії мотивації та їх значення сьогодні / Є. П. Голобородько, О. В. Малихіна // Наша школа. – 2002. – № 3. – С. 46–50.
37. Гончар Г. И. Ценностные ориентации студентов, осваивающих профессию в сфере физического воспитания и спорта / Г. И. Гончар // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 3. – С. 34–39.
38. Гончар Г. И. Мотивация к обучению студентов факультета физического воспитания / Г. И. Гончар // Спортивна медицина, лікувальна фізкультура та валеологія – 2012 : XVI Міжнародна науково-практична конференція, Одеса, 17–19 травня. – Одеса : Одес. нац. мед. ун-т, 2012. – С. 41–42.
39. Гончар Г. И. Организационно-методические условия формирования

- мотивации студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры / Г. И. Гончар // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2013. – № 1. – С. 28–30.
40. Горбунова О. В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально-образовательную деятельность / О. В. Горбунова, П. В. Филиппова // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 67–73.
41. Горовая В. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М. : ИЛЕКСА ; Ставрополь : АГРУС, 2005. – 168 с.
42. Горчакова Е. Б. Мотивация достижений успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Б. Горчакова. – Хабаровск, 2002. – 22 с.
43. Григоренко В. Г. Профессионально-педагогическая мотивация и технология ее формирования / В. Г. Григоренко. – Одесса : ЮУГа им. К. Д. Ушинского, 2003. – 512 с.
44. Григоренко В. Г. Системний підхід в організації професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів / В. Г. Григоренко, Б. Г. Шеремет, В. М. Пристинський // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : збірник наук. пр. – Одеса : ПУДПУ, 2002. – Вик. 8–9. – С. 126–132.
45. Губина Е. М. Личностно-ориентированное образование – основа дистанционного обучения специалистов для сферы физической культуры и спорта (теоретические аспекты) / Е. М. Губина // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 25–27.
46. Давиденко Д. Физическая культура и культура здоровья студентов / Д. Давиденко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. –

2010. – № 2. – С. 65–70.

47. Данилевич М. В. Орієнтація навчального процесу бакалаврів фізичного виховання в контексті євроінтеграції / М. В. Данилевич, М. Я. Ярошик // Молода спортивна наука України. – Львів : НФВ «Українські технології», 2008. – Вип. 12, Т. 4. – С. 65–70.
48. Дидковская Я. В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. социологических наук : спец. 22.00.06 «Социология духовной жизни» / Я. В. Дидковская. – Екатеринбург, 2000. – 20 с.
49. Дичек Т. А. Професійно-психологічні особливості діяльності особистості педагога-тренера у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю [Електронний ресурс] / Т. А. Дичек. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.coS/referat-627-1.htSl>.
50. Дубровина И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 2-е издание. – М. : Академа, 2001. – 464 с.
51. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
52. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73–78.
53. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
54. Елканов С. Б. К проблеме профессионального становления будущего учителя / С. Б. Елканов // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – С. 33–34.
55. Еровеева Е. В. Факторы профессионально-педагогической успешности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ерофеева Елена Викторовна – Саранск, 2001. – 209 с.
56. Ерошина Н. А. Самостоятельная учебная деятельность студентов педвуза / Н. А. Ерошина // Педагогическое образование и наука. –

2008. – № 5. – С. 59–63.
57. Железняк Ю. Д. Инновационные перспективы подготовки педагогов по физической культуре в системе высшего профессионального физкультурного образования / Ю. Ю. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 9–12.
58. Железняк Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. – М. : ГЦОЛИФК, 2001. – 243 с.
59. Забродин Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. – С. 22–30.
60. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
61. Заяц М. Особливості розвитку особистості студента [Електронний ресурс] / М. Заяц. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.
62. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35–44.
63. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 42 с.
64. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
65. Зиннатнурова А. А. К вопросу формирования профессиональных навыков студентов в процессе профильной подготовки / А. А. Зиннатнурова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 9. – С. 58–60.
66. Иванова Т. В. Особенности становления мотивационно-личностной



сферы юношей и девушек современных студентов технического ВУЗа в процессе обучения : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Иванова Татьяна Всеволодовна. – Нижний-Новгород, 2006. – 173 с.

67. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
68. Карпова О. Л. Организация самообразовательной деятельности как основа развития профессионализма студентов ВУЗа физической культуры / О. А. Карпова, Е. Ю. Скочилова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 4. – С. 66–70.
69. Касаткин А. А. Мотивы оздоровительной деятельности студентов в процессе обучения в ВУЗе / А. А. Касаткин // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 9. – С. 10–14.
70. Карпюк Р. П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Карпюк Роман Петрович. –К., 2010. – 541 с.
71. Квак О. В. Формування педагогічної техніки як важливої основи педагогічного професійного мислення [Електронний ресурс] / О. В. Квак. – Режим доступу : [bati-referaty.net.ua/engine/download.php?id=194](http://bati-referaty.net.ua/engine/download.php?id=194).
72. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации студентов гуманитарного и технического ВУЗов / Н. А. Кирилова // Вопр. психол. – 2000. – № 4. – С. 29–35.
73. Кириченко Т. Важливість саморегуляції поведінки у професійному становленні особистості студентів у процесі занять туристичною діяльністю / Т. Кириченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. – 2010. – № 23. – С. 244–247.
74. Кириченко Т. Мотиваційні аспекти краєзнавчо-туристської діяльності в системі саморегуляції поведінки підлітків / Т. Кириченко // Туризм і краєзнавство : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький : ПП

«СКД», 2012. – С. 408–414.

75. Кирсанов А. А. Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в технологическом ВУЗе / А. А. Кирсанов, А. М. Кочнев. – Казань : Абак, 1999. – 290 с.
76. Климов Е. А. Как выбрать профессию : книга для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
77. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : ИПГ, Воронеж : НПО «Модекс», 1996. – 400 с.
78. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
79. Клопов Р. В. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в педагогічній теорії / Р. В. Клопов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. П. В. Дмитренка, А. А. Макаренка. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 86. – С. 45–51.
80. Клопов Р. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика / Р. В. Клопов ; за ред. С. О. Сисової. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. – 386 с.
81. Князян М. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 173–181.
82. Ковалёв В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 193 с.
83. Коваленко Ю. О. Проблеми професійної підготовки студентів фізкультурної спеціальності [Електронний ресурс] / Ю. О. Коваленко. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/345936.html>.

84. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. О. Коваленко. – Запоріжжя, 2008. – 18 с.
85. Ковальчук Л. Складники професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури / Л. Ковальчук, І. Ткачівська, Г. Презлята // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць ВНУ ім. Л. Українки. – Луцьк, 2012. – № 3. – С. 61–66.
86. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 480 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
87. Коропецька О. М. Сутність поняття «Образ професії» / О. М. Коропецька // Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. 13. – Ч. 1. – С. 53–60.
88. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособ. для вузов / Э. М. Коротков. – М. ; Академический Проект: Мир, 2006. – 320 с.
89. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії // І. О. Котик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 67–71.
90. Круцевич Т. Ю. Педагогічні умови реалізації тестового контролю в системі вищої освіти / Т. Ю. Круцевич, М. А. Ісаченко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2007. – № 2–3. – С. 31–36.
91. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олімпійська література, 2010. – 248 с.
92. Круцевич Т. Ю. Фізичне виховання як соціальне явище / Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровський // Теорія і методика фізичного виховання / під ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література,

2008. – Т. 1. – С. 27–46.

