



Актуальные вопросы психологии физической культуры и спорта

Предмет психологии физического воспитания

Психология физического воспитания является относительно самостоятельной психологической наукой, которая отличается от психологии спорта как по своим задачам, содержанию, так и своей историей. Она изучает психологические аспекты процесса физического воспитания, а конкретней психологические явления этого процесса, его психологические механизмы и закономерности. Так как физическое воспитание осуществляется в первую очередь в образовательных учреждениях, то предметом психологии физического воспитания является по преимуществу именно эта область физического воспитания.

Если более конкретно обозначить сферы этой науки, то она изучает:

- психологические аспекты деятельности в физическом воспитании;
- мотивы занятий по физическому воспитанию;
- психологические аспекты процесса обучения в физическом воспитании;
- отношения, складывающиеся в процессе занятий по физическому воспитанию (как между педагогом и занимающимися, так и между самими занимающимися);
- влияние физических упражнений на психическое развитие, психическое состояние и психическую работоспособность занимающихся;
- влияние занятий по физическому воспитанию на развитие личности занимающихся;
- личность педагога как субъекта процесса физического воспитания;
- психомоторные качества занимающихся.

Так как психология физического воспитания является и практической наукой, то важной ее стороной является на основании психологического изучения составление практических рекомендаций, направленных на повышение ее эффективности деятельности по физическому воспитанию.

Психология физического воспитания использует знания из области других психологических дисциплин, таких как общая психология, возрастная и педагогическая психология, спортивная психология и др. Немалую помощь этой дисциплине оказывают такие науки как теория и методика физического воспитания и спорта, педагогика, психофизиология, физиология, гигиена и др.

С другой стороны психология физического воспитания обогащает своими данными и другие психологические дисциплины, и другие науки.

Если рассматривать историю этой дисциплины, то можно с уверенностью признать, что ее основоположником является П.Ф. Лесгафт, основатель отечественной системы физического воспитания.

В 1881 году, благодаря его усилиям в Петербурге были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования в воинских частях, где наряду с анатомией, физиологией давались основы психологии движений. В опубликованном в 1901 году двухтомном труде П.Ф. Лесгафта «Физическое образование детей школьного возраста» большое внимание было уделено психологическим аспектам физического воспитания. Им был посвящен даже отдельный параграф «Психология движений». Психологические вопросы физического воспитания рассматриваются и в других его произведениях – «Основах теоретической анатомии», «Семейном воспитании» и др.

В настоящее время психология физического воспитания занимает свое достойное место в ряду психологических дисциплин. Она входит в учебные планы специальностей физкультурного профиля, большое число исследователей изучают вопросы этой дисциплины, по ней защищаются кандидатские и докторские диссертации, проводятся научные конференции. Фонд литературы по этой дисциплине постоянно пополняется новыми источниками. Все это говорит о теоретическом и прикладном значении психологии физического воспитания.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проявление потребности в движениях как физиологический и психологический феномен

У детей потребность в движениях является их одной из основных потребностей. Она проявляется на самых ранних этапах, еще в перинатальном периоде развития человека.

Зависимость этой потребности от возраста в основном обратно пропорциональная – чем меньше возраст, тем она выражена сильнее, и, наоборот. Это можно понять, так как значение движений для человека с возрастом уменьшается и изменяется.

Исключение, пожалуй, составляет юношеский возраст, когда эта потребность достигает максимальных величин. Александр Петрович Нечаев, видный отечественный психолог, стоявший у истоков спортивной психологии, автор вышедшей в 1927 году первой книги по психологии физической культуры и спорта «Психология физической культуры», называл потребность в движениях одной из глубочайших потребностей человеческого организма.

Потребность в движениях вызывает у детей стремление побегать, попрыгать, поиграть в какие-либо подвижные игры. При ее реализации возникает чувство удовлетворения, радости. Немалую роль здесь играют так называемые эндорфины, морфиноподобные вещества, вырабатываемые в ЦНС (преимущественно в лимбической системе, гипофизе и гипоталамусе), которые создают чувство радости от движений.

Основной формой двигательной активности детей является игра, которая предоставляет лучшие возможности для развития ребенка и проходит у него в эмоционально привлекательной обстановке.

При этом, дети отдают предпочтение игре произвольно, самостоятельно и верно выбирая для себя оптимальную нагрузку. Главное не мешать ребенку, не сдерживать его естественного стремления к движениям (Б. Спок, 1995; Н.М. Амосов, И.В. Муравов, 1985, и др.). В процессе выполнения движений у детей формируется целеполагание, произвольное и произвольное внимание, качества восприятия, памяти, оперативного мышления, психомоторные качества. Немалую роль играет двигательная активность для социализации детей, развития у них навыков поведения.

В среде ученых активно обсуждаются нормы двигательной активности детей. Ниже приводятся данные академика РАМН А.Г. Сухарева, ведущего специалиста России в области двигательной активности детей.

**Гигиеническая норма суточной двигательной активности детей
(по данным академика А.Г. Сухарева)**

Возраст	Локомоции (тыс. шагов)	Двигательный компонент (в часах)	Энергозатраты (ккал/сутки)
6-10 лет (оба пола)	15-20	4-5	2500-3000
11-14 лет (оба пола)	20-25	3,4-4,5	3000-3500
15-17 лет (юноши)	25-30	3-4	3500-4300
15-17 лет (девушки)	20-25	3,0-4,5	3000-4000

Если сравнить эти нормы с нормами для взрослых, которые составляют примерно от 0,9 до 1,5 часов двигательной нагрузки в день, то можно увидеть значительное их превышение у детей и подростков.

На схеме (рис.1), составленной Ю.П. Кобяковым (2003) представлено соотношение времени, потраченного на основные составляющие режима дня в различные возрастные периоды. Как можно видеть из рисунка, количество времени, потраченного на учебу (работу) начинает резко увеличиваться с 10 лет и своего пика достигает в 20 лет. Минимум этого времени и естественно максимум свободного времени, которое можно посвящать занятиям физическими упражнениями, приходится на дошкольный и пенсионный возраст.

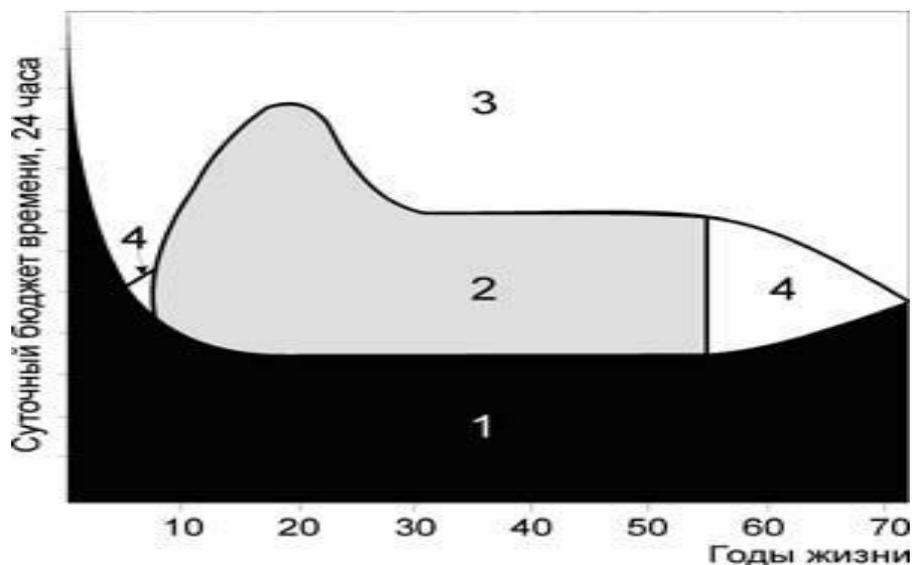


Рис. 1. Соотношение основных составляющих режима дня на протяжении жизни (по Ю.П. Кобякову)

Условные обозначения: 1 - сон; 2 - учеба (работа); 3 - свободное время; 4 - "втягивающие" периоды жизни (подготовки к учебе у детей и к «заслуженному отдыху» у взрослых)

Для дошкольников и младших школьников двигательная активность больше необходима для их физического и психического развития, то для других возрастных групп она в большей степени становится средством поддержания достигнутых физических кондиций, сохранения и улучшения здоровья, релаксации после психических нагрузок, поддержания положительного эмоционального фона.

В младшем школьном возрасте реализация потребности в движениях носит как организованный, так и стихийный характер. При этом доля организованности двигательной деятельности возрастает, так как ребенок посещает обязательные занятия по физической культуре в школе, занимается в спортивных секциях, его часто подключают к различным физкультурным мероприятиям. В связи с омоложением спорта немало младших школьников начинают серьезные занятия спортом.

В среднем и старшем школьном возрасте доля организованной двигательной активности, позволяющей реализовать двигательные потребности, еще больше увеличивается. Помимо обязательных уроков по физической культуре школьники выбирают для себя занятия видами спорта, которые или соответствуют их двигательным потребностям и способностям, или как-то связываются ими с будущей профессией.

В зрелом возрасте вид двигательной активности либо связан с профессиональной деятельностью (у военнослужащих это специальная физическая подготовка, осуществляемая в соответствии с наставлением по физической подготовке), либо с необходимостью поддержания оптимального физического и психического состояния, уровня здоровья.

В пожилом и старческом возрасте доступная двигательная активность в основном направлена на поддержание здоровья и дееспособности. В этом возрасте люди занимаются бегом в медленном темпе, ходьбой, оздоровительной гимнастикой, плаванием и т.д.

У спортсменов, регулярно занимающихся спортом и испытывающих большие нагрузки, потребность в движениях возрастает и для ее удовлетворения требуется все большая и большая нагрузка (А.Ц. Пуни, D. Dinkmeyer, I. Schendel). Возникает так называемая потребность в физических напряжениях. При их отсутствии у спортсменов возникает физический и психический дискомфорт, что становится большой проблемой при прекращении занятий спортом.

Влияние движений на психическое развитие новорожденных и младенцев, детей дошкольного возраста

Между психическим развитием ребенка и его двигательной активностью существует прямая связь. Эта зависимость тем более тесная, чем более ранний возраст у ребенка.

Это было замечено давно, не случайно французский писатель и философ, представитель сентиментализма **Жан Жак Руссо** отмечал, что «Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он находится в постоянном движении».

Это позже отметил и основоположник отечественной системы физического воспитания **П.Ф. Лесгафт** «Между умственным и физическим развитием человека существует тесная связь, вполне выясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлениях. Умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического». Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. СПб, 1888-1901. – Ч. I-II.

Движения, которые выполняет ребенок, оказывают положительное действие на его психическое развитие комплексно, а именно:

- способствуют гармоническому развитию мозга, координации различных его структур;
- развивают нервную систему, ее чувствительные и двигательные центры, анализаторы;
- в грудном и младшем дошкольном возрасте позволяют более эффективно осваивать систему понятий и речь;
- способствуют эффективному развитию психических процессов (ощущений, восприятий, памяти, мышления);
- формируют мотивационную сферу и волевые качества, другие личностные качества;
- развивают коммуникативные возможности и способствуют активной социализации ребенка;
- формируют умения осуществлять произвольную деятельность.

Ограничение для ребенка двигательной активности может приводить к задержке психического развития. Об этом косвенно говорит исследование С.Ф. Семенова и К.А. Семеновой, в котором было выявлено, что при раннем поражении двигательного анализатора у детей наблюдаются дефекты познавательной деятельности и слабость ряда абстрактных представлений.

Влияние физических упражнений на состояние психических процессов

Двигательная активность не только помогает формировать психику ребенка, но и позволяет сохранять оптимальное состояние психических процессов. При этом такое влияние сохраняется во все возрастные периоды и распространяется на все психические процессы - восприятие, память, мышление.

Влияние физических нагрузок на психические процессы было отмечено давно, еще мыслителями прошлого на основании их жизненных наблюдений. Отмечалось влияние движений на умственную работоспособность, продуктивность труда, творческое вдохновение. Однако научные исследования этого вопроса стали проводиться только в конце XIX века.

Было обнаружено неоднозначное влияние физических упражнений на психические процессы. В одних случаях оно было положительным, в других – отрицательным. Об этом писал В.М. Бехтерев: «По-видимому, приходится признать, что умеренные движения на умственной деятельности отражаются благоприятно, тогда как более утомительные движения отражаются неблагоприятно».

А.П. Нечаев, исследовавший этот вопрос, получил сложную зависимость влияния на психические процессы различных физических упражнений. Попеременные скачки с высоким подниманием бедра длительностью до 90 с и упражнения с преодолением живой силы положительно действуют на память, тогда как прыжки через гимнастическую скамейку длительностью до 45 с понижают ее. Несколько минут упражнений в глубоком дыхании положительно влияют на память и внимание, но если их использовать с сопротивлением, то будет получен отрицательный эффект.

А. П. Нечаев впервые начал выделять упражнения, по преимуществу стимулирующие или память, или внимание. Он также отмечал, что реакция психических процессов на физические упражнения может зависеть от индивидуальных особенностей занимающихся, и что даже один и тот же вид упражнений в разные периоды времени может оказывать на них разное влияние.

Аналогичные результаты были получены и А. Ц. Пуни, исследовавшим влияние физических нагрузок на «чувство времени», внимание, память. Было выявлено, что оно зависит от характера и величины нагрузки, тренированности спортсменов. Чаще всего после интенсивных физических напряжений объем памяти и внимания снижался пропорционально физической нагрузке. Было получено, что наибольшее отрицательное влияние на объем внимания оказывают лыжные соревнования на 20—30 км и пробег на 28 км.

Широкое исследование по обсуждаемому вопросу провел Г.Д. Горбунов (1994). Он подтвердил, что физические нагрузки неодинаково влияют на различные психические процессы. Мышление же и информационный поиск, в основе которых, как пишет Г.Д. Горбунов, лежат более сложные функциональные системы, улучшаются.

Г.Д. Горбунов на основе своего заключения дает практическую рекомендацию для людей творческих профессий: «...физическая нагрузка является одним из средств, одним из самых естественных путей стимулирования творческой активности».

Положительное влияние движений на психические процессы известно давно. Еще в Древней Греции существовала уверенность в положительном влиянии физических упражнений на умственную деятельность. Аристотель основал в 335 году до н.э. свою «странствующую школу», которая получила такое название в связи с привычкой Аристотеля ходить взад и вперед по дорожкам Лицея в Афинах, проводя беседы со своими учениками. Платон, Сократ и многие другие философы и ученые древности также практиковали «странствования».

Ж.Ж. Руссо подчеркнул, что «Ходьба оживляет и воодушевляет мои мысли. Оставаясь в покое, я почти не могу думать; необходимо, чтобы тело находилось в движении. Тогда ум тоже начинает двигаться».

На психические процессы влияют не только отдельные виды физических упражнений, выполняемые в том, или ином объеме и режиме, но и отдельные виды занятий физической культурой и спортом.

Как выявила Т.В. Кушнарeva (2005, 2006, 2007) после занятий по волейболу, баскетболу, ОФП, гимнастике, легкой атлетике у большинства студентов снижается продуктивность кратковременной вербальной памяти. Функции же мышления после этих занятий, наоборот, улучшаются. На функции внимания занятия по этим видам спорта влияют по-разному: сосредоточенность внимания усиливается, а устойчивость в основном ухудшается.

Влияние на состояние психики двигательной активности определяется физиологическими механизмами взаимодействия различных зон мозга. За счет двигательной активности происходит иррадиация возбуждения от двигательной зоны коры головного мозга на другие зоны, за счет чего происходит их активизация.

Кроме этого, улучшается кровоснабжение головного мозга, насыщение крови кислородом. Немалую роль играют и биохимические сдвиги, которые сопровождают двигательную деятельность. Человек может испытывать, так называемую, «мышечную радость», которая возникает при активизации эндорфинов, морфиноподобных веществ, которые положительно влияют на настроение и создают радостное состояние.