93. Круцевич Т. Ю. Формування фізичної культури студентів у системі фізичної освіти / Т. Ю. Круцевич, О. Ю. Марченко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К. : Олімпійська література, 2009. – № 2. – С. 78–81.
94. Круцевич Т. Проблеми організації рекреаційно-оздоровчих занять в структурі дозвільної діяльності студентської молоді / Т. Круцевич, О. Андреєва, О. Благій // Туризм і краєзнавство : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. – С. 266–270.
95. Крушельницька Я. В. «Мотиви і мотивація» [Електронний ресурс] / Я. В. Крушельницька // Фізіологія і психологія праці. – Режим доступу : <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/757/31>.
96. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии, природа, проектирование, реализация : монография / Е. А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 1999. – 195 с.
97. Куликова А. М. Технология проектирования содержания профессиональной подготовки студентов / А. М. Куликова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 4. – С. 77–80.
98. Куликова Л. М. Технология проектирования содержания профессиональной подготовки студентов / Л. М. Куликова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 4. – С. 77–80.
99. Ларина Е. М. Физическая культура как феномен социокультурного развития личности / Е. М. Ларина, Т. Ю. Кокорина, И. В. Гордеев // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 9. – С. 3–6.
100. Ладика П. І. Інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті / П. І. Ладика // Інститут фізичного виховання і спорту. Сер. 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура». – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 295–298.
101. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности

- студента / А. Н. Леонтьев // Психология в ВУЗе. – 2003. – № 1–2. – Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1982. – С. 71–80.
102. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1971. – 186 с.
103. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГПНПК, 2002. – 264 с.
104. Литвинова Г. В. Мотивация достижения успеха как фактор развития личности (на примере младших школьников и младших подростков) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г. В. Литвинова. – Хабаровск, 2003. – 22 с.
105. Ліпенко А. Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А. Ф. Ліпенко // Наука і освіта. – 2005. – № 7–8. – С. 43–45.
106. Лісовський В. Т. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.referatcentral.org.ua>.
107. Лобачёв В. В. Формирование деятельностных компетенций будущего учителя физической культуры в контексте квазипрофессиональной технологии обучения / В. В. Лобачёв // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 49–51.
108. Ложкин Г. В. Смещение акцентов в подготовке специалистов физического воспитания и спорта / Г. В. Ложкин // Вісник технічного університету Поділля. – 2002. – № 1. – С. 100–105.
109. Лотоненко А. В. Ценности профессионального физкультурного образования / А. В. Лотоненко, Ф. И. Собянин, А. Ф. Куликов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 6. – С. 2–4.
110. Лубышева А. И. Концепция модернизации профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) / А. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. –

2003. – № 12. – С. 13–16.

111. Любимова Ю. В. Мотивация и ценностные ориентации в педагогическом общении на занятиях по физической культуре : дис. ... д-ра психол. наук : 13.00.04 / Любимова Юлия Витальевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 173 с.
112. Магин В. А. Модель системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4. – С. 13–17.
113. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 22 с.
114. Маланчук Г. Г. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах фізичного виховання до практичної діяльності з глухими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Г. Г. Маланчук. – Львів, 2007. – 20 с.
115. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
116. Марченко О. Ю. Вплив занять спортом на формування цінностей індивідуальної фізичної культури студентів / О. Ю. Марченко // Спортивний вісник Придніпров'я : науково-практичний журнал. – 2009. – № 2–3. – С. 82–89.
117. Марченко О. Ю. Фактори, які впливають на формування цінностей студентів у фізичній культурі / О. Ю. Марченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – 2009. – № 10. – С. 84–87.
118. Марченко О. Ю. Формування цінностей категорій особистої фізичної культури у студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. наук з фізичного вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. Ю. Марченко. – Дніпропетровськ, 2010. – 20 с.
119. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 478 с.
120. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – 3-е изд. – М. : ФиС, Спорт Академ Пресс, 2008. – 544 с.
121. Матвійчук Т. В. Формування і виховання студента як суб'єкта фізичної культури / Т. В. Матвійчук // Інститут фізичного виховання і спорту. Сер. 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура». – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 362–366.
122. Меджидова К. О. Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и личностного развития студентов ВУЗа : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Меджидова Карина Омаровна. – Сочи, 2007. – 184 с.
123. Мединський С. Технологія навчання фахівців галузі фізичної культури у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції до європейського освітнього простору / С. Мединський // Молода спортивна наука України. Вип. 12 : у 4 т. – Львів : НВФ «Українські технології» 2008. – Вип. 12. – Т. 4. – С. 135–140.
124. Мельник О. М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Мельник. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.coS>.
125. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин / под ред. Е. А. Климова. – М. : ИПП, Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
126. Митюкова И. В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного ВУЗа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Митюкова Ирина Владимировна. – Чита, 2006. – 206 с.

127. Мінжоріна І. Компетентність особистості студентів при виборі майбутньої професії. / І. Мінжоріна, В. Василенко, С. Переверзева, Т. Андріанов, Н. Сахно. // Збірник наукових праць ВНУ ім. Л. Українки .– Луцьк.– 2012. – № 3. – с. 88–91.
128. Міненюк А. О. Особливості впровадження принципів болонського процесу до науково-освітньої діяльності факультету фізичного виховання / А. О. Міненюк, Г. Ю. Куртова, І. О. Донець // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2008. – Вип. 54. – С. 135–139.
129. Можаяев Э. Л. Интеграция профессиографического и компетентностного подходов в профессиональном развитии педагога по физической культуре и спорту / Э. Л. Можаяев // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 8. – С. 83–86.
130. Можаяев Э. Л. Состав и структура личностного потенциала подготовки педагога по физической культуре / Э. Л. Можаяев // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 10. – С. 41–43.
131. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
132. Москаленко Н. В. Педагогічні інновації у фізичному вихованні / Н. В. Москаленко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 19–22.
133. Мотивация в спорте [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ua.textreferat.coS/referat-10571-1.htSl>.
134. Мотивація учбової діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.coolreferat.coS/мотивація\\_студентів](http://www.coolreferat.coS/мотивація_студентів).
135. Напрями удосконалення підготовки спеціалістів з фізичного виховання і спорту / Н. Москаленко, А. Моїсеєнко, В. Зайцева, І. Пущіна // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 45–47.
136. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті //



Педагогічна газета. – 2003. – № 10. – жовтень.

137. Небесна В. В. Особливості структури діяльності викладача фізичного виховання вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / В. В. Небесна, Н. О. Грідіна, В. В. Морфунцов. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/Portal/soc.../08nvvhei.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc.../08nvvhei.pdf).
138. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. заведений в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1999. – Кн. I. – 688 с.
139. Ніколаєв С. Ю. Теоретико-методичні основи оптимізації фізичного виховання студентів вищих закладів освіти [Електронний ресурс] / С. Ю. Ніколаєв. – Режим доступу : <http://librar.org.ua>.
140. Огнистый А. В. Підготовка старшокласників і відбір до навчання на факультет фізичного виховання : дис. ... канд. наук з фізичного вих. і спорту : 24.00.02 / Огнистый Андрій Володимирович. – Тернопіль, 1999. – 213 с.
141. Олійник Н. Ю. Комп'ютерний практикум : навч. пос. для студентів ВНЗ / Н. Ю. Олійник, А. М. Мостова, І. В. Зміївська. – Х. : РВВХТЕІ КНТЕУ, 2008. – 202 с.
142. Олійник Н. Ю. Роль мотивації у формуванні професійної компетентності студентів [Електронний ресурс] / Н. Ю. Олійник. – Режим доступу : [library.uira.kharkov.ua/library/.../Олейник.doc](http://library.uira.kharkov.ua/library/.../Олейник.doc).
143. Ольховнікова А. В. Вплив фізичного виховання на формування особистості студента [Електронний ресурс] / А. В. Ольховнікова, О. М. Куракіна. – Режим доступу : [www.lib.ua-ru.net/content/1448.html](http://www.lib.ua-ru.net/content/1448.html).
144. Организационно-психологические основы развивающего образования в регионе: управление, новые педагогические технологии, личностно-ориентированный подход / И. И. Баннов, В. К. Мульдаров, О. И. Прудаева, М. Г. Пучкин ; под общ. ред. В. В. Рубцова. – М. : Международный образовательный и психологический колледж, 2002. – 226 с.

145. Орлов Ю. М. Потребность в достижениях в учебной деятельности / Ю. М. Орлов // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медресы. – М., 1976. – С. 24–46.
146. Освіта та підготовка – головні фактори формування професійно компетентності випускників української вищої школи / В. Г. Вікторов, В. В. Приходько, О. О. Венікова, С. А. Чернігівська // Філософія і політологія в контексті сучасної культури: наук. журн. – 2010. – С. 153–163.
147. Павленко І. О. Формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури / І. О. Павленко, Л. І. Бережна, О. Р. Сидоренко // Теорія і практика фізичного виховання : науково-методичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 605–610.
148. Пасічник В. Основні проблеми підготовки вчителів фізичного виховання в Польщі у 90-х роках ХХ століття / В. Пасічник // Молода спортивна наука України. – 2008. – Т. 4. – С. 160–165.
149. Пилипей Л. П. Ефективність проектування ППФП на основі сформованості мотиваційної сфери у студентів / Л. П. Пилипей // Молода спортивна наука України : збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів, 2009. – Вип. 13. – Т. 2. – С. 131–138.
150. Пилипей Л. П. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів : монографія / Л. П. Пилипей. – Суми : «ДВНЗУАБС НБУ», 2009. – 312 с.
151. Пилипей Л. П. Теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з фізичного вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. П. Пилипей. – Київ, 2011. – 40 с.
152. Питерская О. В. Психологические основания успешной самореализации личности в особых видах труда : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. В. Питерская. – Барнаул,

2002. – 22 с.

153. Плаксина И. В. Формирование профессионального самосознания студентов физкультурного ВУЗа : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. В. Плаксина. – Омск, 2003. – 23 с.
154. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Попова. – Челябинск, 2003. – 44 с.
155. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
156. Практическая психология в образовании / под. ред. И. В. Дубравиной. – М., 1997. – 88 с.
157. Пристинский В. Н. Гуманистические ценности физической культуры и спорта как средство формирования нравственной и эстетической культуры человека / В. Н. Пристинский, Т. Н. Пристинская // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2008. – № 11. – С. 48–52.
158. Пристинський В. М. Історичні та філософсько-гуманістичні аспекти формування валеологічного світогляду в навчально-виховному процесі / В. М. Пристинський, Т. М. Пристинська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2007. – № 11. – С. 246–249.
159. Пристинський В. М. Мотиваційно-ціннісний пріоритет у формуванні фізичної культури особистості студента [Електронний ресурс] / В. М. Пристинський, Т. М. Пристинська. – Режим доступу : <http://Siytrener.coS/507-Sotivacijno-cinnisnij-prioritet-u-forSuvanni-fizichnoyi-kulturi-osobi>

stosti-studenta.htSl.

160. Приходько В. В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Приходько Владимир Васильевич. – М., 1991. – 416 с.
161. Приходько В. В. Про кризу у вітчизняній вищій школі і можливості дисципліни «Фізичне виховання» у її подоланні / В. В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 23–26.
162. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – 220 с.
163. Психологічні проблеми мотивації навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://netreferata.coS/ukr/referat-8767.htSl>.
164. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К. : КНТЕУ, 2007. – 528 с.
165. Пуханова Л. С. Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [Електронний ресурс] / Л. С. Пуханова. – Режим доступу : <http://intkonf.org/puhanova-ls-psihologo-pedagogichni-osnovi-aktivizatsiyi-navchalno-piznavalnoyi-diyalnosti-studentiv>.
166. Реан А. А. Психология изучения личностей / А. А. Реан. – СПб. : Из-во Михайлова В. А., 1999. – 280 с.
167. Різновиди мотивації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrreferat.coS/sndex.php>.
168. Розенова М. Особливості і структура професійної діяльності вчителя фізичного виховання [Електронний ресурс] / М. Розенова. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/psychology/1755>.
169. Ротерс Т. Т. Інформаційні технології у процесі підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання / Т. Т. Ротерс // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2008. – Вип. 54. – С. 318–321.

170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер Ком, 1999. – 720 с.
171. Рясса С. О. Особистісно-професійне самопізнання майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту : дис. ... канд. наук з фізичного вих. і спорту : 24.00.02 / С. О. Рясса. – К., 2009. – 235 с.
172. Рясса С. О. Педагогічні умови становлення суб'єктності студентів в системі вищої фізкультурної освіти / С. О. Рясса // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. Вип. 12 : у 4 т. – Львів : НВФ «Українські технології», 2008. – Вип. 12 – Т. 4. – С. 194–199.
173. Рясса С. О. Сучасні запити і вимоги до особистості випускника – майбутнього тренера з обраного виду спорту / С. О. Рясса // Теорія і практика фізичного виховання. – 2009. – № 1. – С. 196–199.
174. Семёнова Е. В. Технологии профессионального целеполагания как фактор профессионального становления выпускника высшего образовательного учреждения / Е. В. Семёнова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 29–32.
175. Семиченко В. А. Психологічні особливості студентів. Структура і динаміка формування мотивації до майбутньої професійної діяльності / В. А. Семиченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.coS/referat-10933-4.html>.
176. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – М., 1998. – 289 с.
177. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
178. Смирнов І. Психологія туризму та психологія комерції / І. Смирнов // Туризм і краєзнавство : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. – С. 434–440.
179. Собянин Ф. И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода : дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.04 / Собянин Федор Иванович. – Санкт-Петербург, 2002. – 297 с.

180. Солтик О. О. Удосконалення процесу підготовки викладачів фізичного виховання шляхом аналізу концептуальних моделей діяльності / О. О. Солтик // Молода спортивна наука України. Вип. 9. : у 4 т. – Львів : НФВ «Українські технології, 2005. – Вип. 9. – Т. 3. – С. 61–64.
181. Степаненко А. Мотивація як компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з фізичного виховання школярів. / А. Степаненко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. Збірник наукових праць ВНУ ім. Л.Українки.– Луцьк.– 2008. –Т.1. – 272 с.
182. Сущенко Л. П. Модель професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця у галузі «Спорт для всіх» / Л. П. Сущенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – 2009. – № 4. – С. 129–132.
183. Томенко О. Концептуальна модель неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. / О. Томенко, Т. Круцевич // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2011. – № 2. – С. 164–168.
184. Теслюк В. М. Проблема формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога [Електронний ресурс] / В. М. Теслюк. – Режим доступу : [http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00188697\\_2htS](http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00188697_2htS).
185. Тихонов А. М. Модель процесса профессионального образования по физической культуре в системе базовых дисциплин предметной подготовки / А. М. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 5. – С. 17–20.
186. Тихонов А. М. Содержание профессионального образования и условия его реализации на факультете физической культуры педагогического ВУЗа / А. М. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 1. – С. 53–56.

187. Турчина Н. І. Педагогічні особливості моделей фізичного виховання студентів ВНЗ на різних курсах навчання : дис. ... канд. наук з фізичного вих. і спорту : 24.00.02 / Турчина Наталія Ігорівна. – Київ, 2009. – 204 с.
188. Фендель Т. В. Организационно-педагогические условия компетентного подхода в профессиональном становлении специалистов по физической культуре / Т. В. Фендель, С. А. Горбунов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 12. – С. 60–63.
189. Фізичне виховання і спорт як життєво необхідна потреба людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.coS/referat-622-2.htSl>.
190. Франкл В. Человек в поисках смысла [Електронний ресурс] / В. Франкл. – М., 1990. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
191. Фрідман Л. М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.coS/referat-13178-2.htSl>.
192. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Роберт Фрэнкин. – СПб : Питер, 2003. – 651 с.
193. Характеристика мотиваційної сфери студента [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reSeSber-all.ru/ua/rozvytok-paSyati-sni>.
194. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хеккаузен ; под ред. Б. М. Величковского ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
195. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 290 с.
196. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы условия и средства её формирования в процессе профессионального становления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Цветкова Римма Ивановна. – Хабаровск, 2007. – 182 с.
197. Церковная Е. В. Мотивация [Электронный ресурс] / Е. В. Церковная, Л. Н. Барынина. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/мотивація>.
198. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції

- педагогічної діяльності : монографія / В. М. Чайка ; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
199. Черкесова Т. М. Формування у студентів професійно-прикладних знань і вмінь в процесі самостійних занять фізичними вправами / Т. М. Черкесова, А. І. Чабанов // Теорія і практика фізичного виховання : науково-методичний журнал. – 2011. – № 1–2. – С. 297–306.
200. Чернігівська С. А. Формування освітніх та професійних рис особистості студентів у системі сучасної вищої освіти / С. А. Чернігівська // Молода академія. – Дніпропетровськ, 2010. – С. 126–127.
201. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черноштан Артур Григорович. – Луганськ, 2002. – 264 с.
202. Шиян Б. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності / Б. М. Шиян, Г. Р. Генсерук // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2006. – Вип. 35. – С. 346–352.
203. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Частина 2. – 248 с.
204. Шкретій Ю. М. Запровадження елементів європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи в сфері вищої фізкультурної освіти / Ю. Шкретій, Л. Харченко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С. 76–79.
205. Энциклопедия психодиагностики. Том 2. Психодиагностика взрослых / Д. Я. Райгородський. – Самара : Бахрах ; М., 2009. – 704 с.
206. Якобсон П. М. Концептуальні засади мотиваційної сфери людини [Електронний ресурс] / П. М. Якобсон // Мотивація вибору професії. – Режим доступу : <http://www.kazedu.kz/referat/139138>.