Физическая активность положительно сказывается на улучшении психического здоровья, способствует ослаблению тревоги и депрессии, благоприятно влияет на самовосприятие человека. У регулярно занимающегося физическими упражнениями меньше проблем с усталостью, он чувствует себя более спокойно и расслабленно, ощущает больше уверенности в себе, демонстрирует более высокую производительность труда и в целом ладит с самим собой.

Занятия физическими упражнениями оказывают положительное влияние на настроение, создавая у человека ощущение душевного подъема или счастья, которое может длиться от нескольких часов до нескольких дней.

Такое настроение особенно распространено у занимающихся бегом и, поэтому, его называют «чувством эйфории у бегунов». Оно характеризуется, как писал Sachs (1984) живостью ума, освобожденностью, легкостью, отсутствием болевых ощущений и дискомфорта, отличным ритмом и «опьянением».

Один из бегунов так охарактеризовал ощущения, возникшие у него во время бега: «Мои движения вдруг стали более легкими. Моя футболка прилипла к телу и я ощущал себя скелетом, летящим в воздухе. У меня возникло ощущение, что у меня новое тело. Мой мозг был кристально чистым. Единственным ощущением был ритм, все было совершенно естественным – все и каждая часть всего...Дистанция, время и движение стали единым целым. Были я, смутное ощущение ног и наступающие сумерки. Я мог бежать и бежать. По всей видимости, во мне происходили физиологические изменения. Они были магическими. Я сошел на край дороги и начал плакать от радости и огорчения. От радости за то, что я живу, и от огорчения из-за смутного чувства скоротечности и невозможности поделиться своим ощущением с кем-нибудь» (Mike Spino, 1971, с.222).

Определены некоторые условия для повышения настроения с помощью физических упражнений:

- физические нагрузки аэробной направленности, такие как бег, плавание и аэробные танцы, связаны с более положительными изменениями настроения, чем физические нагрузки анаэробного характера;

- физические нагрузки небольшой интенсивности (например, ходьба) связаны с более положительными изменениями настроения, чем нагрузки высокой интенсивности;

- у физически активных людей наблюдаются более положительные изменения настроения, чем у малоподвижных людей.

Гипокинезия и ее отрицательное влияние на психическую сферу человека

Недостаточная двигательная активность, называемая *гипокинезией*, отрицательно сказывается на психическом состоянии человека и может вызывать состояние гиподинамии, которое характеризуется рядом существенных нарушений в работе функциональных систем организма. Понижается неспецифическая устойчивость организма (сопротивляемость вредоносным влияниям), нарушается биосинтез белка в тканях, снижается механическая прочность костной ткани, ухудшаются функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, ухудшается кроветворная функция, наблюдается атрофия скелетных мышц (Л.И. Какурин, 1968; Б.А. Душков, 1969). Все это создает условия для возникновения различных заболеваний: гипертонической болезни, атеросклероза, кардиосклероза, которые чаще встречаются у жителей городов и представителей умственного труда (А.Л. Мясников, 1952). Создаются также предпосылки для возникновения пневмоний, тромбофлебитов (О.В. Тарушкин, 1955).

Исчезают те преимущества психического состояния, которые дает оптимальная двигательная нагрузка. А это, как было уже рассмотрено в предыдущем параграфе, и активизация психических процессов, и снятие тревожных состояний и депрессий, и появление уверенности в себе, и общий положительный фон настроения и т.д.

Гипокинезия создает самостоятельно, или вместе с другими факторами, так называемое явление сенсорной депривации (sensory deprivation - SD). Она вызывается недостаточным объемом стимулов, действующих на органы чувств, в т.ч. со стороны мышечной системы. Однако следует заметить, что это явление возникает не во всех случаях и не сразу. Должна быть выраженная комплексная, или продолжительная изоляция от стимулов. Поэтому «сенсорная депривация» и связанные с ней нарушения со стороны психики были замечены у сотрудников арктических и антарктических станций; у путешественников, переплывавших в одиночку океан; у лиц, длительно находящихся в одиночном тюремном заключении; у спелеологов при длительном одиночном пребывании в подземной пещере; у испытуемых в экспериментах с гипокинезией в условиях длительного постельного режима.

М. Цукерман с соавт. (1969) включил следующие типы феноменов, сопровождающих «сенсорную депривацию»: 1) расстройство ориентации во времени; 2) нарушения направленности мышления и способности сосредоточения; 3) "захват" мышления фантазиями и мечтаниями; 4) беспокойство и потребность в активности; 5) неприятные соматические ощущения, головные боли, боли в спине, затылке, глазах; 6) бредовые идеи, подобные параноидным; 7) иллюзии и обманы восприятия; 8) галлюцинации; 9) тревога и страх; 10) сосредоточение внимания на резидуальных стимулах; 11) целый ряд других реакций, включая жалобы на клаустрофобию, скуку, особые физические потребности.

Изменение восприятия времени

В условиях «сенсорной депривации» проявляется субъективное ощущение "ускорения течения времени". Появление такого чувства наблюдалось у французских спелеологов в ходе длительного одиночного пребывания в подземной пещере, без каких-либо временных ориентиров — "вне времени" (М. Сифр, 1982). Аналогичные ощущения описывали революционер П.С. Поливанов, перенесший длительное одиночное заключение (П.С. Поливанов, 1990), и один из космонавтов, проведенный вместе с товарищем 45 дней в гермокамере: "Время летит быстро, как бы проваливается в пропасть, не помню, что было, — оно просто исчезает" (Ю.А. Гагарин, В.И. Лебедев, 1981).

Расстройства произвольного внимания и целенаправленного мышления

Расстройства произвольного внимания и целенаправленного мышления наблюдаются, в том числе, и в опытах с длительной гипокинезией. Почти все испытуемые в той или иной степени отмечали быструю утомляемость при смысловом восприятии, жаловались на неспособность к последовательному обдумыванию разных несложных и ранее приятных ситуаций, в самоотчетах указывали, что "невозможно на чем-либо сосредоточиться", "мысли путаются", становятся "короткими, перебивают друг друга, часто разбегаются" (М.А. Герд, Н.Е. Панферова, 1966; Б.А. Душков, А.Н. Золотухин, Г.В. Калибердин, Ф.П. Космолинский, А.М. Финогенов, 1970; В.И. Лебедев, 1989).

Особенности эмоционального реагирования

В опытах с ограничением двигательной активности, гермокамерных и сурдокамерных экспериментах, а также в условиях космических полетов, арктических и антарктических станций, полярных экспедиций у человека развивается депрессия, тревоги, страхи. Очень часто появляется повышенная раздражительность, плаксивость, несдержанность с элементами неадекватного поведения; легко возникают бурные эмоциональные реакции, межличностные конфликты; усиливаются проявления враждебности; увеличивается "амплитуда эмоций"; в течение дня наблюдаются резкие колебания настроения; окружающие события воспринимаются крайне обостренно в связи с резким снижением толерантности к стрессогенным воздействиям. Это свидетельствует об усилении в депривационных условиях эмоциональной лабильности при общем понижении эмоционального фона и наличии определенной тенденции к усилению агрессии, о повышении эмоциональной чувствительности и возрастании интенсивности аффективных переживаний, что сочетается с трудностями их контроля.

Трансформация смысловых систем (феномены изменения значимости)

Паранойяльные идеи. Случаи возникновения у ряда людей паранойяльных страхов, идей отношения вплоть до развития галлюцинаторно-параноидных психозов наблюдались в отечественных исследованиях длительной гипокинезии (И.С. Маслов, 1970). В тех случаях, когда контролировался фактор личностных особенностей испытуемых, установлена выраженная закономерность появления данных нарушений у испытуемых с соответствующими преморбидными особенностями (базисная предрасположенность до того как возникло психическое расстройство). Кроме того, наблюдается общая тенденция к "заострению", акцентированию у испытуемых присущих им личностных особенностей.

Чувство "гениального открытия". Человек испытывает нечто аналогичное переживанию "Эврики", в течение которого возникают ощущения глубокого инсайта, озарения, истины, слабо связанные при этом с объективной истиной (A. W. Ludwig, 1966). Так, В.И. Лебедев описывает пример появления у испытуемого сверхценной идеи: за время пребывания в сурдокамере в ущерб своим основным обязанностям тот создал огромный "научный" труд, посвященный вопросу пыли (поводом для проведенной работы послужил ворс, выпадавший из ковровой дорожки, находившейся в камере, испытуемый исследовал количество, пути распространения, циркуляцию, кругооборот пыли, зависимость ее наличия от времени суток, работы вентилятора и других факторов). Хотя этот "труд" представлял собой лишь набор наивных обобщений и нелогичных выводов, его создатель был убежден в высокой ценности, объективности и нужности проделанной им работы (В.И. Лебедев, 1989). У ряда других испытуемых в их отчетах после длительного одиночества также встречалось неадекватное преувеличение значения того или иного обстоятельства, близкое к чувству "гениального открытия" (там же).

Феномены ослабления значимости. К ним следует отнести явления снижения интереса к прежде важным для человека вещам. Так, в опытах с длительной гипокинезией испытуемые постепенно прекращали заниматься своими любимыми делами (например, чтением художественной литературы, рисованием), слушать радио, смотреть телевизор, слушать чтение вслух заинтересовавших их ранее книг, читать книги по своей специальности, реализовывать намеченные на время опыта планы (подготовку к экзамену, изучение иностранного языка, продолжение учебы), что сопровождалось переживаниями апатии, потери интереса ко всему происходящему; испытуемые говорили, что не могут побороть чувство лени. Это наблюдалось и во многих других исследованиях гипокинезии (В.С. Дюндина, 1977; В. С. Лобзин, А.А. Михайленко, А.Г. Панов, 1979; В.И. Лебедев, 1989). В экспериментах с еще большим ограничением двигательной активности было, кроме того, обнаружено появление отрицательного отношения к любым видам умственного напряжения, например к экспериментальным заданиям, вплоть до отказа от выполнения (до опыта они вызвали интерес и чувство соревнования) (М.А. Герд, Н.Е. Панферова, 1966).

Появление новых смыслов. У человека в условиях «сенсорной депривации» может наблюдаться трансформация мотивационно-смысловых систем. Могут появляться новые интересы, пристрастия, увлечения, кажущиеся порой довольно странными и необычными.

Например, во время так называемых "гонок столетия" 1968 г. (безостановочного одиночного кругосветного рейса) Б. Муатесье имел огромные шансы получить награду за самый скорый проход трассы, но прямо перед самым финишем вдруг повернул обратно, решив продолжить плавание. Оказалось, что под впечатлением книги об учении йогов, взятой Муатесье перед стартом у одного из друзей, он стал во время рейса размышлять о смысле жизни, в письме к жене он утверждал, что обрел внутренний покой и чувствует себя в море, как дома (А. Урбанчик, 1974).

Еще одним примером смены интересов в ситуации «сенсорной депривации» может послужить упоминавшееся уже неожиданно возникшее в условиях сурдокамеры у одного из испытуемых В.И. Лебедева желание изучать проблему пыли (В.И. Лебедев, 1989).

В условиях «сенсорной депривации» очень распространено чувство, что определенные мысли и события глубоко важны, исполнены огромного творческого или мистического значения (при возвращении в обычное состояние эти мысли кажутся скучными или в лучшем случае забавными) (G.V. Farthing, 1992).

Одним из вариантов смысловых трансформаций является "обращение" значимости: то, что раньше вызывало положительное отношение, теперь начинает вызывать обратное, вплоть до отвращения. Е.П. Ильин обнаружил данное явление при изучении монотонии (Е.П. Ильин, 2000).

Развитие психических состояний, связанных с «сенсорной депривацией», а конкретней, «кинестезической депривацией», хорошо представляют результаты эксперимента, проведенного в свое время М.А. Герд, Н.Е. Панферовой (1966). В этом эксперименте, рассчитанном на 15 дней, для испытуемых создавались специальные условия с минимумом движений.

Испытуемые находились в воде бассейна для минимизирования физической нагрузки на капроновой сетке, в горизонтальном положении и в обездвиженном состоянии. Голова с помощью подголовника удерживалась над водой. Они могли слушать радио, читать журналы, книги, газеты, разговаривать между собой. Прием пищи и обслуживание производилось в воде.

Отрицательное действие гипокинезии начало проявляться довольно быстро. Уже на 2-5 день испытуемые отказывались слушать радио, читать, почти не смотрели телевизор. Начавшие заниматься учебой, ссылаясь на непреодолимую лень, не могли по-настоящему сосредоточиться, жаловались на неспособность последовательно обдумывать ситуации, забывчивость. Испытуемые становились апатичными (лежали молча, иногда намеренно отвернувшись от людей, на вопросы отвечали односложно), раздражительными, отказывались от свиданий с друзьями. После 7-11 суток у них появилось тревожное состояние и страх. В ответ на незначительные неприятные ситуации у некоторых выступали слезы. Большинство испытуемых жаловались на отсутствие сна, несмотря на сонливость и сильное желание спать.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Психологические особенности личности учителя физической культуры

Отличительной особенностью личности учителя физической культуры является мотивация работы в области физической культуры. Она основана на тех мотивах, которые педагог имел, когда сам занимался физической культурой и спортом. Не случайно в вузы, готовящие педагогов по физической культуре, поступают абитуриенты, активно занимающиеся спортом.

Кроме этого учителей физической культуры отличает высокая двигательная и социальная активность. Первая реализуется при проведении занятий по физической культуре, вторая при активном общении с занимающимися во время занятий, при организации и проведении различных спортивно-массовых мероприятий, что требует в т.ч. активного взаимодействия на уровне различных инстанций, родителей, спонсоров и т. д. В своем большинстве учителя этого профиля являются мобильными и креативными людьми, легкими на подъем и способными на импровизацию в своей деятельности.

Педагог по физической культуре обладает фундаментальными медико-биологическими знаниями по анатомии, физиологии, гигиене, врачебном контроле, лечебной физической культуре. Его отличает высокий уровень знаний по психолого-педагогическим дисциплинам: педагогике, общей и психологии физического воспитания и спорта. Такая подготовка позволяет педагогу по физической культуре рационально, с пользой для физического развития и здоровья строить учебный процесс и избегать его негативного воздействия на организм занимающихся, учитывать их индивидуальные, в т. ч. психологические особенности.

Программы физкультурного образования включают еще и дисциплины гуманитарного и естественно-научного циклов, что позволяют обеспечивать гармоничную подготовку специалистов физкультурного профиля.

Учитель физической культуры имеет высокий уровень развития коммуникативных качеств, так как по роду своей деятельности ему необходимо активно общаться со школьниками, причем степень такого общения весьма интенсивная. Ему постоянно приходится давать какие-либо команды занимающимся, оценивать их исполнение, если надо, то вносить необходимые коррективы. Большую часть деятельности педагога по физической культуре занимает работа со спортивными командами, где большое значение приобретают соответствующие установки на игру, ее корректировка, вербальное секундирование как команды в целом, так и ее отдельных игроков, разбор игры после ее окончания. Без тесного общения с занимающимися невозможна и воспитательная работа, которую постоянно проводит педагог по физической культуре.

Педагог по физической культуре обладает хорошими организаторскими способностями. Ему необходимо организовывать занимающихся не только на академических занятиях, но он часто является главным, или даже единственным организатором всей спортивно-массовой работы в учебном заведении. В этом ему как раз и помогают коммуникативные качества, о которых было сказано выше.

Педагог по физической культуре проявляет высокий уровень оперативности психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. Это связано с тем, что действия как занимающихся, так и самого педагога ограничены во времени, их надо успевать организовывать, оценивать, вносить в них коррективы при необходимости.

Учитель физической культуры обладает рядом волевых качеств: смелостью, решительностью, выдержкой, дисциплинированностью и др. У него должен присутствовать так называемый педагогический оптимизм, выражающийся в вере в своих учеников и в себя, ровном, доброжелательном и бодром настроении.

Важными качествами, без которых педагог по физической культуре, также как и другой педагог, не может заниматься своей работой – это нравственные качества. К ним следует отнести гуманизм, эмпатию, честность, правдивость и др.