207. Яницкий М. С. Психические факторы и механизмы развития ценностных ориентаций личности : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 41 с.
208. Caruco J. B. ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2008 / Caruco J. B., Nelson S. R., Ellison N. B. ; Educational Center of Applied Research. – 2008. – Vol. 8. – 122 p.
209. Cheng V. Ch. Paradigm shifts in quality improvement in education: three waves for the future / V. Ch. Cheng // Invited plenary speech presented at The International Forum on Quality Education for the Twenty-First Century. – Beijing, China : National Institute of Educational Research. – 12–15 June. – 2001.
210. Harnessing Technology Review 2007: progress and impact of technology and education : summary report [Electronic resource]. – 20 p. – URL : <http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=33978>.
211. Klein G. Competence to the work domain orientations for the profile of a competent physical education teacher in Europe [Electronic resource] / G. Klein // Unpublished Working Paper. – June, 2006 b. – URL : <http://www.eseip.eu/index.php>.
212. Study Choices for Study in United States / Education USA: Now to choose to study at university // The standard. Higher and professional Education. – Sunday, September 8. – 2008. – Supplement 23.
213. Petry Karen. The Satic Network Project AEHESIS. Report of the Third year / Karen Petry, Karsten Froberg, Alberto Sadella ; The Institute of European Sport Development and Leisure Studies. – Yersan Sport University Cologne, 2006. – 270 p.
214. Physical activity Level and Health / [ed. C. Bouchard, S. N. Blair, W. L. Haskell]. – Champaign : Human Kinetics, 2007. – 410 p.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Анкета

#### Шановний друже!

Кафедра теорії і методики фізичного виховання проводить анкетування студентів ВНЗ для удосконалення системи фізичного виховання і фізкультурно-оздоровчої роботи у навчально-виховній сфері.

Просимо відповісти на запитання цієї анкети. Номер варіанту відповідей обведіть кругом або допишіть свою відповідь. Заздалегідь вдячні Вам за висловлені думки, які будуть враховані під час проведення організаційних заходів.

Запевняємо Вас в анонімності Ваших відповідей.

#### 1. Яким видом спорту Ви займаєтесь?

##### 1.1. Заняття різними видами гімнастики: .

1.1.1. Аеробіка

1.1.2. Ритмічна гімнастика

1.1.3. Фітнес

1.1.4. Шейпінг

1.1.5. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

##### 1.2. Заняття у воді:

1.2.1. Плавання

1.2.2. Аквафітнес

1.2.3. Гідроаеробіка

1.2.4. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

##### 1.3. Ігрові види:

1.3.1. Баскетбол

1.3.2. Волейбол

1.3.3. Футбол

1.3.4. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

1.4. Нетрадиційні види:

1.4.1. Йога

1.4.2. Ушу

1.4.3. Культуризм

1.4.4. Роуп-скіпінг (вправи зі скакалкою, що виконуються під музику)

1.4.5. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

1.5. Зимові види спорту:

1.5.1. Гірські лижі

1.5.2. Сноубордінг

1.6. Легка атлетика

1.7. Туризм, спортивне орієнтування

1.8. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

## **2. З якою метою Ви почали займатися фізичними вправами?**

2.1. Спілкування з друзями

2.2. Досягнення високого спортивного результату

2.3. Вдосконалення форми тіла

2.4. Активний відпочинок, розваги

2.5. Покращання стану здоров'я

2.6. Зниження зайвої ваги тіла

2.7. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

## **3. Що спонукало Вас займатись спортом?**

3.1. Дав пораду вчитель фізкультури

3.2. Дають пораду батьки

3.3. Дають пораду друзі

3.4. Передачі по телевізору

3.4.1. Передачі про здоров'я

3.4.2. Програми про заняття у фізкультурно-оздоровчих центрах (фітнес, шейпінг, культуризм)

3.4.3. Програми про спортивні змагання

3.5. Знання про користь занять фізичними справами

3.6. Відвідування змагань

3.7. Публікації в газетах, журналах

3.8. Інші (вказіть) \_\_\_\_\_

#### **4. Чому Ви поступили на факультет фізичного виховання?**

4.1. Бажання підвищити спортивну майстерність

4.2. Отримати престижну професію

4.2.1. Тренера з виду спорту

4.2.2. Викладача фізичного виховання

4.2.3. Вчителя з фізичної культури

4.2.4. Тренера-інструктора фізично-оздоровчих груп

4.2.5. Іншу (вказіть) \_\_\_\_\_

4.3. Не зміг поступити до іншого ВНЗ

4.4. Порадили батьки

4.5. Порадив вчитель фізкультури, тренер

4.6. За компанію з друзями

4.7. Бажання опанувати професію та займатись науковою діяльністю

4.8. Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

#### **5. Де б Ви хотіли працювати після закінчення факультету фізичного виховання?**

5.1. В ДЮСШ або ШВСМ

5.2. В середній школі

5.3. У ВНЗ

5.4. У фітнес-центрі

5.5. В апараті управління ФК і С

5.6. В лікувальному закладі

5.7. Інше (вказіть) \_\_\_\_\_

**6. Назвіть навчальні дисципліни, які на Ваш погляд, є найбільш значущими у підготовці спеціаліста Вашого профілю.**

- |    |     |
|----|-----|
| 1. | 6.  |
| 2. | 7.  |
| 3. | 8.  |
| 4. | 9.  |
| 5. | 10. |

**7. Які форми проведення занять у навчальному процесі є найбільш ефективними для Вас? Визначте послідовність згідно значущості (лекція, семінар, практичне заняття, самостійна робота).**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**8. Яка форма контролю знань є найбільш ефективною? Визначте послідовність згідно значущості (іспит, залік, диференційований залік, атестація з письмової роботи, тестування)**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**9. Скільки часу Ви витрачаєте на самостійну підготовку до занять?**

9.1. На добу \_\_\_\_\_

9.2. На тиждень \_\_\_\_\_

**10. Як Ви звичайно проводите вільний від навчання час?**

- 10.1. Займаюся музикою.
- 10.2. Читаю.
- 10.3. Вивчаю іноземну мову.
- 10.4. Готуюсь до занять.
- 10.5. Дивлюсь телевізор.
- 10.6. Спілкуюсь з друзями.
- 10.7. Відвідую дискотеки.
- 10.8. Граю в комп'ютерні ігри.
- 10.9. Займаюсь домашніми справами.
- 10.10. Працюю.
- 10.11. Займаюсь у фізкультурно-оздоровчій групі.
- 10.12. Займаюсь спортом.

**11. Де Ви мешкаєте в період навчання в ВНЗ?**

- 11.1. Вдома.
- 11.2. В гуртожитку.
- 11.3. На квартирі.

**12. Чи отримуєте Ви стипендію?****13. Хто Вас забезпечує матеріально?**

- 13.1. Батьки.
- 13.2. Брат (сестра).
- 13.3. Спонсори.
- 13.4. Заробляю сам.

**14. Який склад Вашого харчового раціону у %?**

- 14.1. Хлібо-булочні вироби \_\_\_\_\_
- 14.2. Молочні вироби \_\_\_\_\_

14.3. М'ясні вироби \_\_\_\_\_

14.4. Рибні вироби \_\_\_\_\_

14.5. Овочі \_\_\_\_\_

14.6. Фрукти \_\_\_\_\_

14.7. Солодощі \_\_\_\_\_

14.8. Макаронні вироби \_\_\_\_\_

14.9. Картопля \_\_\_\_\_

14.10. Сало \_\_\_\_\_

**15. Як часто Ви вживаєте спиртні напої?**

15.1. Кожен день.

15.2. 2–3 рази на тиждень

15.3. Раз на тиждень.

15.4. 2–3 рази на місяць

15.5. На свята

15.6. Зовсім не вживаю

**16. Які алкогольні напої Ви вживаєте?**

16.1. Пиво

16.2. Вино

16.3. Горілку

16.4. Коньяк

16.5. Шампанське

16.6. Суміші алкоголю з водою чи соком

16.7. Не вживаю

**17. Чи палите Ви сигарети?**

17.1 Так

17.2 Ні

**18. Якщо палите, то як часто?**

- 18.1. Кожен день одну пачку
- 18.2. Кожен день 0,5 пачки
- 18.3. Кожен день 2–3 сигарети
- 18.4. 2–3 рази на тиждень
- 18.5. Менш ніж раз на тиждень

**19. Чи вживаєте ви наркотичні речовини і з якою метою?**

- 19.1. Для зменшення болю
- 19.2. Для поліпшення настрою
- 19.3. Внаслідок звикання
- 19.4. Не вживаю

**20. Ваша стать?**

- 20.1. Чоловіча
- 20.2. Жіноча

**21. Ваш вік?**

- 21.1. 17 років
- 21.2. 18 років
- 21.3. 19 років
- 21.4. 20 років
- 21.5. 21 рік
- 21.6. 22 роки
- 21.7. 23 роки і більше

**22. На якому курсі Ви навчаєтесь?**

I; II; III; IV

**23. Скільки років Ви займаєтесь спортом? \_\_\_\_\_**



**24. На яку оцінку Ви склали іспит з:**

Анатомії \_\_\_\_\_

Фізіології \_\_\_\_\_

Біохімії \_\_\_\_\_

Теорії та методики фізичного виховання \_\_\_\_\_

Педагогіки \_\_\_\_\_

**25. Який середній бал Ви мали на**

I курсі \_\_\_\_\_

II курсі \_\_\_\_\_

III курсі \_\_\_\_\_

IV курсі \_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь в анкетуванні!**

## Приложение Б

### Изучение мотивации обучения в ВУЗе

#### Текст опросника

1. Лучшая атмосфера на занятии – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в ВУЗе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих Вам качеств Вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные

дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.

18. При возможности я поступал бы в другой ВУЗ.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный ВУЗ.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много ВУЗов, в которых я мог учиться с неменьшим интересом.
30. Какое из присущих Вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания ВУЗа для меня на главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в ВУЗ, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.

38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного ВУЗа окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного ВУЗа.

## Приложение В

### Методика «Ціннісні орієнтації»

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Факультет \_\_\_\_\_ група \_\_\_\_\_

**Інструкція.** Розставте за рейтингом (від найбільш значущого до найменш значущого) ціннісні орієнтації особистості.

№ п/п	СПИСОК А (Термінальні цінності)	Рейтинг
1.	активна життєва діяльність (повнота і емоційна наповненість життя)	
2.	життєва мудрість (зрілість міркувань і здоровий глузд, які досягнуті життєвим досвідом)	
3.	здоров'я (фізичне і психічне)	
4.	цікава робота	
5.	краса природи і мистецтва (переживання прекрасного у природі і мистецтві)	
6.	любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	
7.	матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	
8.	наявність хороших і вірних друзів	
9.	суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	
10.	пізнання (можливість розширення свого навчання, кругозору, спільній культурі, інтелектуальний розвиток)	
11.	продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	
12.	розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)	
13.	розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	
14.	свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	
15.	щасливе сімейне життя	
16.	щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, свого народу, людства загалом)	
17.	творчість (можливість творчої діяльності)	
18.	впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечок, сумнівів)	

№ п/п	СПИСОК Б (Інструментальні цінності)	Рейтинг
1.	охайність (вміння тримати в лад у одяг, лад у справах)	
2.	вихованість (хороші манери)	
3.	високі запити (високі запити і високі домагання)	
4.	життєрадісність (почуття гумору)	
5.	старанність (дисциплінованість)	
6.	незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	
7.	нетерпимість до чужих та власних недоліків	
8.	освіченість (широта знань, висока суспільна культура)	
9.	відповідальність (почуття боргу, вміння тримати слово)	
10.	раціоналізм (вміння розсудливо і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення)	
11.	самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	
12.	сміливість у відстоюванні власної думки, власних поглядів	
13.	сила волі (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)	
14.	терпіння (до поглядів і думок інших, вміння пробачати іншим їх помилки)	
15.	широта поглядів (вміння розуміти точку зору іншої людини, поважати смаки інших, звичаї, звички)	
16.	чесність (правдивість, щирість)	
17.	ефективність у справах (працьовитість, продуктивність праці)	
18.	чуйність (турботливість)	

## Приложение Г

### Мотивация к успеху (методика Т. Елерса )

#### Опросник

1. Когда есть выбор между двумя вариантами, то его лучше сделать сразу, а не откладывать на некоторое время.
2. Я раздражаюсь, когда понимаю, что не могу полностью выполнить задание.
3. Когда я работаю, создается впечатление, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я обычно принимаю решение одним из последних.
5. Когда мне два дня подряд нечем заняться, то я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. К себе я более строг, чем к другим.
8. Я дружелюбнее, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, то потом осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Тщательность – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которую я выполняю.
14. Осуждение стимулирует меня больше, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения еще более твердыми.
17. Я легко обнаруживаю честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать немедленно.
21. Нужно полагаться только на самого себя.

22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда нужно выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я меньше честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я настроен на работу, то делаю ее лучше других.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в определенной степени зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда я не знаю, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не получается, я нервничаю.
36. Чаще я мало обращаю внимания на свои достижения.
37. Если я работаю вместе с другими, моя работа дает высокие результаты.
38. Много, за что я берусь, не довожу до конца.
39. Я завидую людям, не очень загруженным работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Если я уверен в том, что прав, то для доказательства своей правоты могу пойти даже на крайние меры.



## Приложение Д

### Анкетування САН

Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_

Факультет \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Дата заповнення \_\_\_\_\_

**Інструкція.** Вам пропонується описати свій стан у даний момент за допомогою таблиці, яка складається з тридцяти полярних ознак. Ви повинні в кожній парі вибрати ту характеристику, яка найбільш точно описує ваш стан і відзначити цифру, яка відповідає ступеню (силі) вираження даної характеристики.

1. Самопочуття хороше	7 6 5 4 3 2 1	Самопочуття погане
2. Відчуваю себе сильним	7 6 5 4 3 2 1	Відчуваю себе
3. Пасивний	1 2 3 4 5 6 7	Активний
4. Малорухливий	1 2 3 4 5 6 7	Рухливий
5. Веселий	7 6 5 4 3 2 1	Сумний
6. Хороший настрій	7 6 5 4 3 2 1	Поганий настрій
7. Працездатний	7 6 5 4 3 2 1	Розбитий
8. Повний сил	7 6 5 4 3 2 1	Обезсилений
9. Повільний	1 2 3 4 5 6 7	Швидкий
10. Бездіяльний	1 2 3 4 5 6 7	Діяльний
11. Щасливий	7 6 5 4 3 2 1	Нещасний
12. Життєрадісний	7 6 5 4 3 2 1	Похмурий
13. Напружений	1 2 3 4 5 6 7	Розслаблений
14. Здоровий	7 6 5 4 3 2 1	Хворий
15. Байдужий	1 2 3 4 5 6 7	Зацікавлений
16. Байдужий	1 2 3 4 5 6 7	Схвильований
17. У захваті	7 6 5 4 3 2 1	У смутку
18. Радісний	7 6 5 4 3 2 1	Печальний

*Продолжение приложения Д*

19. Відпочив	7 6 5 4 3 2 1	Стомився
20. Свіжий	7 6 5 4 3 2 1	Виснажений
21. Сонливий	1 2 3 4 5 6 7	Збуджений
22. Бажання відпочити	1 2 3 4 5 6 7	Бажання працювати
23. Спокійний	7 6 5 4 3 2 1	Стурбований
24. Оптимістичний	7 6 5 4 3 2 1	Песимістичний
25. Витривалий	7 6 5 4 3 2 1	Легко стомлююсь
26. Бадьорий	7 6 5 4 3 2 1	Млявий
27. Розмірковувати важко	1 2 3 4 5 6 7	Розмірковувати легко
28. Неуважний	1 2 3 4 5 6 7	Уважний
29. Сповнений надій	7 6 5 4 3 2 1	Розчарований
30. Задоволений	7 6 5 4 3 2 1	Незадоволений

С –

А –

Н –

## Приложение Е

### Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)

#### Назва типів професії (за стовпцями)

1. «Людина – природа» – всі професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом і лісовим господарством.
2. «Людина – техніка» – всі технічні професії.
3. «Людина – людина» – всі професії, пов'язані з обслуговуванням людей, спілкуванням.
4. «Людина – знак» – всі професії, пов'язані з розрахунками, цифрами й буквеними знаками, у тому числі й музичні спеціальності.
5. «Людина – художній образ» – всі творчі спеціальності.

**Обробка результатів.** За кожен знак «+» проставляється 1 бал. По кожному стовпцю аркуша для відповідей бали підсумовуються.