Авторитет учителя физической культуры

Виды истинного авторитета

Авторитет профессионала

Авторитет возраста

Авторитет должности

Нравственный авторитет

Виды ложного авторитета

Псевдоавторитет подавления

Псевдоавторитет расстояния

Псевдоавторитет дружбы

Псевдоавторитет чванства

Псевдоавторитет доброты

Псевдоавторитет резонерства

Псевдоавторитет педантизма

Психологические особенности деятельности учителя физической культуры

Задачи деятельности учителя физической культуры

Учитель физической культуры занимает центральное место в организации процесса школьного физического воспитания и результаты этого процесса зависят в первую очередь от него. Перед ним ставятся следующие важные *задачи*:

- оздоровительные;
- образовательные;
- спортивно-соревновательные;
- воспитательные.

Приоритетность этих задач у учителя физической культуры и тренера, скорее всего, различная. У первого спортивно-соревновательные задачи не являются самыми главными, у тренера же они стоят на первом месте.

Функции учителя физической культуры

Проектировочные функции сводятся к перспективному и текущему планированию мероприятий по физическому воспитанию учащихся, учебных нагрузок, достижений школьниками определенных результатов.

Управленческо-организаторские функции учителя физической культуры состоят в практической организации урока и занятий спортивных секций, школьных спортивных соревнований, в создании физкультурного актива школы и управлении им и т. д.

Прогностически-ориентирующая функция учителя физической культуры состоит в выявлении у учащихся способностей и склонностей и с учетом последних — в помощи учащимся с выбором профессии, определением жизненного пути.

Образовательно-просветительные функции заключаются в передаче учащимся знаний и умений, связанных с выполнением физических упражнений, развитием физических качеств, формированием мотивов занятий физической культурой и спортом с подчеркиванием их роли в трудовой деятельности, для хорошего самочувствия и высокой работоспособности.

Воспитательные функции учителя состоят в формировании нравственно воспитанной личности школьника, преданного своему коллективу, патриота.

Административно-хозяйственные функции учителя физической культуры весьма многообразны и направлены на материальное обеспечение процесса физического воспитания на уроках и во внеклассной работе. Это приобретение и ремонт спортивного оборудования, создание и благоустройство пришкольных спортивных площадок, обеспечение туристических походов и многое другое.

Условия деятельности учителя физической культуры

У учителя физической культуры деятельность и емкая, и ответственная. Он отвечает за постановку всей спортивно-массовой работы; проводит занятия по физической культуре, из которых урок является основной их формой; обеспечивает оздоровительную и воспитательную работу.

Сам урок физической культуры является весьма сложной и ответственной деятельностью. По классификации, принятой в психологии труда, ее можно отнести к 4-ой, самой высокой группе по психической напряженности.

К этому следует добавить наличие на уроках физкультуры (особенно в младших классах) шума от криков детей и выполнения упражнений, который значительно превышает допустимые 50—60 Дб, отличается прерывистостью звуков и высокими тонами, вызывая у учителя физической культуры психическое утомление.

Дополнительными факторами психического напряжения учителя являются также необходимость переключения с одной возрастной группы на другую (смена ролей, которые учитель как актер, играет в разных классах, учитывая психологию детей разного возраста), большая нагрузка на речевой аппарат и голосовые связки.

Психическую нагрузку создают и условия риска получения вреда для здоровья учеников на занятиях по физической культуре, который может иметь самые тяжелые последствия (травмы, функциональные нарушения).

Особенностью условий деятельности учителя физической культуры является и необходимость показывать физические упражнения и страховать учащихся при выполнении ими физических упражнений, а также передвигаться вместе с учащимися при занятиях на воздухе» в походах и т.д. Это (при наличии в день нескольких уроков) создает большую физическую нагрузку для учителя физической культуры.

Учителю физической культуры в процессе своей деятельности приходится проявлять оперативность психических процессов.

Стили подготовки к уроку и его проведения

Эмоционально-импровизационный стиль. Учитель ориентируется преимущественно на *процесс* обучения; в связи с этим для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Использует разнообразные методы обучения. Однако у него страдает методическая сторона обучения, он плохо заботится о повторении и закреплении пройденного материала, о контроле за знаниями и умениями учащихся.

Эмоционально-методический стиль. Учитель ориентирован как на *процесс*, так и на *результат* обучения. Весь учебный материал отрабатывается им поэтапно, заботится о повторении и закреплении его, регулярно контролирует знания и умения учащихся. Его деятельность характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию). Стремится активизировать учебную деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а содержанием предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Сходен с предыдущим, но характеризуется меньшей избирательностью в варьировании методов обучения. Темп проведения урока у такого учителя замедлен. Сам старается говорить меньше, а во время контроля знаний дает возможность учащимся подробно ответить на заданный вопрос. Для него характерен консерватизм.

Рассуждающе-методический стиль. Учитель ориентирован в основном на *результат* обучения. Проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым набором стандартных методов обучения. Предпочитает репродуктивную деятельность учащихся (показал — сделали). Не оперативен в реакциях на изменение ситуации на уроке.

Стили руководства учителей физической культуры

Авторитарный стиль руководства. Учителя такого стиля руководят, не считаясь с мнением окружающих, сами определяют способы и средства достижения цели, потому что считают, что они все знают сами и что лучше их все равно никто не решит. Вся информацию такой учитель замыкает на себя, поэтому актив класса живет догадками и слухами. Вольно или невольно учитель сковывает инициативу школьников, поэтому у них ослабляется чувство ответственности за общее дело, общественные поручения становятся для них формальностью и общественная активность учащихся падает. Школьники являются лишь исполнителями замыслов учителя, его планов. Свои решения учитель авторитарного стиля руководства выражает в форме указаний, приказов, инструкций, выговоров, благодарностей. Он мало считается с межличностными отношениями в группе, придает слишком большое значение отрицательным качествам учащихся и недооценивает их положительные стороны.

Демократический стиль руководства. Позицию учителя с этим стилем руководства можно охарактеризовать как «первого среди равных». Своим поведением он показывает, что его власть является необходимостью для рационального выполнения стоящих перед школьным коллективом задач, и не больше. Он пытается руководить так, чтобы каждый школьник принимал максимальное участие в достижении общей цели. Для этого он распределяет ответственность между школьниками, поощряет и развивает отношения между ними, создает атмосферу делового сотрудничества и товарищества. Решение принимает коллективно, с учетом мнения актива. Опирается в деятельности на помощь школьников, учитывая их склонности и способности. Умело использует учащихся, пользующихся среди сверстников авторитетом, для укрепления сплоченности и дисциплины в коллективе.

Либеральный (попустительский) стиль руководства. Этот стиль характеризуется стремлением учителя как можно меньше вмешиваться в дела актива, предоставлением учащимся большой свободы действий, притом не оправданной во многих ситуациях. Учителя с этим стилем руководства не пользуются популярностью у учащихся из-за их неумения организовывать и направлять деятельность учащихся, из-за их недостаточной требовательности и принципиальности. Для них характерно переоценивание положительных качеств учащихся и недооценивание отрицательных.

Профессиональная деформация личности учителя

В развитии профессиональной деформации учителя выделены *три кризисных этапа* (Смолова Л. В., 1999).

На ***первом этапе*** (до 3 лет) наблюдаются изменения личности, свидетельствующие об отказе от себя: рост нормативности, увеличение значимости групповых норм, формирование механизмов самоконтроля, сопровождаемое ростом внутренней напряженности.

На ***втором этапе*** (от 6 до 10 лет) происходят усиление самоконтроля и формирование механизмов, способствующих удерживанию этого контроля во времени (смещение локуса субъективного контроля в сторону интернальности, усиление в использовании механизмов психологических защит, выражение самодостаточности и независимости).

На ***последнем этапе*** (более 25 лет) наблюдаются накапливание эмоционального стресса, выгорание, профессиональная деформация, бедность репертуара в способах преодоления стресса. Снижается эмоциональный ресурс, наблюдается отказ от творчества, самопонимания, индивидуальности. Так постепенно собственные вкусы и оценки, собственное Я подменяются внешними социальными стандартами, проистекающими из роли учителя.

Проявлению профессиональной деформации личности педагогов способствуют такие особенности личности, как авторитарность, ригидность и некритичность мышления (Майорова Т. Е., 2009).

Эмоциональное выгорание

Термин «эмоциональное выгорание» был введен американскими психиатрами Фрейндербергером и Гинзбургом (1974) для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Выделяют три его главных компонента: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация и редуцирование личных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в сниженном эмоциональном фоне, в равнодушии или в эмоциональном перенасыщении, раздражении.

Возникает чувство опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Человек осознает, что не может больше отдаваться работе с таким же воодушевлением, желанием, как раньше. То, что раньше вызывало радость, вызывает лишь равнодушие или даже тошноту.

Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. Возникает равнодушное и даже негативное отношение к людям, обслуживаемым по роду работы. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам вследствие повышения негативизма, цинизма в отношениях с пациентами, коллегами, подчиненными. В других случаях деперсонализация выражается в возникновении зависимости от других.

Редуцирование личных достижений проявляется либо в негативном оценивании себя как профессионала и личности, либо в ограничении своих возможностей, снятии с себя ответственности и перекладывании ее на других.

М. Буриш (1994) подробно описаны психологические, психосоматические и поведенческие симптомы выгорания.

Психологические реакции: депрессия, снижение самооценки, постоянное чувство вины, изменчивость настроения, апатия, безосновательные страхи, снижение концентрации внимания, ригидность мышления, отсутствие воображения, отсутствие собственной инициативы, одиночество, отказ от хобби, потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях, зависть, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, отчаяние.

Психосоматические реакции: снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышение давления, головные боли, боли в позвоночнике, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

Поведенческие реакции: игнорирование своего участия в неудачах, обвинение других, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружением, циничные оценки окружающих, отсутствие положительного восприятия коллег, безразличие к ним и к пациентам, неудовлетворенность работой, выполнение заданий строго по инструкции, нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени.

Фазы эмоционального выгорания

Выделяют **фазы развития выгорания**, количество которых у разных авторов может быть разным. Дж. Гринберг (2002) выделяет пять фаз.

Первая фаза — «медовый месяц». Человек обычно доволен работой, относится к ней с энтузиазмом. Однако по мере продолжения рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньшее удовлетворение, работник становится менее энергичным.

Вторая фаза — «недостаток топлива». Появляются усталость, апатия, проблемы со сном. При отсутствии дополнительного стимулирования работник быстро теряет интерес к труду или к работе в данной организации. Продуктивность его деятельности снижается. Возможны нарушения трудовой дисциплины и манкирование своими профессиональными обязанностями. Однако при наличии высокой мотивации работник может с энтузиазмом выполнять свою деятельность за счет внутренних ресурсов, но в ущерб своему здоровью.

Третья фаза — хронические симптомы. Чрезмерная работа без отдыха (трудоголизм) приводит к физическому измождению и подверженности заболеваниям, хронической раздражительности, злобе и подавленности, «загнанности в угол». Возникает переживание постоянной нехватки времени.

Четвертая фаза — кризис. Развиваются хронические заболевания, что приводит к частичной или полной утрате трудоспособности. Усиливается неудовлетворенность эффективностью своей работы и качеством жизни.

Пятая фаза — «пробивание стены». Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать возникновение опасных заболеваний. Продолжение карьеры оказывается под угрозой.

Трудоголизм

Трудоголизм — термин, обозначающий стремление человека чрезмерно трудиться, выходящее за рамки естественного трудолюбия. Выражает (по аналогии с алкоголизмом) аддиктивный (зависимый) аспект этого качества, то есть болезненную психологическую «трудозависимость». Людей, проявляющих данное качество, называют **трудоголиками**. Выделяют нормальный и зависимый (деструктивный) трудоголизм.

Стадии и механизмы развития деструктивного трудоголизма

Работомания проходит в своем развитии несколько стадий аналогично наркомании и алкоголизму. Выделяют четыре фазы ее развития.

Начальная, латентная стадия, как правило, проходит незамеченной. Человек задерживается на работе, думает о ней в свободное время, ограничивает свои интересы рабочими, и его личная жизнь постепенно отходит на второй план: семья и друзья становятся все менее важными.

Критическая стадия: работа становится «страстью». Трудоголик начинает чувствовать, что с ним что-то не так, поэтому придумывает причины и объяснения своему странному поведению. Личная жизнь полностью подчиняется работе, и трудоголик находит множество оправданий этому. Кроме того, появляются первые серьезные признаки болезней: состояние хронической усталости, нарушение сна, депрессия, язва желудка.

Хроническая стадия: человек становится «зависимым», он берет на себя все больше и больше заданий, стремится к перфекционизму, пытается успеть все, но это у него не получается. На этом этапе друзья, семья и хобби перестают играть хоть какую-то роль в жизни трудоголика. А болезни продолжают развиваться, физическое состояние ухудшается.

Финальная стадия: трудоголик становится больным в физическом и психологическом плане, его работоспособность резко снижается. Фактически на этой стадии человек морально сломлен. Находясь в таком состоянии, люди уходят на досрочную пенсию, получают инвалидность, даже умирают.

Термин «трудоголик» на постсоветском пространстве звучит как комплимент.

Поэтому неудивительно, что больше половины россиян не считают трудоголизм патологией, причем в большей степени данная точка зрения свойственна мужчинам и людям старшего возраста.

В западных странах трудоголизм — это диагноз, носитель которого нуждается в профессиональной психологической, а то и медицинской помощи. Некоторые наши соотечественники (11%) тоже считают, что чрезмерная загруженность работой — это болезнь.

. Проблема в том, что кроме работы есть и другие стороны жизни, не менее; а иногда и более важные для комфортного существования человека в обществе. И им тоже надо уделять внимание.

Как правило, трудоголика не любят коллеги — ведь он является для них живым укором и ориентиром в глазах начальства. А если трудоголику важна похвала, то он попадает в замкнутый круг. Со временем ему становится сложнее брать на себя все больше обязанностей (ведь к прежним объемам все уже привыкли), развиваться (пока коллеги получают второе образование, читают книги или просто заводят полезные связи, трудоголик торчит на рабочем месте), да и накопившаяся усталость в какой-то момент дает о себе знать и начинает тормозить рабочий процесс.

Американский психолог Д. Айленд перечисляет основные черты, которые делают трудоголиков плохими работниками:

- они некомандные игроки, поскольку верят, что работают лучше, чем их коллеги;
- у них много «острых углов», их жизнь не сбалансирована;
- они неэффективны, так как «зацикливаются» на деталях и делают шестичасовую работу за двенадцать часов;
- они не видят цельной картины, поскольку слишком сконцентрированы на выполнении конкретных заданий;
- они самонадеянны; не только досаждают придирками, но и не слушают других работников;
- они не могут без постоянного контроля и верят, что их взгляд на любой проект самый верный;
- они узко мыслят, потому что так привязаны к заданию, что пропускают вспышки креативности;
- они не делегируют полномочия, берут на себя слишком много, не зная, когда закончат;
- их стандартам невозможно следовать, и корпоративная мораль оказывается под угрозой;
- они стремятся в совершенстве сделать один проект, забрасывая остальные задачи;
- их изнурительный труд ведет к умственному перенапряжению и следовательно, к ошибкам;
- в лучшем случае они совершают какие-то заученные, стереотипные действия, т. е. эксплуатируют ранее приобретенные навыки, но в профессии не развиваются.

Зависимые трудоголики — это часто неуживчивые, малопроизводительные и негибкие сотрудники. Поэтому продвинутые руководители не стремятся брать на работу трудоголиков, поскольку не хотят держать в штате незаменимого человека и понимают, что такой сотрудник нацелен на процесс, а не на успех.

Перфекционизм

В современной психологии *перфекционизм* — это стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным); это потребность в совершенстве продуктов своей деятельности.

Перфекционисты готовы шлифовать результаты своего труда до бесконечности, если их не ограничивать сроками и не контролировать промежуточные результаты. Для них не существует понятия «необходимо и достаточно».