#### Лист відповідей

1	2	3	4	5
1 а	1 б	2 а	2 б	3 а
3 б	4 а	4 б	5 а	5 б
6 а		6 б		7 а
	7 б	8 а		8 б
	9 а		9 б	
10 а			10 б	
11 а	11 б	12 а	12 б	13 а
13 б	14 а	14 б	15 а	15 б
16 а		16 б		17 а
	17 б	18 а		18 б
	19 а		19 б	
20 а			20 б	

## Приложение Ж

### Текст анкеты «Потребность в достижении»

1. Думаю, что успех в жизни зависит больше от случая, чем от расчета.
2. Если я буду лишен любимого занятия, жизнь потеряет для меня смысл.
3. Для меня в любой работе важнее ее выполнение, чем конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живет перспективными целями, а не близкими.
6. В моей жизни было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди нравятся мне больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Захваченный мыслями об успехе я могу забыть о предосторожности.
10. Мои родные считают меня ленивым человеком
11. Думаю, что в моих неудачах повинны больше обстоятельства, чем я сам.
12. Мои родители слишком контролируют меня.
13. Терпения у меня больше чем способностей.
14. Лень, а не сомнения в успехе вынуждают меня очень часто отказываться.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы не в мою пользу.
17. Я непоседливый человек.
18. Когда все хорошо, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о событиях.
20. Родные обычно не поддерживают мои планы.



## Приложение 3

### Самооценка личности

№ 1	Черты личности	№ 2	d	d <sup>2</sup>
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Нервозность			
	Терпимость			
	Увлечённость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медленность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Рассудительность			
	Упертость			
	Безопасность			
	Скромность			
	Ответственность			

## Приложение К

### Самооцінка психічного стану

Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_

Факультет \_\_\_\_\_ група \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

**Інструкція.** Пропонуємо Вам опис різних психічних станів. Якщо цей стан повністю підходить вам, то за відповідь ставиться 2 бали; якщо підходить, але не дуже, то – 1 бал; якщо зовсім не підходить – то 0 балів.

№ п/п	Психічний стан	Підходить	Підходить, але не дуже	Не підходить
1	Не відчуваю в собі упевненості	2	1	0
2	Часто через дурниці червонію	2	1	0
3	Мій сон неспокійний	2	1	0
4	Легко впадаю в смуток	2	1	0
5	Турбуюся про уявні неприємності	2	1	0
6	Мене лякають труднощі	2	1	0
7	Люблю ритись в своїх недоліках	2	1	0
8	Мене легко переконати	2	1	0
9	Я недовірливий	2	1	0
10	Важко перенешу час очікування	2	1	0
11	Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких можна знайти вихід	2	1	0
12	Неприємності мене сильно турбують, я впадаю у відчай	2	1	0
13	При великих неприємностях я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе	2	1	0
14	Нещастя невдачі нічому мене не вчать	2	1	0
15	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її безплідною	2	1	0
16	Я нерідко відчуваю себе беззахисним	2	1	0

## Продолжение приложения К

17	Іноді у мене буває стан відчаю	2	1	0
18	Відчуваю розгубленість перед труднощами	2	1	0
19	У важкі хвилини життя іноді поводжуся по дитячому, хочу, щоб мене пожаліли	2	1	0
20	Вважаю недоліки свого характеру не виправними	2	1	0
21	Залишаю за собою останнє слово	2	1	0
22	Нерідко в розмові перебиваю співбесідника	2	1	0
23	Мене легко роздратувати	2	1	0
24	Люблю робити зауваження іншим	2	1	0
25	Хочу бути авторитетом для оточуючих	2	1	0
26	Не задовольняюся малим, хочу найбільшого	2	1	0
27	Коли розгніваюся, погано себе стримую	2	1	0
28	Вважаю за краще керувати, ніж підпорядковуватись	2	1	0
29	У мене різка, грубувата жестикуляція	2	1	0
30	Я мстивий	2	1	0
31	Мені важко міняти звички	2	1	0
32	Безглуздіше перемикаю увагу	2	1	0
33	Дуже насторожено відношуся до всього нового	2	1	0
34	Мене важко переконати	2	1	0
35	Нерідко у мене не виходять з голови думки, від яких слід було б звільнитися	2	1	0
36	Нелегко зближуюся з людьми	2	1	0
37	Мене турбують навіть незначні порушення плану	2	1	0
38	Нерідко я проявляю упертість	2	1	0
39	Неохоче йду на ризик	2	1	0
40	Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму	2	1	0
<b>Всього по групах:</b>				

Тривожність (1–10) –

Фрустрація (11–20) –

Агресивність (21–30) –

Ригідність (31–40) –



## Приложение Л

### Самооценка силы воли

#### Текст опросника

1. В состоянии ли Вы завершить начатую работу, которая Вам неинтересна, независимо от того, что время и обстоятельства не позволяют оторваться от нее и затем снова вернуться к ней?
2. Преодолеваете ли Вы без особых усилий внутреннее сопротивление, когда Вам нужно было сделать что-то неприятное (например, пойти на дежурство в выходной день)?
3. Когда попадаете в конфликтную ситуацию на работе или в быту, в состоянии ли Вы взять себя в руки настолько, чтобы взглянуть на нее с максимальной объективностью?
4. Если Вам назначена диета, сможете ли вы преодолеть все кулинарные соблазны?
5. Найдете ли Вы силы проснуться утром раньше обычного, как было запланировано вечером?
6. Останетесь ли Вы на месте происшествия, чтобы дать свидетельские показания?
7. Быстро ли Вы отвечаете на письма?
8. Если у Вас вызывает страх предстоящий полет на самолете или посещение врача-стоматолога, сможете ли вы без особого труда преодолеть это чувство и в последний момент не изменить своего намерения?
9. Будете ли Вы принимать очень неприятные лекарства, которые Вам рекомендовал врач?
10. Придержитесь ли Вы поспешно данного обещания, даже если его выполнение принесет Вам много хлопот, являетесь ли Вы человеком слова?

11. Отправитесь ли Вы без раздумий в поездку в незнакомый город, если это необходимо?
12. Точно ли Вы придерживаетесь распорядка дня: время подъема, приема пищи, занятий, уборки и прочих дел?
13. Неодобрительно ли Вы относитесь к библиотечным должникам?
14. Самая интересная телепередача не заставит Вас отложить выполнение срочной и важной работы. Так ли это?
15. Сможете ли Вы прервать ссору и замолчать, какими бы обидными не казались Вам слова противной стороны.

Подсчитаем сумму набранных баллов:

0–12 баллов – сила воли слабая;

13–21 балл – сила воли средняя;

22–30 баллов – сила воли большая.

## Приложение М

### Анкета субъективной оценки здоровья

1. Беспокоят ли Вас головные боли?
2. Можно сказать что Вы легко просыпаетесь от любого шума?
3. Беспокоят ли Вас боли в области сердца?
4. Считаете ли Вы, что в последние годы у Вас ухудшилось зрение?
5. Считаете ли Вы, что в последние годы у Вас ухудшился слух?
6. Пытаетесь ли Вы пить только кипяченую воду?
7. Уступают ли Вам место в автобусе, троллейбусе, трамвае младшие по возрасту?
8. Беспокоят ли Вас боли в суставах?
9. Бываете ли Вы на пляже?
10. Влияет ли на Ваше самочувствие перемена погоды?
11. Бывают ли у Вас такие периоды, когда из-за волнения Вы теряете сон?
12. Беспокоят ли Вас запоры?
13. Считаете ли Вы, что сейчас Вы так же работоспособны, как прежде?
14. Беспокоят ли Вас боли в области печени?
15. Бывают ли у Вас головокружения?
16. Считаете ли Вы, что сосредоточиться сейчас вам стало труднее, чем в прошлые годы?
17. Беспокоят ли Вас ослабление памяти, забывчивость?
18. Чувствуете ли Вы в различных частях тела жжение, покалывание, «ползания мурашек»?
19. Бывают ли у Вас такие периоды, когда Вы чувствуете себя радостно, возбужденным, счастливым?
20. Беспокоят ли Вас шум или звон в ушах?
21. Держите ли Вы для себя в домашней аптечке один из следующих медикаментов: валидол, нитроглицерин, сердечные капли?

22. Бывают ли у Вас отеки на ногах?
23. Приходится ли Вам отказываться от некоторых блюд?
24. Бывает ли у Вас одышка при быстрой ходьбе?
25. Беспокоят ли Вас боли в области поясницы?
26. Приходится Вам употреблять в любых целях какую-либо минеральную воду?
27. Беспокоит ли Вас неприятный вкус во рту?
28. Можно сказать, что Вы стали легко плакать?
29. Как Вы оцениваете состояние своего здоровья? «Хорошее», «удовлетворительное», «плохое», «очень плохое».