Выделяют здоровый и патологический (деструктивный) перфекционизм.

Таблица. Критерии здорового и патологического перфекционизма (по материалам исследований Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой, Т. Ю. Юдеевой, М. В. Московской, Д. А. Андрусенко)

Критерии	Здоровый перфекционизм	Патологический перфекционизм
Мотивационный	Реалистично высокие стандарты и притязания	Чрезмерно высокие стандарты и притязания
Когнитивный	Зрелые когнитивные схемы	Дисфункциональные когнитивные схемы
	Дифференцированное и точное восприятие ожиданий и требований со стороны других людей	Искаженные социальные когниции — восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания («принуждение к совершенству»)
	Развитая способность к децентрации, реалистичные представления о диапазоне человеческих возможностей	Персонализация — перманентное сравнение себя с другими людьми при ориентации на полюс самых успешных («жизнь в режиме сравнения»)
	Равновероятностное воспроизведение успеха и неуспеха; осознание неизбежности и полезности ошибок	Негативное селектирование — избирательная концентрация на неудачах и ошибках («ошибка — признак некомпетентности»)
	Градуированные представления о результативности собственной деятельности	Поляризованное мышление — дихотомическая оценка результата деятельности («прекрасно или ужасно», «все или ничего»)
	Аффективный	Переживания удовольствия от деятельности, надежда на успех, умеренная стрессогенность повседневной жизни
Адаптивные тактики выбора целей в диапазоне умеренно трудных, где стремление к успеху реализуется максимально продуктивно		Картина неадекватного уровня притязаний; защитные тактики избегания неудачи: чередование выбора слишком трудных и очень легких целей
Поведенческий		Умеренная мобилизация копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг- стратегий

Психологические особенности обучения двигательным действиям

Двигательное умение и двигательный навык. Терминология, понятия

В природе человека давно был замечен феномен упражнения. Он заключается в формировании в результате многократных повторений особого уровня действия, отличающегося минимизацией необходимого времени для выполнения, высокой точностью и эффективностью, переходом на автоматизированную систему выполнения. Этот уровень достигается как в двигательных, так и в перцептивных, мнемических, мыслительных, речевых и др. действиях. Такой уровень действия обозначается термином навык, относительно движений - двигательным навыком.

В настоящее время используются термины «умение» и «навык». При этом возникают острые споры по поводу уместности применения этих терминов. Особенно они актуальны для психологов и педагогов. Физиологи же (Н.А. Бернштейн, В.С. Фарфель, Н.В. Зимкин и др.) пользуются только термином «навык». Представители общей психологии и педагогики чаще других используют термин «умения». Практические педагоги (в системе профессионального образования, физического воспитания и спорта) предпочитают применять термин «навык».

Феноменология двигательных навыков

Согласно ранним взглядам двигательная упражняемость, ведущая к выработке двигательных навыков, локализовалась в периферическом, скелетно-двигательном аппарате. Вследствие этого педагоги в области труда, физической культуры, искусства, уделяли внимание преимущественно тренировке периферического мышечно-связочного аппарата. На этой основе сформировалась целая система мероприятий, направленных к «разработке» этого аппарата: растягивание связок и сухожилий, массаж мышц, различные виды гимнастики массажного характера и назначения и т.д.

К XX в. центральной нервной системе стала придаваться главенствующая роль в формировании, сохранении и воспроизведении навыков.

Наиболее объективная и востребованная теория двигательных навыков была предложена Н.А.Бернштейном. В ней он использовал им же созданную теорию построения движений.

Как отмечал Н.А.Бернштейн (1966), управление движениями – сложный многоуровневый процесс. Каждый из уровней управления имеет свои функции, локализацию и афферентацию. Высшие уровни регулируют двигательный акт в целом, низшие обеспечивают решение отдельных задач построения движений, без затрагивания его смысла.

Весь длительный процесс построения двигательного навыка Н.А. Бернштейн предлагал разбить на два периода, границей между которыми является завершение фактической разверстки компонент строящегося движения по фоновым уровням и начало освоения последними этих компонентов и всей совместной уровневой работы по реализации данного движения.

Первый период по Н.А. Бернштейну включает: 1) установление ведущего уровня; 2) определение двигательного состава движения; 3) выявление адекватных коррекций для всех деталей и компонент движения, характера и степени точности, требующихся от этих коррекций, и номенклатуры отвечающих им фоновых уровней. Четвертая фаза этого периода есть фактическое переключение фоновых коррекций в соответственные низовые уровни, т.е. процесс автоматизации.

Второй период построения навыка, который Н.А. Бернштейн называл периодом стабилизации включает: 1) осваивание фоновыми уровнями компонент двигательного состава, переключенных в них в порядке автоматизации, и, что представляет, может быть, наибольшие трудности, срабатывание отдельных фоновых уровней с ведущим и между собой; 2) завершение той стороны автоматизационного процесса, которую следует обозначить как стандартизацию двигательного состава и его компонент; 3) осуществление собственно стабилизации двигательного акта – укрепление устойчивости его сторон и деталей против сбиваемости.

Система	Обозначение	Название уровня	Основная функция	Афферентация	Роль	
					Как фонового	Как ведущего
Пирамидная (кортикальная)	<i>E</i>	Высший кортикальный	Управление высшими символическими координациями (речь, письмо и пр.)	Сложная смысловая	По-видимому, не имеют	Только ведущие уровни
	<i>D</i>	Теменно-премоторный (предметного действия)	1. Решение смысловой задачи движений 2. Составление связанных цепочек движения 3. Движение с предметом	Телерецепторная	Очень незначительная, лишь как «сверхвысший автоматизм» для символических координаций	Весьма обширная. Охватывает почти все Смысловые движения
Экстрапирамидная (субкортикальная)	<i>C</i>	Пирамидно-стриальный (пространственного поля)	1. Перемещение тела в пространстве 2. Временная организация движений	Синтетическое пространственное поле (переработанная теле-, проприо- и тангорецепторика)	Обширная. Участвует как фоновой в смысловых движениях, связанных с перемещением тела	Значительная. Все виды локомоции, баллистические движения, подражательные движения и т. п.
Экстрапирамидная (субкортикальная)	<i>B</i>	Галамопаллидарный (синергии)	1. Управление синергиями мышечных групп 2. Борьба с реактивными силами 3. Создание динамически устойчивого движения	Проприорецепторная и тангорецепторная	Весьма обширная	Слабая (выразительная мимика, пластика, волевые движения)
	<i>A</i>	Рубро-спинальный (тонуса и хронаксии)	1. Регулировка тонуса мышц 2. Управление хронаксией	Проприорецепторная	Основная	Незначительная (по(позы, произвольные движения)

При традиционном физиологическом взгляде на двигательные умения и навыки, который сохранился и до настоящего времени, рассматривается, в первую очередь, соотношение процессов возбуждения и торможения, и, как конечная цель, формирование системы временных условнорефлекторных связей между функциональными элементами, обеспечивающими двигательное действие. Весь процесс формирования двигательного навыка делится в связи с этим, на три фазы, под которые подводится соответствующая психомоторная картина и уровень освоения действия.

Первая фаза связана с начальным этапом выполнения разучиваемого действия, поиском тех двигательных (межмышечных) координаций, которые обеспечат выполнение двигательной задачи.

Эта стадия характеризуется широкой иррадиацией возбуждения по нервным центрам при недостаточности внутреннего торможения и генерализацией ответных реакций. Подобное состояние соответствует аморфному массовому возбуждению, развивающемуся при формировании доминанты на первых этапах (А.А. Ухтомский).

Иррадиация возбуждения получает выражение в избыточной фиксированности двигательного аппарата, так как в движение включаются и ненужные мышечные группы. Правда, с точки зрения Н.А. Бернштейна, «излишнее закрепощение» имеет и положительную сторону, поскольку таким образом блокируются излишние степени свободы биокинематической цепи и движению придается определенная направленность. Мышцы-антагонисты активно вмешиваются в движение, тормозя его, что позволяет вносить коррективы по ходу его осуществления.

Эта физиологическая картина дополняется психологической, сопровождающейся эмоциональной реакцией на новизну, избыточным возбуждением волевого усилия, наличием неуверенности, в ряде случаев - боязни. Все это приводит к защитным двигательным реакциям, к скованности. Контроль за действиями осуществляется за счет дистантных анализаторов (зрение и слух), а мышечные ощущения, возникающие при выполнении упражнения, дифференцируются еще слабо, и поэтому интероцептивный контроль играет второстепенную роль по сравнению с экстероцептивным. Следовательно, представление о двигательном действии уточняется на этом этапе за счет «внешней» обратной связи.

Вторая фаза характеризуется концентрацией возбуждения в тех нервных центрах, которые участвуют в управлении данным двигательным актом. Развивается внутреннее торможение, что позволяет точнее дифференцировать сигналы о совершаемом действии, особенно с проприорецепторов.

Правильное выполнение разучиваемых движений, обеспечиваемое изложенными выше физиологическими изменениями, снимает чувство неуверенности и боязни. Постепенно устраняются защитные двигательные реакции, мешающие правильному выполнению двигательного действия. Начинает формироваться динамический стереотип, хотя ошибки в выполнении еще возможны. Обучающийся уже понимает способы выполнения действия и достижения цели, однако его внимание еще напряжено и концентрируется в основном на движениях. А при переключении внимания на окружающую обстановку, партнеров и т. п. качество действия ухудшается.

Происходит автоматизация действия. Техника движения приобретает стабильность. Контроль за движениями осуществляется в основном за счет проприорецептивных сигналов, а зрительная обратная связь отходит на второй план.

Это имеет большое значение, обеспечивая более высокое качество исполнения движений, так как детали выполняемого действия поручаются для управления системам, лучше приспособленным для такого управления. Кроме того, сознательное внимание разгружается от второстепенных по смыслу деталей. Однако при этом зрительный контроль остается еще в качестве регулятора и по мере надобности используется обучающимся.

Третья фаза – фаза стабилизации, высокой координации и автоматизации движений. Сознание принимает минимальное участие в контроле действия по большинству опорных точек. Движения выполняются быстро, точно, эффективно, имеют высокую устойчивость к сбивающим факторам. Наряду с высокой стереотипностью движений наблюдается их необходимая вариативность, позволяющая добиваться максимального результата в изменяющихся условиях. Все это обеспечивается завершением формирования системы временных условно-рефлекторных связей как координационно-двигательного, так и вегетативного характера.

Две представленные теории двигательных умений и навыков не противоречат, а дополняют друг друга. Можно сказать, что первая рассматривает формирование и проявление двигательных навыков на микрокинематическом и системном нейрональном уровне, вторая – на макроуровне энергетических процессов (возбуждения и торможения) с учетом процессов фиксации достигнутого уровня овладения двигательным действием путем установления временных условнорефлекторных связей.

Структура двигательного навыка

Двигательный навык имеет центральный компонент, представленный ЦНС и обеспечивающий сознательный контроль за формированием и воспроизведением двигательного навыка, решение смысловой задачи движений, составление связных цепочек движения - движение с предметом, перемещение тела в пространстве, временная организация движений - (уровни Е, В, С в схеме уровней построения движений Н.А. Бернштейна).

В структуре двигательного навыка содержится также и вегетативный компонент, обеспеченный функцией вегетативной нервной системы. Он отвечает за синергетическое вегетативное сопровождение отдельных движений и в целом всего двигательного действия, в т.ч. энергетическое.

Периферический компонент двигательного навыка представляет периферическая нервная система. Он позволяет воспроизводить двигательный навык на последней стадии в виде комплекса конкретных движений, являющихся результатом функции мышц, суставов, связок и др.

Перенос двигательных навыков

Процесс физического воспитания одной из своих главных задач ставит накопление широкого диапазона двигательных умений и навыков. Это позволяет быстро и эффективно осваивать новые упражнения. Например, обучение метанию копья лучше осуществляется при наличии навыка метания мяча, прыжку в длину с разбега - когда освоен прыжок в длину с места, спринт. Такое влияние старых навыков на новые называют положительным переносом. Однако наблюдаются и случаи отрицательного переноса. Так, изжившая себя или нерациональная техника выполнения упражнений с трудом поддается исправлению, постоянно проявляется в новых движениях. В связи с этим у педагогов бытует выражение: «Лучше несколько раз научить снова, чем один раз переучить».

Динамика формирования двигательного навыка

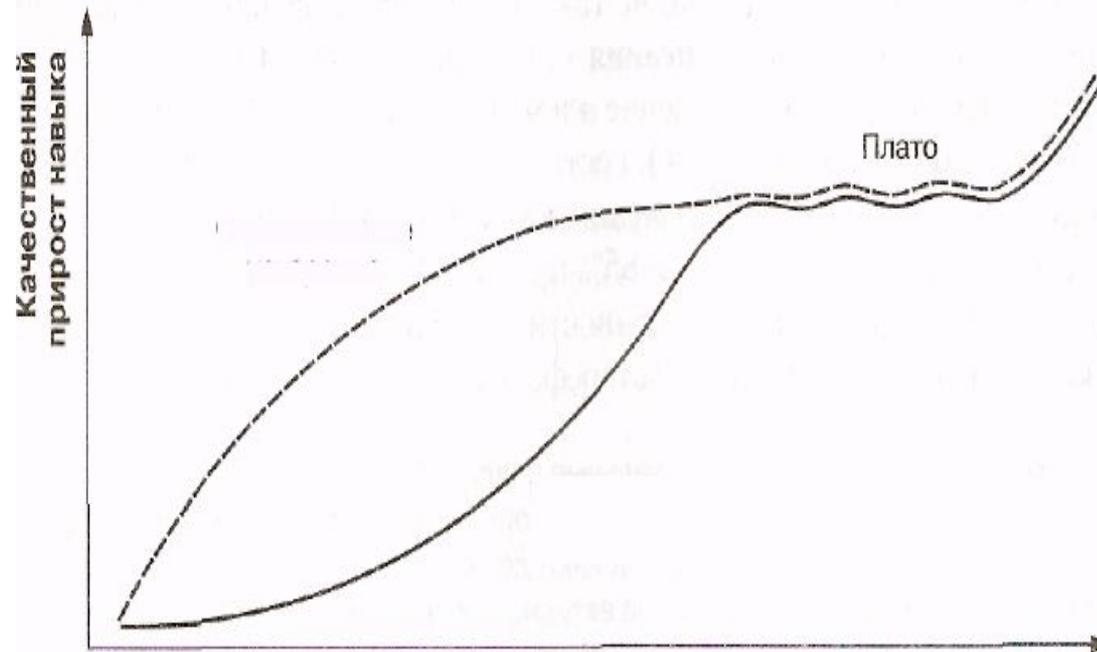


Рис. Кривая упражнения в двигательном навыке

Процесс выработки двигательного навыка неравномерен. В определенные моменты могут наступать его задержки, замедления или, наоборот, ускорения.

Выделяют два основных вида динамики формирования двигательного навыка: с положительным ускорением, с отрицательным ускорением.

Сохранение двигательных навыков

Сформированные двигательные навыки обладают высокой степенью прочности. Они сохраняются на многие годы, часто на всю жизнь. Стоит в детстве научиться ездить на велосипеде, чтобы потом даже в пожилом возрасте применить этот навык. Это же можно сказать про плавание, катание на коньках, ходьбу на лыжах. Однако даже очень прочный навык без подкрепления регрессирует. Прежде всего, нарушаются тонкие нервно-мышечные координации, согласованность отдельных движений, ритмические характеристики. Чем сложнее упражнение, тем большие наблюдаются потери. Ухудшение воспроизведения навыка после большого перерыва может быть связано с ослаблением физических качеств, функциональных возможностей. Например, квалифицированным гимнастам в пожилом возрасте недоступны многие упражнения на кольцах.

Воспроизведение двигательных навыков

На воспроизведение двигательного навыка, особенно если он недостаточно прочно закреплен, могут влиять различные сбивающие условия, как внешние, так и внутренние.

Воспроизведение двигательных навыков в немалой степени зависит от уровня эмоционального возбуждения человека.

К психическим факторам, которые могут помешать качественному воспроизведению двигательного навыка может привести и так называемая фасилитация. Она проявляется в виде реакции на присутствующих, которые могут быть пассивными зрителями, выполнять ту же, но несовместную деятельность, совместную деятельность.

На качество реализации двигательного навыка влияет состояние и самочувствие человека. Спортсмен, находясь в состоянии боевой готовности, способен показать наивысший результат в заученном физическом упражнении.

Процесс воспроизведения навыков подвергается влиянию предшествовавшей двигательной нагрузки.

Нарушить нормальное течение воспроизведения навыка может и переход на несвойственный уровень управления движениями. На это указывал Н.А. Бернштейн – «Такое сбивающее, деавтоматизирующее действие производят переключения совершаемого движения на другой, непривычный ему уровень. ...Поэтому устремить сознательное внимание на тот или другой из фоновых механизмов – это почти обязательно означает сделать соответственный фоновый уровень на это время ведущим, т.е. как раз сделать такого рода сбивающее переключение». (Н.А. Бернштейн. О ловкости и ее развитии.- М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 238.)

Воспроизведение навыка может нарушиться и при новых условиях, в которых навык не формировался. Например, техника бега на необычном покрытии.

Неблагоприятные внешние условия также могут отрицательно повлиять на качество воспроизведения. Так у прыгунов в высоту, длину оно может значительно ухудшаться при сильном ветре, дожде.

На психическое и физическое состояние человека и в связи с этим и качество воспроизведения двигательных навыков может повлиять и геомагнитная обстановка, что было получено в исследовании Е.П. Якимович (2006).

Методы обучения физическим упражнениям

Все методы обучения физическим упражнениям можно разделить на три основные группы: словесные методы; наглядные методы; методы, связанные с исполнением движений.

К словесным методам относятся: рассказ, описание упражнений, объяснение его особенностей, инструкции по выполнению как отдельных движений, так и упражнения в целом, задания, команды, указания, оценка выполнения движений, разбор, подсчет, беседа.

Наглядные методы, включают: показ, демонстрацию различных наглядных пособий (рисунков, кинограмм, рисунков мелом на доске и т.д.), кинофильмов, видеофильмов, различных моделей, звуковую и световую сигнализацию (звуковой ритм, светолидер и др.).

Методы исполнения или, как еще их называют «практические методы», составляют: *метод строго регламентированного упражнения* (выполнение технически-стереотипных спортивных упражнений, таких, как прыжки в воду, легкоатлетические прыжки и др.), *игровой, соревновательный методы*.

Организация процесса обучения физическим упражнениям

1. Создание необходимого мотива занятий и активизация психических функций
2. Обеспечение необходимого числа повторений
3. Формирование необходимых физических и психомоторных качеств
4. Обеспечение обратной связи
5. Применение «распределенного обучения»
6. Преодоление процессов интерференции

«Память на движения» как основа обучения физическим упражнениям

Память на движения является специфическим, уникальным видом памяти, отличающимся материалом для запоминания, представляющим из себя движения, разворачивающиеся во времени и пространстве и имеющими временные, пространственные, скоростные и силовые характеристики. Область этой памяти – человек, совершающий движения. При этом запоминаться могут как чужие, так и собственные движения. В последнем случае используется, кроме других, и двигательная (проприоцептивная) модальность восприятия информации.

Этот вид памяти является основой формирования двигательных навыков, принимает непосредственное участие в выполнении движений в процессе жизнедеятельности, различных видов деятельности, в том числе в физическом воспитании и спорте.

Структуру «памяти на движения» можно представить в следующем виде (рис.7-8). Согласно первой схеме (рис. 7) память на комплексы движений состоит из двух основных видов памяти – памяти на форму и памяти на последовательность движений. Первая включает память на параметры движений (пространственные, временные, скоростные, силовые). Кроме этого подчеркивается комплексный, полимодальный ее характер: участие различной образной, словесно-логической, эмоциональной памяти.

Память на одиночное движение (рис. 8) не содержит память на последовательность движений.



Рис. 6. Схема памяти на комплексы движений



Рис.7. Схема памяти на одиночное движение

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

От того как складывается общение между педагогом по физической культуре и занимающимися во многом зависит успешность решения образовательных и воспитательных задач, стоящих перед специалистом этого профиля. Как справедливо отметил Е.П. Ильин «...значительная часть просчетов и трудностей в деятельности педагогов определяются не столько недостатками в их методической подготовке, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения» (2012, с. 33).

Характеристика педагогического общения

«Общение» как психологическая категория рассматривается как обмен мыслями, чувствами, переживаниями (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), как одна из разновидностей человеческой деятельности (Б. Г. Ананьев, Н. С. Каган, И.С. Кон, А.А. Леонтьев), как особая социальная форма информационной связи (А. Д. Урсул, Л. А. Резников) и др.

У педагога физической культуры преобладает общение, которое относится к категории педагогического общения. Оно направлено на сообщение обучающимся информации, связанной с получением знаний из области физической культуры, с формированием двигательных умений и навыков, с развитием физических качеств. Однако важная, и ничем не заменимая его сторона – это и воспитание, направленное на формирование мировоззрения и нравственных качеств занимающихся, коррекцию поведения, развитие у них учебной мотивации, в т.ч. к занятиям физической культурой и т.д.

Педагогическое общение в зависимости от состава общающихся может быть межличностное — общение между двумя субъектами (например, учитель — ученик), лично-групповое — общение между одним человеком и группой (например, учитель - класс) и межгрупповое (например, между классами).

По содержанию можно выделить два вида общения — деловое и неформальное общение. Первое проявляется при решении деловых учебных и воспитательных задач, второе - в неформальной обстановке, например на отдыхе, который организует педагог.

Функции общения

Выделяют следующие функции педагогического общения (Е.П. Ильин, 2012):

- **познавательная** — передача учащимся знаний и умений;
- **экспрессивная** — понимание переживаний и эмоционального состояния учащихся;
- **регулятивная** — воздействие на учащихся с целью изменения или сохранения их поведения, активности, состояния, отношения друг к другу;
- **социального контроля** — регламентирование поведения и деятельности учащихся с помощью групповых и социальных норм путем использования позитивных (одобрение, похвала) или негативных (неодобрение, порицание) санкций;
- **социализации** (формирование у учащихся умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность).

Средства общения

Главным средством общения является *речь*, однако, и *неречевые* формы общения выполняют свою важную роль. Все средства общения могут быть представлены следующей схемой (рис.).



Речь как основное средство общения в педагогике должна обладать определенными качествами, которые можно объединить в две группы. В первую группу входят те, которые относятся к **форме** речевого общения, к которой относится лексика (словарный состав) и фонетика (звуки, из которых состоят слова). Эти качества определяют произношение, построение фраз, наличие неточных и ненужных слов (слов-паразитов), провинциализмов (слов, употребляемых только в какой-то одной местности) и вульгаризмов (грубых, неприятных для собеседника слов и выражений). Ко второй группе относятся качества речи, составляющие **ее содержание**. Это содержательность речи, ее ясность, понятность, образность, эмоциональность, убедительность, информативность, научность.

Речь может быть монологической и диалогической.

Монологическая речь - это последовательное и связное изложение субъектом системы мыслей, знаний. Педагог по физической культуре из многообразных форм этого вида речи чаще всего использует объяснение, описание, рассказ, реже - выступление, доклад, лекцию.

Диалогическую речь составляют реплики между общающимися сторонами, одной из которых могут быть не только отдельные занимающиеся, но и группа в целом. Для нее характерен эмоциональный контакт участвующих в диалоге в условиях взаимного восприятия. Этот вид речи используется в произвольной форме для обмена мнениями, впечатлениями, согласования совместных действий, принятия решений и др.

Для диалогической речи не требуется строгое соблюдение правильности речи, в ней встречаются обмолвки, неточное употребление слов, незаконченность фраз. Можно закончить мысль другого, поставить уточняющие вопросы.

Диалог может иметь форму **беседы**, которая предполагает, во-первых, большую целенаправленность со стороны педагога, во-вторых, решение каких-либо конкретных педагогических задач, будь то выявление у учащихся уровня знаний, убеждений, оценка их душевного состояния и т.д. Беседа имеет большой воспитательный эффект, оказывает внушающее воздействие, убеждает. Поэтому она используется как одно из главных средств воспитания.

К самым распространенным из неречевых средств общения следует отнести **жесты** и **мимику**, которые отражают динамическую сторону общения.

Жесты оживляют речь, но слишком частые и однообразные, суетливые, резкие жесты раздражают. Мимика, являющаяся динамическим выражением лица в момент общения, может красноречиво отражать душевное состояние участника общения, его отношение как к партнеру по общению, так и к предмету и содержанию общения.

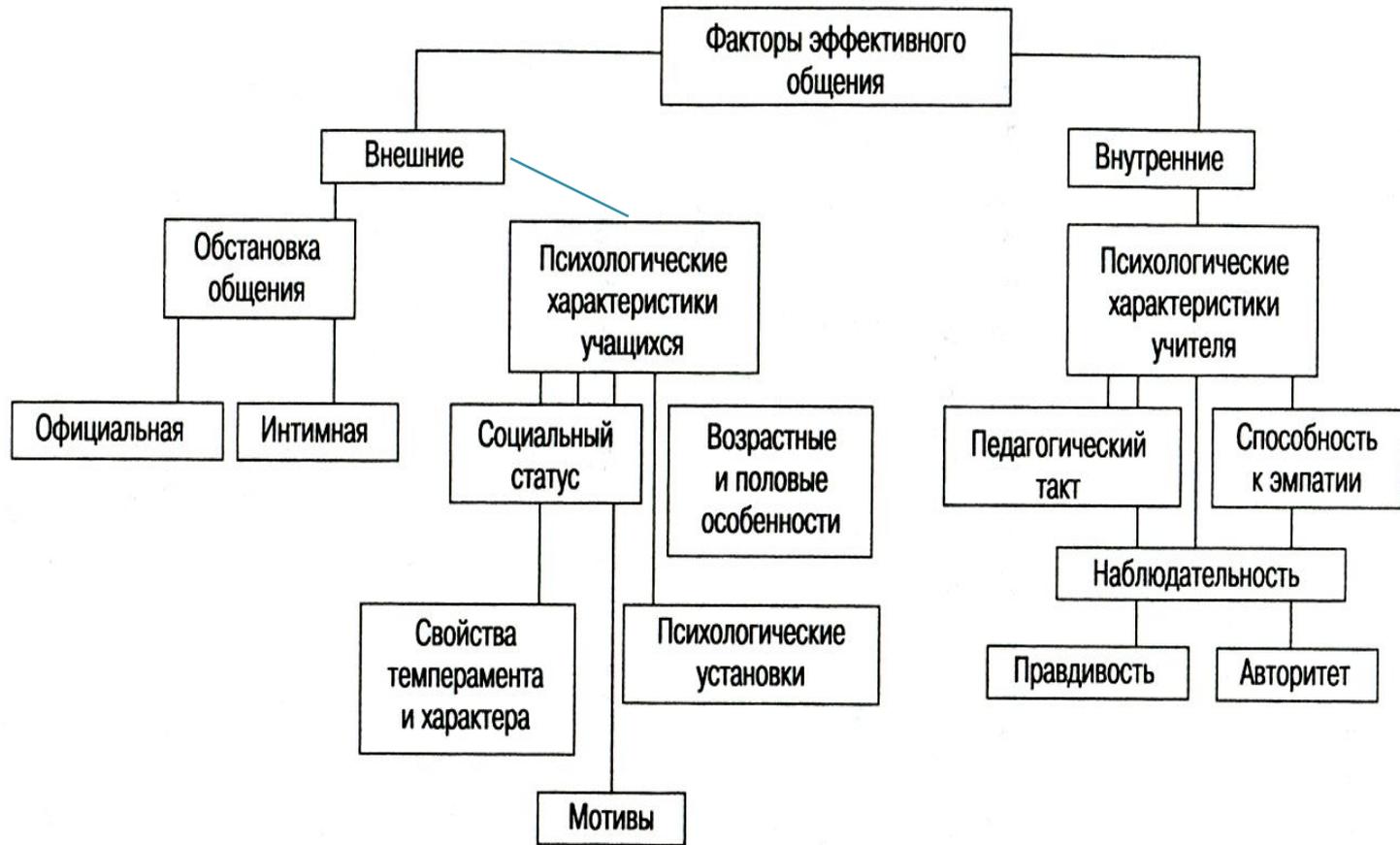
К неречевым средствам общения педагога по физической культуре относится и **общение действиями.** Оно включает показ физических упражнений или движения, выражающие отношение педагога к ученику (аплодисменты, похлопывание по плечу в знак одобрения, рукопожатие и т. д.).

Неречевыми средствами общения являются также **предметные средства общения.** Это обмен вещами, вручение подарков, награждение победителей призами и др.

Кодово-символическое общение, которое относится к неречевым средствам, используется педагогом с помощью схем, формул, графиков.

Педагог по физической культуре, осуществляя общение с занимающимися, не должен себя ограничивать какими-то отдельными средствами общения. Необходимо использовать весь их многообразный арсенал.

Факторы, влияющие на педагогическое общение



Внешние факторы

Ситуация общения. Ею может быть преобладающее в группе в момент общения психоэмоциональное состояние учащихся. Например, общение с воспитательными целями вряд ли будет эффективным на фоне большой степени усталости в конце учебного дня или в предвкушении учащимися какого-нибудь интересного для них мероприятия. Но оно может найти положительный эмоциональный отклик в том случае, когда у учащихся возникает актуальная потребность в общении с педагогом, например в условиях конфликта с другим преподавателем, когда требуется поддержка для его разрешения.

Обстановка общения. На характер и эффективность общения влияет и обстановка общения. Она может быть или официальной, или интимной и должна соответствовать цели общения. К примеру, если проводится мероприятие, посвященное официальным датам и праздникам, то и обстановка общения должна быть торжественной и официальной. В случае «бесед по душам» необходимо создавать соответствующую интимную, неформальную обстановку. В том случае может быть показан «круглый стол» с возможностью высказать свое мнение для каждого занимающегося.

Особенности группы обучающихся. Ход общения между педагогом и занимающимися во многом зависит от особенностей группы, с которой общается педагог: от ее целевых и моральных установок, норм, правил, стандартов поведения. Например, характер общения педагога с младшими и старшими школьниками будет сильно отличаться и для того, чтобы оно было эффективным, необходимо учитывать психологические особенности этих групп. То, что в целях воспитания будет говорить педагог первоклассникам, вряд ли подействует на выпускников школы.

Отношения между педагогом и группой. Если между педагогом и группой сформировались хорошие, доверительные отношения, то общение и его эффективность будут иметь благоприятные основы. Конфликт же преподавателя с группой может «свести на нет» все усилия педагога установить с ней нормальные отношения и общение.

Личностные особенности занимающихся. Общение с отдельными занимающимися имеет свои особенности. К ним следует относить и психофизиологические профиль занимающегося (свойства и типы темперамента), уровень интеллектуального развития, интересы, склонности, степень внушаемости, коммуникабельность, мировоззрение, морально-нравственные установки, возрастные и половые психологические характеристики и др.

Внутренние факторы

Личностные особенности педагога

Нравственные качества. Нравственные качества педагога оказывают большое влияние на ход и характер общения педагога с занимающимся. Высокий уровень нравственных качеств педагога формируют уважение и доверие к нему, и способствуют повышению эффективности педагогического общения. К нравственным качествам, которые влияют на педагогическое общение следует отнести такие качества как гуманизм, вежливость, честность и правдивость, доброжелательность, справедливость и др.

Важным нравственным качеством педагога является так называемый **педагогический оптимизм** (по А. С. Макаренко). Он определяется добротой, чуткостью, общительностью и доброжелательностью, жизнерадостностью, чувством юмора, верой в занимающихся, в достижимость ими поставленных целей.