## Приложение Н

### КОРРЕЛЯЦИОННАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТЕРМИНАЛЬНЫМИ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ

I курс

инструментальные ценности	опрятность	воспитанность	высокие запросы	жизнерадостность	старательность	независимость	нетерпимость к недостаткам	образованность	ответственность	рационализм	самоконтроль	смелость в отстаивании собственных взглядов	сила воли	терпение	широта взглядов	честность	эффективность в делах	чуткость
терминальные ценности																		
активная жизнедеятельность	-0,12	-0,08	0,17	0,17	0,2	0,02	-0,19	-0,04	-0,07	0	0,14	0,03	-0,05	0,14	0,01	0	-0,07	-0,25
жизненная мудрость	-0,18	-0,21	-0,12	-0,09	0,07	-0,08	-0,27	-0,2	-0,14	0,02	0,1	0,1	0,08	0,41	0,21	0,09	0,21	0,02
здоровье	-0,06	-0,05	0,24	0,21	-0,03	0,01	0,04	-0,16	-0,22	-0,14	-0,03	0,19	0,14	-0,01	-0,19	-0,21	0,13	0,19
интересная работа	-0,16	0,02	-0,06	0,12	0,07	0,22	-0,19	0,25	0,21	0,05	-0,28	-0,1	0,04	0,02	0,07	-0,26	-0,02	-0,08
красота природы и искусства	-0,04	-0,02	-0,01	-0,02	0,18	0,07	0	-0,27	-0,07	0,1	0,26	-0,09	-0,06	0,09	0,06	0,11	-0,03	-0,28
любовь	0,06	0,27	0,07	0,17	0,25	-0,16	-0,04	-0,1	-0,23	-0,13	0,03	-0,13	0,12	0,27	-0,09	-0,32	0,02	0,1
материально обеспеченная жизнь	0,2	0,1	0,07	-0,01	0,27	-0,06	-0,1	0,08	-0,35	-0,02	-0,18	-0,03	-0,17	0,07	0,18	-0,01	0,07	-0,09

*Продолжение приложения Н*

<b>наличие друзей</b>	-0,05	0,02	0,07	0,14	-0,27	0,03	0,13	-0,06	0,08	-0,36	-0,11	0,37	-0,04	0,14	-0,2	0,05	-0,09	0,11
<b>обществ. признание</b>	-0,24	-0,03	-0,37	-0,26	0,29	-0,17	0	-0,12	0,08	-0,18	0,23	0,18	0,29	0	-0,04	0,2	-0,02	0,16
<b>познание</b>	-0,31	-0,48	-0,03	-0,28	-0,21	-0,11	-0,11	-0,11	0,1	0,33	0,41	0,04	0,35	-0,06	0,2	-0,04	0,23	0,05
<b>продуктивная жизнь</b>	-0,19	-0,14	0,06	-0,06	-0,46	-0,08	0,06	-0,02	0,35	0,06	-0,03	-0,21	0,03	0,16	0,06	-0,15	0,25	0,28
<b>развитие</b>	-0,09	-0,1	-0,19	-0,42	-0,16	-0,15	0,35	-0,22	0,17	0,05	0,07	0,2	0,3	-0,15	-0,07	0,07	0,05	0,25
<b>развлечение</b>	0,15	0,13	0,11	0,07	-0,15	-0,12	-0,15	0,08	-0,04	0,07	-0,09	-0,19	-0,31	0,2	0,2	0,08	-0,03	0,04
<b>свобода</b>	0,17	-0,08	0,02	-0,13	-0,16	-0,1	0,35	-0,13	-0,11	0,09	0,19	0,03	-0,04	-0,41	-0,07	0,14	0,18	0,07
<b>счастливая семейная жизнь</b>	0,11	0,22	-0,17	0,3	0,26	0,37	-0,05	0,32	0,07	-0,09	-0,26	0,03	-0,3	-0,32	-0,24	0,2	-0,27	-0,27
<b>счастье других</b>	0,39	0,38	0,01	0,16	-0,11	0,07	-0,01	0,17	-0,19	-0,18	-0,36	0	-0,16	0,1	-0,04	-0,11	-0,2	0,18
<b>творчество</b>	0,02	-0,06	0,01	-0,11	-0,12	0,07	0,16	0,18	0,18	0,13	-0,02	-0,07	0,08	-0,26	-0,11	0,02	-0,11	-0,11
<b>уверенность в себе</b>	0,37	0,11	0,15	-0,07	-0,11	0,05	0,21	0,24	0,14	0,1	-0,03	-0,23	-0,18	-0,43	-0,05	0,11	-0,27	-0,14

## II курс

инструментальные ценности	опрятность	воспитанность	высокие запросы	жизнерадостность	старательность	независимость	нетерпимость к недостаткам	образованность	ответственность	рационализм	самоконтроль	смелость в отстаивании собственных взглядов	сила воли	терпение	широта взглядов	честность	эффективность в делах	чуткость
терминальные ценности																		
активная жизнедеятельность	0,08	0,07	-0,43	0,13	-0,13	0,06	-0,21	0,24	0,46	0,16	0,03	0,10	-0,09	-0,05	-0,08	-0,19	-0,08	-0,10
жизненная мудрость	0,04	0,32	-0,03	-0,17	0,24	-0,34	-0,18	0,03	-0,02	0,05	0,02	0,13	-0,03	-0,07	-0,24	-0,16	0,15	
здоровье	-0,16	-0,23	0,12	-0,07	-0,07	-0,10	0,18	0,04	-0,04	0,21	-0,02	-0,17	0,18	-0,15	0,03	-0,07		0,02
интересная работа	-0,05	-0,24	-0,20	0,22	0,12	0,13	0,30	-0,10	-0,02	0,21	0,00	-0,06	-0,20	-0,07	0,04		-0,05	-0,07
красота природы и искусства	-0,01	0,11	-0,15	0,04	-0,33	0,38	0,15	-0,05	-0,10	-0,03	0,10	0,18	0,04	0,03		-0,04	0,00	0,06
любовь	-0,09	0,21	-0,14	-0,19	0,09	0,05	0,01	-0,28	0,15	-0,14	-0,17	-0,16	0,19		0,00	0,09	0,12	0,11
материально обеспеченная жизнь	0,08	-0,04	0,20	-0,27	-0,09	-0,13	0,24	0,03	-0,08	0,20	-0,01	0,11		0,11	0,38	0,40	-0,14	0,08
наличие друзей	-0,07	-0,19	0,23	-0,17	0,10	-0,02	0,01	-0,08	-0,07	-0,25	-0,19		0,06	-0,11	0,04	0,09	-0,03	-0,18
обществ. признание	-0,09	-0,17	0,22	0,03	-0,14	0,26	-0,45	0,09	0,17	-0,20		-0,04	-0,02	0,09	-0,18	-0,31	0,10	0,11
познание	0,04	-0,22	0,00	0,09	-0,37	-0,11	0,18	-0,10	-0,08		0,02	0,04	0,28	0,35	0,38	0,10	0,03	-0,06
продуктивная жизнь	-0,17	0,19	0,15	0,06	0,30	0,19	0,07	-0,05		0,11	-0,03	-0,04	0,03	-0,08	0,26	0,29	0,00	0,09

*Продолжение приложения Н*

<b>развитие</b>	-0,13	-0,21	0,14	0,23	-0,07	0,21	-0,13		-0,30	0,28	0,11	0,12	0,01	-0,13	-0,08	0,07	0,04	-0,26
<b>развлечение</b>	0,19	0,03	-0,23	-0,05	0,02	0,06		-0,11	-0,26	-0,12	-0,01	-0,07	-0,04	0,01	-0,20	-0,13	-0,07	0,11
<b>свобода</b>	0,23	0,30	0,11	0,00	0,14		-0,02	-0,06	-0,04	-0,13	-0,18	-0,23	-0,09	0,11	-0,04	-0,18	-0,01	-0,22
<b>счастливая семейная жизнь</b>	0,02	-0,10	0,16	0,25		-0,04	-0,03	0,05	0,04	-0,02	0,03	0,01	-0,01	0,07	-0,10	0,11	-0,04	0,15
<b>счастье других</b>	0,15	-0,17	-0,12		0,01	-0,07	-0,35	0,09	0,16	-0,03	0,05	0,24	-0,20	-0,17	0,00	0,01	-0,17	-0,08
<b>творчество</b>	0,14	0,15		0,05	-0,06	-0,49	-0,06	-0,06	0,00	-0,13	0,19	0,04	-0,24	0,02	-0,26	-0,13	0,14	-0,03
<b>уверенность в себе</b>	-0,21		0,02	-0,16	0,11	-0,21	0,28	0,14	-0,09	-0,36	-0,04	-0,03	0,03	-0,01	0,04	-0,17	0,06	0,16