Большое влияние на общение оказывает **искренность** педагога. Как отмечает Ю. Б. Гиппенрейтер (2003), дети и подростки больше доверяют, способны делиться своими проблемами и трудностями с теми учителями, которые умеют искренне выражать свои чувства, в том числе и негативные.

Но можно выделить и **личностные особенности педагогов, затрудняющим общение с учащимися.** По мнению Е.П. Ильина (2012) это вспыльчивость, прямолинейность, резкость, торопливость, обостренное самолюбие, упрямство, самоуверенность, отсутствие чувства юмора, обидчивость, простодушие, медлительность, сухость, неорганизованность.

Педагогический такт. Тактичный педагог способен почувствовать и правильно оценить ситуацию общения, состояние обучающихся, построить общение так, чтобы не унижить и не обидеть партнера по общению, создать ему психологически комфортное состояние, расположить к себе, настроить на откровенность и сотрудничество.

Выделяют следующие психологические особенности личности педагога, отличающие педагогический такт от нетактичности (Е.П. Ильин, 2012):

- естественность и простота обращения без фамильярности;
- доверие без попустительства;
- серьезность тона без натянутости;
- ирония и юмор без насмешливости;
- требовательность без мелочной придирчивости, грубости;
- доброжелательность без заласкивания;
- деловой тон без раздражительности;
- своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
- принципиальность и настойчивость без упрямства;
- внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания этого;
- отдача распоряжений без упрашивания;
- обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;
- выслушивание без выражения безразличия.

Отсутствие педагогического такта у педагога может резко нарушить естественный и благоприятный ход общения с занимающимися, вплоть до его разрыва и возникновения конфликта.

Эмпатия. Большое влияние на педагогическое общение оказывает выраженность у педагога качества *эмпатии*, которое проявляется в сопереживании эмоциональному состоянию другого человека, способности понимать душевное состояние человека по мимике, поведению, тембру голоса. Наличие эмпатии позволяет педагогу войти в положение занимающегося, наладить на этой основе с ним контакт и, если необходимо, решить какие-либо текущие задачи общения. Занимающиеся ценят способность понимать их состояние и идут навстречу педагогу в общении с ними.

Умения педагога

Специальные умения педагога. К умениям педагога, формирующимся в процессе его деятельности и способствующим его эффективному общению с занимающимися, следует относить *коммуникативные, гностические и экспрессивные умения.*

В коммуникативных умениях можно выделить три группы: *собственно коммуникативные умения*, выражающиеся в умениях устанавливать контакты, активно и эффективно общаться, осуществлять совместную деятельность; *дидактические умения*, основное ядро которых составляют умения по передаче знаний учащимся; ораторские умения.

Гностические умения проявляются в познании педагогом как отдельных учеников, так и коллектива класса в целом, в способности анализировать педагогические ситуации и результаты своей деятельности.

Экспрессивные умения связаны со способностями педагога доносить до занимающихся через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные средства, через оформление внешности (прическа, костюм, украшения) свои эмоции, свое отношение к событиям, ситуации, занимающимся. Они могут сопровождать, дополнять, уточнять, а подчас и заменять слово, отражать многообразие эмоций и чувств — торжественность, иронию, уничижительность, презрение, радость, восторг, удивление, осуждение и т. д.

Культура речи педагога. Культура речи педагога является отражением культуры и профессионального уровня педагога, оказывает значительное влияние на эффективность педагогического общения.

К компонентам культуры речи педагога относят (Е.П. Ильин, 2012):

1. Грамотность построения фраз.
2. Простота и ясность изложения.
3. Выразительность:
 - а) интонация и тональность;
 - б) темп речи, паузы;
 - в) динамика звучания голоса;
 - г) словарное богатство;
 - д) образность речи;
 - е) дикция.
4. Грамотное произношение слов из обыденной жизни:
 - а) правильное ударение в словах;
 - б) исключение местных диалектов.
5. Правильное использование специальной терминологии:
 - а) исключение режущих слух фразеологических оборотов;
 - б) исключение лишних слов;
 - в) исключение жаргонных и модных словечек.
6. Немногословие.
7. Речедвигательная координация.

Педагог, владеющий культурой речи, пользуется уважением у занимающихся, он быстрее находит эмоциональный отклик с их стороны, ему проще донести до партнеров по общению необходимую информацию, создать нужный мотив и вдохновить даже на трудную работу.

**ТАБЛИЦА – ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ РУКОВОДСТВА
(ПО Е.П. ИЛЬИНУ)**

Характеристики стилей	Стиль руководства	
	Авторитарный	Демократический
Формы передачи информации	Инструктаж, команды, указания, приказы	Предложения, советы, обсуждения
Формы воздействия	Требования, замечания, порицание, побуждение	Убеждения, поддержка, предложения, успокаивание, беседы, объяснения
Формы выражения воздействия	Категорическая, резкая, неодобрительная, раздраженная	Спокойная, дружелюбная, одобрительная
Широта общения	С избранным кругом учащихся	Со всеми учащимися

АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Виды активности учащихся на уроке физической культуры

Активность, проявляемую учащимися во время занятий, делят на познавательную и двигательную. Познавательная активность связана с проявлением учащимися внимания, восприятием ими учебного материала, с осмысливанием информации, с ее запоминанием и воспроизведением.

Двигательная активность связана с непосредственным выполнением физических упражнений. Но при познавательной и при двигательной активности проявляется прежде всего *психическая* активность.

Заботясь о повышении активности учащихся на уроке, важно управлять этой активностью, подчинять ее педагогически задачам, то есть стимулировать организованную активность учащихся, строить урок таким образом, чтобы у учащихся не было повода и времени проявлять неорганизованную активность (беготню и прочие «зоологические действия», по выражению А. С. Макаренко).

Организованная двигательная активность школьников определяет *моторную плотность* урока физической культуры.

Факторы, обуславливающие активность учащихся на уроках физической культуры

Учебную активность школьников на уроке физической культуры определяют два фактора – *социальный и биологический*.

К социальному фактору следует отнести: особенности организации учителем деятельности учащихся на уроке, оценку деятельности учащегося на уроке со стороны учителя и товарищей, удовлетворенность учащихся уроками, наличие у них интереса к физической культуре и цели занятий физической культурой.

К биологическому фактору прежде всего следует отнести потребность в движениях.

Интерес к физической культуре как фактор повышения активности учащихся на уроке

Интересы учащихся к уроку физической культуры бывают разными. Интересы мальчиков и девочек обычно отличаются: девочки чаще всего думают о красивой фигуре, гибкости, изяществе движений и походки, реже о развитии быстроты, выносливости, силы. Мальчики же хотят развивать силу, выносливость, быстроту, ловкость.

Меняется значимость привлекательных сторон физической культуры и с возрастом. Если младшие школьники проявляют интерес к двигательной активности вообще, то подростки занимаются физическими упражнениями уже с какой-то конкретной целью. У старшеклассников на первом месте стоят мотивы, связанные с их жизненными планами, то есть с подготовкой себя для определенной профессиональной деятельности. Немаловажное значение имеет мода на тот, или иной вид спорта.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Создание положительного эмоционального фона на уроке

- Обстановка урока и поведение учителя существенно влияют на его эмоциональность. Эстетика зала, эстетика поведения, принятого на уроке, сам учитель, светящийся радостью и заражающий ею учащихся, — все это имеет немаловажное значение. Собранность учителя, краткость и четкость его команд и замечаний, бодрость тона его речи (не переходящей в крик) настраивают учащихся на мажорный и деловой лад.

- Использование игрового и соревновательного методов. Игра и соревнование вызывают сильный эмоциональный отклик у учащихся. Однако нередко возникают настолько сильные эмоции, что выполнение учебных задач становится невозможным. Дети теряют контроль над своим поведением, шумят, не слушают команд учителя и т. д. Сильные эмоциональные переживания долго затухают после окончания игры, не дают сосредоточиться на новом задании, даваемом учителем. Поэтому использование игрового и соревновательного методов требует определенной формы, места и меры на уроке физической культуры.

- Разнообразие средств и методов, используемых учителем на уроке. Еще П. Ф. Лесгафт, говоря о методике физических упражнений, подчеркивал, что «всякая однообразная деятельность утомляет, угнетает молодого человека и убивает в нем всякую самостоятельность» (Собр. пед. соч.— М., 1952. Т. 2. С. 339). В настоящее время установлено, что однообразная физическая деятельность приводит к развитию неблагоприятных психических состояний — монотонии и психического пресыщения. Поэтому учитель должен разнообразить средства и методы проведения урока — использовать фронтальный, групповой и круговой методы проведения занятий, использовать для развития качеств разнообразные и меняющиеся частично от урока к уроку упражнения, проводить занятия на воздухе и т. д.

- Музыкальное сопровождение на уроке. Хорошие результаты в повышении эмоциональности урока дает использование музыки. работоспособности. Музыка оказывает влияние на человека как *ритмический* и как *эмоциогенный раздражитель*. Она положительно влияет в том случае, если физические упражнения совершаются в ритме музыки (с этой целью для урока надо подбирать ритмичную музыку). Можно использовать музыку для разгрузки и отдыха.

Правильная постановка задач на уроке

Нередко активность учащихся на уроке снижается из-за того, что учитель допускает ошибки при постановке задач! Л. В. Вишнева выделяет наиболее типичные из них:

1. Учитель перечисляет упражнения, которые будут выполнять ученики на уроке, вместо того чтобы поставить задачу, которая должна быть решена.

2. Задача, которая ставится учителем перед учащимися, является значимой для него, а не для них. Например, учитель говорит школьникам: «Сегодня у нас совершенствование ведения мяча» или: «Сегодня у нас отработка зачетных упражнений».

3. Учитель ставит неконкретную задачу, например, научиться метать. Такую задачу учащиеся плохо понимают, что приводит к формированию нечеткого представления об упражнении.

4. Учитель ставит непривлекательные для учащихся задачи. И конкретная постановка задачи может не привести к желаемому результату, если она не привлекает учащегося, не связана с какими-то его потребностями. Нужно, чтобы задача была включена в значимую для школьника деятельность, вела к достижению желаемой им цели.

5. Учитель ставит перед учащимися задачу, недостижимую в пределах одного-двух уроков. В этом случае у учащегося создается впечатление, что затрачиваемые им усилия напрасны. Поэтому он либо снизит свою активность, либо направит ее на выполнение тех упражнений, которые ему больше нравятся или которые у него лучше получаются, от выполнения которых он испытывает сиюминутное удовлетворение.

Оптимальная загруженность учащихся на уроке

Устранение ненужных пауз.

Длительные паузы снижают не только уровень функционирования вегетатики, необходимый для выполнения мышечной работы, но и рабочий настрой, мобилизационную готовность учащихся, расхолаживают их. Устранить эти простои можно несколькими путями:

- обеспечением спортивными снарядами всей группы учащихся, используя нестандартное оборудование: дополнительные перекладины, наклонные лестницы, различные тренажеры;
- выполнением учащимися в паузах подготовительных подводящих упражнений;
- наблюдением учащихся за качеством выполнения упражнения одноклассником;.

Осуществление постоянного контроля за учащимися на уроке.

Активизировать учащихся на уроке физической культуры легче, если они знают, что их действия и поведение будут оцениваться. В связи с этим перед некоторыми уроками учителю полезно предупредить учащихся, особенно проявляющих пассивность, что сегодня у всего класса или отдельных учеников будут оцениваться активность, старательность, внимательность, дисциплинированность (А.А. Глушак).

Однако этот метод активизации учащихся может иметь и отрицательные последствия — в случае оценивания отдельных учеников: другие, зная, что их оценивать не будут, могут вообще снизить свою активность на уроке. Поэтому кого именно учитель будет оценивать на уроке, учащимся сообщать не следует.

Максимальное включение в деятельность всех учащихся, в том числе и освобожденных врачом от выполнения на данном уроке физических упражнений. Освобожденные учащиеся должны присутствовать на уроке, внимательно следить за тем, что делают их товарищи, мысленно повторять упражнения, которые показывает учитель.

Освобожденные от выполнения физических упражнений школьники должны принимать участие в уроке не только как наблюдатели, но и как активные участники, оказывая помощь в судействе, контролируя активность отдельных учащихся, выступая в роли помощников-организаторов.

Школьники-спортсмены должны быть активными участниками уроков физической культуры, выступая на них в роли помощников, организаторов, судей, более опытных и умелых товарищей, своего рода наставников, особенно для слабоуспевающих по физической культуре или проявляющих низкую активность на уроке.

Соблюдение дидактических принципов. Активность учащихся на уроках физической культуры во многом определяется соблюдением учителем дидактических принципов. В настоящее время число дидактических принципов, формулируемых педагогами, неуклонно растет. Их делят на две группы, одна из которых отражает мировоззренческую сторону обучения (принцип научности, принцип сознательности, принцип связи обучения с жизнью, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся), а другая — процессуально-техническую сторону обучения (принцип наглядности, доступности, прочности и др.).

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

1. Эмоциональный отклик учащихся на проводимые учителем занятия (увлеченность, активность, сосредоточенность).

2. Удовлетворенность или неудовлетворенность учащихся занятиями физической культурой на уроке и в спортивных секциях, которыми руководит учитель.

3. Посещаемость уроков и занятий в секциях, стабильность состава последних; количество детей, охваченных занятиями физической культурой.

4. Социально-психологический климат в классе и спортивных секциях, взаимоотношения между учащимися и учителем.

5. Результаты, достигаемые учащимися (успеваемость, занятые на соревнованиях места, выполнение учащимися разрядных нормативов).

6. Признание заслуг школьного спортивного коллектива дирекцией школы, районо, гороно и т. д.

7. Позитивные изменения личности учащихся: возросшие знания, сформированные умения, изменившееся в лучшую сторону поведение, сформированные убеждения, соответствующие нормам морали.

8. Желание многих старшеклассников стать учителями физической культуры.

МЕТОДИКА «ЛИДЕР»

Текст опросника

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих? а) да, б) нет.
2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей занимают более высокое положение по службе, чем вы? а) да, б) нет.
3. Находясь на собрании людей, равных вам по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо? а) да, б) нет.
4. Когда вы были ребенком, нравилось ли вам быть лидером среди сверстников? а) да, б) нет.
5. Испытываете ли вы удовольствие, когда вам удается убедить кого-то в чем-то? а) да, б) нет.
6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком? а) да, б) нет.
7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть результат деятельности небольшого числа выдающихся людей»? а) да, б) нет.
8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советнике, который мог бы направить вашу профессиональную активность? а) да, б) нет.
9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в разговоре с людьми? а) да, б) нет.
10. Доставляет ли вам удовольствие видеть, что окружающие побаиваются вас? а) да, б) нет.

11. Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в компании и т.п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию? а) да, б) нет.

12. Считаете ли вы, что производите на людей внушительное (импозантное) впечатление? а) да, б) нет.

13. Считаете ли вы себя мечтателем? а) да, б) нет.

14. Теряетесь ли вы, если люди, окружающие вас, выражают несогласие с вами? а) да, б) нет.

15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией рабочих, спортивных и других команд и коллективов? а) да, б) нет.

16. Если то, что вы наметили, не дало ожидаемых результатов, то вы:

а) будете рады, если ответственность за это дело возложат на кого-нибудь другого;

б) возьмете на себя ответственность, и сами доведете дело до конца.

17. Какое из этих двух мнений вам ближе:

а) настоящий руководитель должен уметь сам делать то дело, которым он руководит, и лично участвовать в нем;

б) настоящий руководитель должен только уметь руководить другими и не обязательно делать дело сам.

18. С кем вы предпочитаете работать?

а) с покорными людьми,

б) с независимыми и самостоятельными людьми.

19. Стараетесь ли вы избегать острых дискуссий? а) да, б) нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властностью вашего отца? а) да, б) нет.

21. Умеете ли вы в дискуссии на профессиональную тему привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен? а) да, б) нет.

22. Представьте себе такую сцену: во время прогулки с друзьями по лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер, и нужно принимать решение. Как вы поступите?
- а) дадите возможность принять решение наиболее компетентному из вас;
 - б) просто не будете ничего делать, рассчитывая на других.
23. Есть такая пословица: «Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе». Справедлива ли она? а) да, б) нет.
24. Считаете ли вы себя человеком, оказывающим влияние на других?
- а) да, б) нет.
25. Может ли неудача в проявлении инициативы заставить вас больше никогда этого не делать? а) да, б) нет.
26. Кто, с вашей точки зрения, истинный лидер?
- а) самый компетентный человек;
 - б) тот, у кого самый сильный характер.
27. Всегда ли вы стараетесь понять и по достоинству оценить людей?
- а) да, б) нет.
28. Уважаете ли вы дисциплину? а) да, б) нет.
29. Какой из следующих двух руководителей для вас предпочтительнее?
- а) тот, который все решает сам;
 - б) тот, который всегда советуется и прислушивается к мнениям других.
30. Какой из следующих стилей руководства, по вашему мнению, наилучший для работы учреждения того типа, в котором вы работаете?
- а) коллегиальный, б) авторитарный.
31. Часто ли у вас создается впечатление, что другие злоупотребляют вами?
- а) да, б) нет.

32. Какой из следующих двух «портретов» больше напоминает вас?

- а) человек с громким голосом, выразительными жестами, за словом в карман не полезет;
- б) человек со спокойным, тихим голосом, сдержанный, задумчивый.

33. Как вы поведете себя на собрании и совещании, если считаете ваше мнение единственно правильным, но остальные с ним не согласны?

- а) промолчу, б) буду отстаивать свое мнение.

34. Подчиняете ли вы свои интересы и поведение других людей делу, которым занимаетесь? а) да, б) нет.

35. Возникает ли у вас чувство тревоги, если на вас возложена ответственность за какое-либо важное дело? а) да, б) нет.

36. Что бы вы предпочли?

- а) работать под руководством хорошего человека;
- б) работать самостоятельно, без руководителя.

37. Как вы относитесь к утверждению: «Для того чтобы семейная жизнь была хорошей, необходимо, чтобы решение в семье принимал один из супругов»?

- а) согласен, б) не согласен.

38. Случалось ли вам покупать что-либо под влиянием мнения других людей, а не исходя из собственной потребности? а) да, б) нет.

39. Считаете ли вы свои организаторские способности хорошими? а) да, б) нет.

40. Как вы ведете себя, столкнувшись с трудностями?

- а) у меня опускаются руки;
- б) у меня появляется сильное желание их преодолеть.

41. Делаете ли вы упреки людям, если они этого заслуживают? а) да, б) нет.

42. Считаете ли вы, что ваша нервная система способна выдержать жизненные нагрузки?
а) да, б) нет.

43. Как вы поступите, если вам предложат произвести реорганизацию вашего учреждения?

а) введу нужные изменения немедленно;

б) не буду торопиться и сначала все тщательно обдумаю.

44. Сумеете ли вы прервать слишком болтливого собеседника, если это необходимо? а) да, б) нет.

45. Согласны ли вы с утверждением: «Для того чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»? а) да, б) нет.

46. Считаете ли вы, что каждый человек должен сделать что-либо выдающееся?

а) да, б) нет.

47. Кем вы предпочли бы стать?

а) художником, поэтом, композитором, ученым;

б) выдающимся руководителем, политическим деятелем.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

а) могучую и торжественную,

б) тихую и лирическую.

49. Испытываете ли вы волнение, ожидая встречи с важными и известными людьми? а) да, б) нет.

50. Часто ли вы встречали людей с более сильной волей, чем ваша? а) да, б) нет.

Оценка результатов и выводы

В соответствии со следующим ключом определяется сумма баллов, полученных испытуемым.

Ключ: 1а, 2а, 3б,4а, 5а, 6б,7а, 8б,9б, 10а, 11а, 12а, 13б,14б, 15а, 16б,17а, 18б,19б,20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б,26а, 27б,28а, 29б,30б, 31а, 32а, 33б,34а, 35б,36б,37а, 38б,39а, 40б,41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а,47б,48а, 49б,50б.

За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в другом случае — 0 баллов.

Если сумма баллов оказалась **до 25 баллов**, то качества лидера выражены слабо.

Если сумма баллов в пределах **от 26 до 35**, то качества лидера выражены средне.

Если сумма баллов оказалась равной **от 36 до 40**, то лидерские качества выражены сильно.

И, наконец, если сумма баллов **больше, чем 40**, то данный человек, как лидер, склонен к диктату.

Тест «Способны ли вы быть лидером»

Каждый из вас стремится к достижению наивысшего результата в избранной области, желает получить признание окружающих, занять лидерскую позицию.

Ваши общие возможности стать лидером позволят выявить тест на лидерские качества.

1. Что для вас важнее в игре?

а) победа; б) развлечение.

2. Что вы предпочитаете в общем разговоре?

а) проявлять инициативу, предлагать что-либо; б) слушать и критиковать то, что предлагают другие.

3. Способны ли вы выдерживать критику не, ввязываясь в частные споры, не оправдываться?

а) да; б) нет.

4. Нравится ли вам, когда вас хвалят прилюдно?

а) да; б) нет.

5. Отстаиваете ли вы своё мнение, если обстоятельства (мнение большинства) против вас?

а) да; б) нет.

6. В компании, в общем деле вы всегда выступаете заводилой, придумываете что-либо такое, что интересно другим?

а) да; б) нет.

7. Умеете ли вы скрывать своё настроение от окружающих?

а) да; б) нет.

8. Всегда ли вы немедленно и безропотно делаете то, что вам говорят старшие?

а) да; б) нет.

9. Удаётся ли вам в разговоре, дискуссии убедить, привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?

а) да; б) нет.

10. Нравится ли вам учить (поучать, воспитывать, давать советы) других?

а) да; б) нет.

Выводы. Если на все вопросы вы отмечаете пункт «а», то вы – действующий лидер. Ответы «б» свидетельствуют о наличии качеств, препятствующих лидерской позиции; их необходимо корректировать.

Психология спорта

Предмет психологии спорта

Предмет психологии спорта как учебной и научной дисциплины - психические явления, возникающие в процессе спортивной деятельности, закономерности их проявления, механизмы, разработка рекомендаций для наиболее эффективной организации процесса спортивной тренировки и выступления в соревнованиях с точки зрения психологических знаний.

Психология спорта является одной из самых молодых психологических дисциплин. Ее основой является общая психология, но она также связана с возрастной и педагогической психологией, социальной психологией, психологией труда.

Психология спорта имеет связь и с другими науками – педагогикой, социологией, физиологией, но, в первую очередь, с теорией и методикой физического воспитания и спорта. Эта связь двусторонняя – с одной стороны, используются полезные данные других наук, с другой, - эти науки могут использовать знания из области психологии спорта.

Психология спорта рассматривает следующие основные **вопросы**, входящие в ее компетенцию, рассмотрение которых составляет задачи этой психологической дисциплины:

- мотивы спортивной деятельности;
- психологические основы ориентации и отбора в различные виды спорта и психодиагностика соответствующих им склонностей и способностей;
- психомоторика спортсмена;
- психология обучения и воспитания в спорте;
- психологические особенности физической, технической и тактической подготовки спортсменов;
- психологические особенности личности спортсменов;
- психология спортивного коллектива;
- психологические состояния спортсмена и их регуляция;
- стили спортивной деятельности;
- надежность соревновательной деятельности;
- психологические особенности личности и деятельности тренера;
- психологическая характеристика различных видов спорта.

Основоположником психологии спорта с полным правом следует назвать П.Ф. Лесгафта. В 1881 году, благодаря его усилиям в Петербурге были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования в воинских частях, где наряду с анатомией, физиологией изучались основы психологии движений. В опубликованном в 1901 году двухтомном труде П.Ф. Лесгафта «Физическое образование детей школьного возраста» большое внимание было уделено психологическим аспектам физического воспитания. Им был посвящен даже отдельный параграф «Психология движений». Психологические вопросы физического воспитания рассматриваются и в других его произведениях – «Основах теоретической анатомии», «Семейном воспитании» и др.

Однако в США считают, что психология спорта началась именно у них, когда в 1897 году американский врач Норман Трипплетт провел эксперимент, который можно отнести к области спортивной психологии. Будучи любителем велосипедного спорта, он обратил внимание, что в парных или групповых состязаниях гонщики показывают более высокий результат. В дальнейшем он доказал это экспериментально, и в США его эксперимент принято считать началом новой науки.

В Германии же полагают, психология спорта родилась у них, с проведенного в 1891 году немецким врачом Георгом Фридрихом Кольбом исследования гребцов во время гонок на 2000 метров, в котором он выяснял особенности преодоления так называемой «мертвой точки».

Значительный вклад в развитие психологии спорта внес основоположник современного Олимпийского движения Пьер де Кубертен. По его инициативе в 1913 году в швейцарской Лозанне состоялся I Международный конгресс по спортивной психологии.

Личность спортивного тренера

Психологические особенности деятельности тренера

- постоянное общение со своими учениками на тренировочных занятиях, сборах и соревнованиях, позволяющее лучше изучить психологию спортсменов и оказывать на них систематическое воздействие;

- наличие «профессионального риска»: тренер вынужден ждать высокого результата своих учеников долгие годы (при этом без гарантии, что он будет), а это требует не только терпения, но и нравственной ответственности за здоровье и развитие таланта своих учеников;

- стрессогенность в период соревнований — тренер постоянно испытывает очень высокое нервно-эмоциональное напряжение;

- оторванность от дома и семьи в течение длительного времени (в некоторых видах спорта - до девяти месяцев в году);

- тренер должен вступать в контакт с широким кругом людей, которые причастны к обеспечению учебно-тренировочного и соревновательного процесса; Поэтому тренер должен обладать коммуникабельностью, а нередко и выдержкой, так как он находится под постоянным прессом со стороны руководства и спонсоров, требующих высоких спортивных результатов;

- неизбежные падения после взлетов (даже триумфальных). Отсюда нестабильность социального статуса тренера, неуверенность в будущем;

- публичность (особенно в спортивных играх), успешная или неудачная деятельность тренера со спортсменами высокого класса обсуждается в средствах массовой информации, его показывают во время телетрансляций матчей, пресс-конференций. Поэтому нужно постоянно держать под контролем свои эмоции, следить за грамотностью речи, соблюдать этику в общении с журналистами.

Функции спортивного тренера

- Экспертно-консультативные: тренер выступает как специалист, учитель, обладающий большими знаниями по специальным вопросам (методике учебно-тренировочного процесса, тактике ведения соревновательной борьбы, состоянию спортивного инвентаря и т. д.), но он должен обладать определенной эрудицией и по другим вопросам, не относящимся к его профессии.

- Проектировочные: тренер должен уметь осуществлять перспективное и текущее планирование. Особенно следует отметить умение создавать у учеников перспективу, это значительно повышает их самоотдачу.

- Хозяйственно-организаторские (административные): снабжение спортсменов инвентарем, спортивной формой, аренда спортивных баз для занятий, размещение спортсменов на сборах и соревнованиях, организация врачебного и психофизиологического контроля над состоянием спортсменов и т.д.

- Представительские: с одной стороны, тренер является для команды представителем руководства, а с другой — он сам представляет команду перед более высокими инстанциями (спорткомитетом и т. п.).

- Воспитательная: прежде всего целенаправленное влияние на спортсменов с целью их воспитания, но эта функция осуществляется подчас стихийно, в силу подражания учеников своему учителю.

- Познавательная (гностическая): познание психологических особенностей учеников, без чего нельзя установить с ними взаимопонимания.

- Секундантская: управление спортсменами во время соревнований. Осуществляя эту функцию, тренер должен выступать в роли психолога, а для этого ему надо знать психологические особенности своих подопечных, их сильные и слабые стороны.

Стили деятельности тренера

Авторитарный (автократический) стиль руководства. Тренер стремится к абсолютной власти, он один определяет способы и средства достижения цели, ориентируется при принятии решения только на свое мнение. Спортсмены для авторитарного тренера являются лишь исполнителями его замыслов, строго следуют принципам, планам и программе работы, составленным тренером. Свои требования тренер этого типа выражает в форме категорических инструкций и указаний. Такой тренер часто нетерпелив и даже фанатичен. В практической работе тренеров авторитарный стиль руководства получил большое распространение, особенно в женском спорте. Тренер создает команду «тружеников», лишенную права на индивидуальность и импровизацию в игре.

- **Демократический стиль руководства** характеризуется тем, что руководитель стремится к коллективному решению проблем. Он пытается руководить так, чтобы каждый член группы принимал максимальное участие в достижении общей цели. Для этого он распределяет ответственность между членами группы, поощряет и развивает отношения между ними, стремясь уменьшить внутригрупповое напряжение, создает атмосферу товарищества и делового сотрудничества. Тренер такого стиля оставляет за собой право руководителя, но рабочий процесс характеризуется обоюдной инициативой.
- **Либеральный (анархический) стиль руководства** характеризуется тем, что тренер старается как можно реже вмешиваться в дела команды, предоставляя спортсменам свободу действий и принятия решений. Тренер больше присутствует, чем действует, допускает свободу выбора упражнений, нагрузок. Его предложения, похвала, порицание часто носят формальный характер. Такой стиль руководства для достижения высоких спортивных результатов неприемлем. Однако наряду с демократическим стилем он часто встречается у начинающих тренеров.

Стили деятельности тренеров по Персивалю (канадский психолог)

- «Оскорбляющий» — тип тренера, которого больше всего не любят.
- «Крикун» — считающий, что успех его работы зависит от величины шума, который он создает.
- «Мститель» — внушающий спортсменам, что их неудачи ставят под угрозу его место в команде, и потому готовый мстить им за недостаточно активную работу и старание.
- «Душител» — хорошо работающий на тренировках, но по мере приближения соревнований впадающий в шоковое состояние.
- «Трясун» — теряющий самообладание во время соревнований, «закуривает сразу две сигареты».
- «Генерал Кастер» — не меняющий своей тактики и стратегии выступления на любых соревнованиях, что и приводит его к поражению как и известного генерала Кастера.
- «Герой» — бросающийся поздравлять своих воспитанников, чтобы все видели, кто их тренер.
- «Профессор» — настраивающий себя и своих воспитанников с помощью сверхсложных установок и планов на игру.
- «Поддерживающий» — всегда рядом со спортсменом, готов поддержать эмоционально в трудных ситуациях, предостерегает от возможных ошибок и ободряет, ориентируя их на будущие успехи.
- «Хладнокровный» — сохраняет спокойствие в напряженных ситуациях и принимает верные решения в условиях стресса, всегда является примером самообладания для своих воспитанников.
- «Психолог» — может довести спортсменов до оптимального уровня возбуждения перед соревнованиями, также успешно руководит командой после поражения, может превратить

Психологическая характеристика успешных и неуспешных тренеров

Английский ученый Хендри опросил пловцов и их тренеров. Сравнение результатов опроса тех и других дало сходные результаты: тренер должен быть открытым, общительным, эмоционально устойчивым, способным управлять спортсменом, особенно в соревновательной ситуации. У него должны быть достаточно высокий интеллект, уверенность в себе, практичность. Он должен быть новатором, предприимчивым, решительным и самостоятельным.

Однако Хендри выявил, что их представление об идеальном тренере значительно расходится с тем, что они представляют собой в действительности. Совпадение было только по двум характеристикам — склонности к доминированию (управлению другими) и готовности принять новое.

Огилви отмечает, что тренеры имеют твердый характер, устойчивость к психическому напряжению, независимость, твердость и реалистичность взглядов, высокую авторитарность. Однако очевидно, что эти особенности присущи не всем выдающимся тренерам.

Б. Дж. Кретти делает вывод, что успех в тренерской работе в значительной мере зависит от знаний, которыми обладает тренер, от того, как он строит свои отношения со спортсменами.

Толочек В. А. (1992) утверждает, что высоких профессиональных результатов достигают те из тренеров, кто большое внимание уделяет психологической подготовке.