### III курс

инструментальные ценности	опрятность	воспитанность	высокие запросы	жизнерадостность	старательность	независимость	нетерпимость к недостаткам	образованность	ответственность	рационализм	самоконтроль	смелость в отстаивании собственных взглядов	сила воли	терпение	широта взглядов	честность	эффективность в делах	чуткость
терминальные ценности																		
активная жизнедеятельность	0,04	0,25	-0,31	-0,01	-0,11	-0,26	-0,30	-0,02	0,04	0,02	-0,14	0,01	-0,47	0,04	0,21	0,04	-0,08	0,33
жизненная мудрость	0,23	0,52	0,33	-0,04	-0,18	-0,11	-0,32	0,09	-0,04	0,00	-0,23	-0,07	-0,06	-0,05	-0,15	-0,21	0,09	
здоровье	0,03	0,12	0,45	0,11	0,09	-0,28	0,01	-0,15	-0,06	-0,07	-0,40	0,01	0,41	-0,09	0,05	0,01		-0,06
интересная работа	-0,03	-0,34	-0,05	-0,29	0,19	0,15	0,20	0,18	0,07	0,13	0,03	-0,01	-0,37	-0,13	0,13		-0,04	-0,14
красота природы и искусства	0,09	0,12	0,08	0,28	-0,17	0,26	-0,08	0,11	-0,25	0,19	0,34	0,15	-0,25	-0,08		-0,13	-0,11	0,01
любовь	0,01	0,08	-0,07	0,08	-0,19	-0,08	-0,34	0,14	0,11	-0,16	-0,08	0,02	0,03		-0,07	-0,30	-0,12	-0,26
материально обеспеченная жизнь	-0,19	0,32	-0,06	-0,18	-0,32	-0,15	0,21	-0,32	-0,05	0,19	-0,07	-0,09		-0,03	-0,04	-0,02	-0,18	-0,15
наличие друзей	0,00	0,00	-0,10	0,01	-0,03	0,24	0,19	0,06	0,12	0,15	0,09		0,12	0,03	-0,10	0,14	-0,29	0,12
обществ. признание	0,25	-0,14	-0,03	-0,18	-0,29	0,21	-0,33	0,07	0,17	-0,06		-0,06	0,12	-0,26	0,00	-0,24	0,03	-0,20
познание	-0,05	-0,22	-0,15	-0,05	-0,11	-0,14	0,26	-0,25	0,04		0,15	-0,10	0,54	-0,09	-0,02	0,36	0,18	-0,03
продуктивная жизнь	0,10	0,02	0,35	-0,22	-0,17	0,14	0,39	0,10		0,07	0,02	-0,21	0,00	-0,05	-0,46	0,16	0,07	-0,12

*Продолжение приложения И*

<b>развитие</b>	0,07	-0,26	0,08	0,07	-0,06	0,29	-0,28		-0,21	-0,12	0,14	-0,14	-0,36	-0,06	0,13	0,06	0,04	0,26
<b>развлечение</b>	-0,10	-0,28	-0,34	-0,10	0,01	0,03		0,16	-0,07	-0,22	0,01	-0,03	0,18	0,24	-0,21	-0,05	0,07	-0,03
<b>свобода</b>	-0,22	0,14	0,17	-0,11	-0,04		0,08	-0,05	0,03	0,06	-0,04	0,24	0,10	-0,13	-0,22	-0,15	0,25	0,15
<b>счастливая семейная жизнь</b>	0,09	-0,34	0,13	-0,08		-0,28	0,01	0,02	-0,13	0,39	-0,08	0,07	0,50	0,00	0,00	0,17	-0,09	0,14
<b>счастье других</b>	0,10	-0,24	-0,30		0,27	0,02	-0,33	-0,02	0,01	-0,29	0,06	0,03	-0,34	-0,01	0,11	0,38	0,06	-0,09
<b>творчество</b>	-0,08	0,18		0,06	0,36	-0,38	0,09	-0,17	0,21	-0,01	-0,11	0,28	0,11	0,20	0,08	0,06	0,06	-0,08
<b>уверенность в себе</b>	-0,22		0,06	0,19	0,46	0,04	0,58	0,14	0,02	-0,27	0,11	-0,18	-0,20	0,38	0,28	-0,01	0,13	0,06

IV курс

инструментальные ценности	опрятность	воспитанность	высокие запросы	жизнерадостность	старательность	независимость	истеричность к недостаткам	образованность	ответственность	рационализм	самоконтроль	смелость в отстаивании собственных взглядов	сила воли	терпение	широта взглядов	честность	эффективность в делах	чуткость
терминальные ценности																		
активная жизнедеятельность	-0,11	0,24	-0,46	0,13	0,12	0,07	-0,19	-0,23	-0,09	-0,05	-0,06	-0,11	-0,42	0,13	-0,14	-0,22	-0,05	0,05
жизненная мудрость	0,04	0,17	0,33	-0,05	0,00	0,02	-0,13	-0,28	-0,08	-0,08	0,01	0,27	-0,34	-0,15	-0,14	-0,32	0,27	
здоровье	-0,12	-0,03	0,43	-0,47	0,19	-0,18	0,16	-0,05	-0,06	0,04	-0,14	0,22	0,10	0,11	-0,15	0,20		0,25
интересная работа	0,06	-0,15	0,04	0,08	0,15	-0,29	0,25	-0,04	0,16	-0,09	0,09	0,03	-0,02	0,13	-0,21		-0,13	0,18
красота природы и искусства	0,10	0,04	-0,14	-0,01	-0,29	-0,02	0,29	0,31	-0,22	0,02	0,20	-0,28	-0,02	0,16		0,07	-0,01	-0,14
любовь	-0,07	0,21	-0,16	0,01	0,20	0,15	0,11	-0,12	-0,13	0,16	-0,15	-0,40	0,12		0,19	0,06	0,12	-0,16
материально обеспеченная жизнь	0,07	-0,32	0,12	0,17	0,14	0,06	0,15	0,19	0,05	-0,08	-0,12	-0,03		-0,05	0,05	0,29	-0,11	0,14
наличие друзей	0,07	-0,12	-0,16	0,26	-0,14	-0,10	-0,06	-0,28	-0,31	0,04	0,16		0,28	-0,13	0,17	-0,27	0,02	0,16
обществ. признание	0,18	-0,03	-0,07	0,08	-0,03	0,24	-0,45	0,22	-0,07	-0,01		-0,07	0,19	-0,11	0,16	-0,29	-0,05	-0,24
познание	-0,10	-0,04	-0,22	0,29	0,21	0,15	0,44	0,42	-0,06		-0,06	0,11	0,22	0,03	-0,03	0,16	0,04	-0,15
продуктивная жизнь	-0,07	-0,19	0,33	-0,02	-0,06	-0,01	0,23	-0,13		0,03	0,23	0,10	-0,06	-0,03	0,03	0,12	0,26	0,10

*Продолжение приложения И*

<b>развитие</b>	-0,15	0,05	0,17	-0,12	-0,13	0,12	-0,22		0,03	-0,40	0,24	-0,17	-0,26	-0,08	0,09	0,22	0,06	0,02
<b>развлечение</b>	0,29	-0,22	-0,16	0,29	-0,13	-0,02		0,04	0,05	0,10	-0,11	0,03	0,07	-0,03	-0,05	0,07	-0,32	-0,03
<b>свобода</b>	-0,44	0,19	0,17	0,11	0,01		0,11	-0,07	0,33	0,18	-0,30	-0,24	-0,11	0,22	-0,06	-0,04	-0,14	-0,04
<b>счастливая семейная жизнь</b>	0,03	-0,06	0,14	-0,13		0,02	-0,10	-0,29	-0,23	-0,11	0,00	-0,09	0,15	-0,05	-0,12	-0,12	0,04	-0,06
<b>счастье других</b>	0,07	-0,06	-0,08		-0,12	-0,16	-0,34	0,11	-0,15	0,21	-0,02	-0,03	0,28	0,05	0,08	-0,15	-0,11	0,01
<b>творчество</b>	0,04	0,03		-0,19	-0,04	-0,02	0,15	0,28	0,22	0,00	-0,07	0,30	-0,02	-0,14	-0,04	-0,21	0,01	-0,04
<b>уверенность в себе</b>	-0,06		-0,38	-0,18	0,00	0,09	0,19	0,21	0,31	0,15	-0,04	0,21	-0,26	0,05	0,11	-0,07	0,19	0,06