Г. Д. Бабушкин в результате изучения эффективных и неэффективных тренеров выявил, что у первых лучше сформированы все виды умений, у них чаще имеются система в работе, положительное отношение к работе, чувство долга. Из личностных качеств эффективные тренеры превосходят неэффективных по мечтательности, увлеченности, старательности, настойчивости, трудолюбию, энергичности, самолюбию, склонности к новаторству.

Совместимость тренера и спортсмена

- Исследования показали, что в совместимости тренера с тем или иным спортсменом большую роль играют типологические особенности свойств нервной системы, имеющиеся у того и другого.

- Ю. А. Коломейцев выяснил, что типологические особенности совпали у тренеров и спортсменов в группе, с кем тренерам было легко работать и не обнаружили совпадения у тренеров и спортсменов из группы с кем тренерам было трудно работать. Выявилось также, что при совпадении типологических особенностей у тренеров и спортсменов последние достигали больших результатов.

- У тренеров с сильной и слабой нервной системой, по данным В. А. Толочка, чаще достигали успеха юные ученики с такой же типологической особенностью (в пропорции 2:1 и даже 3:1). У заслуженных тренеров страны с сильной нервной системой преобладали выдающиеся ученики тоже с сильной нервной системой, у тренеров со слабой нервной системой - по преимуществу со слабой нервной системой. Причем первые тренеры предпочитали атакующий стиль, и он же был у большинства их известных учеников, а вторые тренеры предпочитали контратакующий стиль, который предпочитали и большинство их учеников (тоже имевших слабую нервную систему).

- Совпадение тренера и спортсмена по личностным особенностям, как показано Ю.А. Коломейцевым, вовсе не обязательно: некоторые особенности у них совпадают (добросовестность, обязательность, чувство долга, независимость суждений), но больше тех особенностей, которые не совпадают. Тренеру работать легко с теми, кто отличаются от него практичностью и реалистичностью, больше полагается на себя. Очевидно, что эти особенности не могут не импонировать тренеру и вызывают его позитивное отношение к спортсменам.

- С другой стороны, между спортсменами, с которыми тренеру работать трудно и их тренером по личностным характеристикам обнаружилось много сходства. Но это были свойства, не способствующие успешному взаимодействию. У них были отмечены независимость, упрямство, агрессивность, желание руководствоваться собственными правилами поведения. В этих случаях спортсмены часто переходят к другим тренерам.

Специфика руководства женскими спортивными коллективами

- Высокая тревожность, эмоциональность, недоверчивость, конфликтность, осмотрительность в действиях и поступках, большая ведомость, зависимость от группы, необходимость в постоянной поддержке и социальном одобрении, большая, чем у мужчин, солидарность между собой приводят к проблемам в руководстве женскими командами.
 - Мужчины более хладнокровны, рациональны, решительны и смелы в опасной ситуации. Женщины в напряженной ситуации могут растеряться. Они идут на риск с такой же решительностью, как и мужчины, но только в том случае, если тот или иной технический или тактический прием отработан до совершенства. Некоторые тренеры отмечают, что в спортивных играх женщины лучше играют в защите, чем в нападении. Какой бы ни была напряженной обстановка, спортсменка не может сосредоточить на деятельности все свое внимание, поскольку она смотрит на себя как бы со стороны. Женщины в большей мере привязаны к дому, семье, близким, и все это мешает их полной отдаче спортивным занятиям.
- Трефилов Е. Женщины эмоциональнее, преданнее. События воспринимают по-иному, чем мужчины. Если с ними договорился — редко сдают. Очень редко. Мне иногда говорят: мол гандболистки твои в тебя влюблены. Да бросьте вы, отвечаю, никто никого не любит. Тем более двадцать человек — одного. Спорт-экспресс. 2007.*
- Женщины требуют большего к себе внимания со стороны тренера, больше нуждаются в опеке. Они большое значение придают качествам, влияющим на общение, коммуникативность.
 - Тренер в женских коллективах подвергается большему критическому рассмотрению; ему чаще «моют косточки», чем в мужских командах.
 - Тренер-мужчина, работающий в женских командах, должен иметь в виду, что спортсменки могут коллективно «влюбиться» в него. Тренеру нужно постараться перевести эмоциональные отношения спортсменок на более подходящие объекты.
 - Спортсменки чаще предпочитают тренеров авторитарного типа. Они любят «твердую мужскую руку», авторитарное руководство способствует снятию у них неуверенности, тревожности. Они более обидчивы, эмоциональны, конфликты у них возникают быстрее и выражены сильнее. Поэтому им требуется тренер с сильным характером, который способен «держать их в руках».
 -
 -

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА



Стресс

Слово «стресс» в переводе с английского означает «напряжение». Основоположником учения о стрессе является канадский ученый Г. Селье. Он рассматривал стресс как неспецифическую реакцию живого организма, вызванную любым внешним повреждающим фактором, независимо от его природы (физической, химической, биологической и т.п.). На воздействие разного рода (холод, страх, усталость и т.д.) организм отвечает не только местной защитной реакцией, но и общей реакцией физиологического механизма независимо от того, какой именно раздражитель действует в этот момент на организм.

Селье выделял три стадии проявления стресса: тревога, резистентность и истощение. Начало стресса рассматривается как сигнал к мобилизации. Это шоковая стадия. Вторая стадия характеризуется мобилизацией защитных сил организма и их сопротивлением вредоносному воздействию. На этой стадии следует ожидать общего или избирательного роста самых различных показателей. Если действие стрессора продолжается, то наступает третья стадия – усиливается истощение и упадок сил, организм утрачивает способность адаптироваться к условиям существования.

Уровень стресса способствующий росту показателей деятельности обозначают как эвстресс, стресс же ухудшающий нормальное течение деятельности называют дистрессом.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СТРЕССА



Как действует стресс

Стресс – реакции организма

Острый стресс

Психические реакции	Эмоции	Мышечная система	Вегетативная система	Гуморальная система	Иммунная система
Нарушение сознания Нарушение речи Нарушение памяти	Страх Ярость Гнев Ужас Аффект	Напряжение мышц	Спазм сосудов Боли в животе Повышение артериального давления Потливость Озноб	Повышение сахара в крови Повышение лактата плазмы Повышение уровня адреналина и норадреналина	Острая иммунная реакция

Хронический стресс

Нарушение внимания Повышенная утомляемость и истощаемость Неврастенические реакции	Депрессия Тревога Снижение либидо Нарушения в сексуальной сфере	Остеохондроз Боли в мышцах Головные боли	Гипертоническая болезнь Ишемическая болезнь сердца Язвенная болезнь ЖКТ	Сахарный диабет и другие эндокринные заболевания	Хроническая иммунная депрессия Аллергические аутоиммунные заболевания
--	--	--	---	--	--

Стрессы можно подразделить на:

- кратковременные и долгосрочные или, другими словами, острые и хронические;
- физиологические и психологические. Последние, в свою очередь, подразделяются на информационные и эмоциональные (эмоционально отрицательные и эмоционально положительные).

Физиологический стресс возникает в результате прямого воздействия на организм различных негативных факторов (боль, холод, жара, голод, жажда, физические перегрузки и т. п.).

Психологический стресс вызывают факторы, действующие своим сигнальным значением: обман, обида, угроза, опасность, информационная перегрузка и т. п.

Эмоциональный стресс имеет место в ситуациях, угрожающих безопасности человека (преступления, аварии, войны, тяжелые болезни и т. п.), его социальному статусу, экономическому благополучию, межличностным отношениям (потеря работы, семейные проблемы и т. п.).

Информационный стресс возникает при информационных перегрузках, когда человек, несущий большую ответственность за последствия своих действий, не успевает принимать верные решения. Очень часты информационные стрессы в работе диспетчеров, операторов технических систем управления.

Общепризнанно, что зависимость уровня достижений спортсмена в соревнованиях от степени стресса имеет криволинейный характер и может быть выражена графически в форме инвертируемой U-образной кривой (рис. 1). Другими словами, при слабом и среднем стрессе достижения спортсменов относительно высоки, а при стрессе высокого уровня они могут быть хуже результатов, показанных в условиях тренировки. Единодушны специалисты в том, что каждый спортсмен имеет свой индивидуальный стрессовый порог, т. е. только определенная доля стресса, определенный его уровень является оптимальным и позволяет спортсмену показывать наилучший результат. Уровень стресса выше или ниже оптимального не способствует достижению высокого результата.



Рис. 1. Зависимость успешности деятельности спортсмена в соревнованиях от уровня стресса

У Андрея Вознесенского есть такие строки:

*Когда человек боится,
Выделяет адреналин.
Это знают собаки
И, лая, бегут за ним.*

Как и в мире диких животных, **робкий человек** в момент опасности выделяет **адреналин, смелый и решительный — норадреналин**. Естественно, в определенных ситуациях уверенный в себе человек, подобно смелому вожаку наших «братьев меньших», выходит в лидеры. И на поле боя он наверняка проявит невиданную смелость.

Но как узнать при первом знакомстве, в ком заложены черты лидера, а у кого их нет? Великий полководец Юлий Цезарь умел это определять даже при беглом взгляде: он составлял лучшие воинские отряды только из тех солдат, которые при виде опасности краснели, а не бледнели. А спустя два тысячелетия физиологи выяснили, что человек краснеет именно при выделении норадреналина (как мы помним, этот гормон прибавляет сил и уверенности), так как гормон агрессии расширяет кровеносные сосуды, а при выделении адреналина — бледнеет, ибо под воздействием гормона тревоги и страха сосуды сужаются.

Ориентируясь на опыт римского диктатора, подкрепленный данными физиологов, можете на досуге поразмышлять, кто в вашей компании может быть потенциальным лидером и кто на эту роль не годится.

Состояние монотонии

С *монотонией* спортсмены постоянно встречаются на тренировочных занятиях, особенно при совершенствовании технического мастерства, при выполнении объемной нагрузки. В большей мере *монотония* характерна для тренировочной деятельности марафонцев, стайеров, лыжников, конькобежцев, гребцов, штангистов, велосипедистов. Фактор монотонности уменьшает эффективность работы, лишает ее творческого элемента, понижает интерес. К этому приводит недостаточная эмоциональная насыщенность занятий, бедность впечатлений, получаемых спортсменом от тренировочных занятий.

Имеется целая гамма *симптомов монотонии*: падение интереса к работе (скука), преждевременная усталость, ослабление внимания, чувство неудовлетворенности и т. д. Показатели, характеризующие состояние уровней регуляции, связанных со сложными функциями, и прежде всего с функцией внимания, ухудшаются. Частота сердечных сокращений, артериальное давление, дыхательные функции, энерготраты снижаются. Создается картина сдвигов, соответствующих успокаиванию организма, перехода его из рабочего состояния в состояние покоя. Изменяется даже голос, он становится глухим, а речь вялой.

Состояние психического пресыщения

Монотонная деятельность на тренировочных занятиях приводит и к другому состоянию – психическому пресыщению. По своей форме психическое пресыщение во многом противоположно состоянию монотонии. Так, спортсмены чувствуют не апатию и сонливость, а, наоборот, возбужденность, раздражительность от процесса работы, испытывая к ней отвращение. По-иному изменяются и физиологические показатели: время сложной реакции укорачивается, в сложной ситуации спортсмен начинает реагировать быстрее, но не совсем адекватно. Вегетативные показатели изменяются так же, как и при монотонии: частота сердечных сокращений, дыхания, вентиляция легких и энерготраты снижаются.

Состояние психического пресыщения появляется либо вслед за состоянием монотонии (если работа не прекращается долгое время), либо развивается первично. Последний случай чаще характерен для людей, имеющих «взрывную» типологию (в большей мере склонных к быстрой реакции и к выполнению интенсивной кратковременной деятельности).

Психическое напряжение и перенапряжение

Сильное и длительное психическое напряжение (стресс) может иметь отрицательные последствия. Оно может вызывать психическое перенапряжение и проявляться в неблагоприятных отношениях к окружающему и в своеобразных поведенческих актах.

Стадии психического

перенапряжения

Нервозность. На этой стадии психическое перенапряжение проявляется капризностью, неустойчивостью настроения, внутренней (сдерживаемой) раздражительностью, возникновением неприятных ощущений (мышечных, интероцептивных и др.). Вначале эти признаки проявляются нечасто и выражены неярко.

Порочная стеничность. Ее признаки: нарастающая, несдерживаемая раздражительность, эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, беспокойство, напряженное ожидание неприятностей.

Астеничность. Ее признаки: общий депрессивный фон настроения, тревожность, неуверенность в своих силах, высокая ранимость, сенситивность. На этой стадии психического перенапряжения ставится под сомнение запланированный результат, возможность выигрыша даже у слабых противников, предсоревновательные тренировочные результаты интерпретируются в пессимистических, не предвещающих успеха тонах. Возможно появление страхов.

Предстартовые эмоциональные состояния

Состояние боевой готовности (воодушевления) характеризуется оптимальной степенью нервного и эмоционального возбуждения и наиболее благоприятно для выполнения соревновательной деятельности. Спортсмен ощущает подъем сил, энергии и активности, у него возникает своеобразное вдохновение. Он уверен в успехе, с нетерпением ожидает старта, намерен с полной отдачей сил и до конца бороться за достижение цели. У него обострено восприятие, особенно специализированное («чувство воды», «чувство льда», «чувство мяча»), внимание сконцентрировано на предстоящей деятельности, мышление осуществляется быстро, характеризуется критичностью и гибкостью. Спортсмен обладает высокой помехоустойчивостью к неблагоприятным факторам (критическим замечаниям тренера, судейским ошибкам, негативной реакции зрителей, провокациям соперников и т. д.). К старту он готовится тщательно и организованно, ясно помнит, что ему надо учесть и использовать в своем выступлении. Это состояние наиболее благоприятно для успешного выступления спортсмена.

Предстартовая лихорадка сопровождается сильным эмоциональным возбуждением, в эмоциональной сфере наблюдается неустойчивость переживаний (одни переживания быстро сменяются другими, противоположными по характеру), что в поведении приводит к капризности, упрямству и грубости в отношениях с товарищами и с тренерами, к снижению самокритичности. Страдает память, внимание рассеяно (спортсмен не может сосредоточиться, отвлекается на ненужные детали), восприятие и представления отрывочны, понижается гибкость и логичность мышления, сон нарушен (медленное засыпание, сон с мучительными сновидениями).

Внешний вид такого спортсмена сразу позволяет определить его сильное волнение: руки и ноги дрожат, на ощупь холодные, черты лица заостряются, на щеках появляется лихорадочный пятнистый румянец. Спортсмен проявляет суетливость, торопливость, неадекватно реагирует на обычные раздражители. Ухудшается способность к расслаблению, нарушается координация движений.

Свои возможности спортсмены, находящиеся в состоянии предстартовой лихорадки, часто переоценивают, а возможности соперника недооценивают, то есть появляется самоуверенность. Бывают также случаи проявления страха.

Спортсмен теряет аппетит; пульс, дыхание и артериальное давление повышены и неустойчивы; наблюдается потливость; иногда отмечаются пересыхание в полости рта, расстройство желудочно-кишечного тракта.

Стартовая апатия. Часто длительное эмоциональное возбуждение спортсмена переходит в торможение (говорят: «спортсмен перегорел»). Однако апатия может появиться и при перетренированности спортсмена, а также когда деятельность не представляет для него интереса. Апатия сопровождается общей вялостью, сонливостью, снижением быстроты движений и ухудшением координации, ослаблением внимания и процессов восприятия, ослаблением волевых процессов; неуверенностью в своих силах, страхом перед соперником, малой помехоустойчивостью, ослаблением внимания, притуплением остроты восприятия, снижением памяти, ухудшением координации привычных действий, неспособностью «собраться» к моменту старта, урежением и неравномерностью пульса.

Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения.

Цель методики САН: Экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения.

Описание методики САН. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния.

Инструкция методики САН. Вам предлагается описать свое состояние в данный момент с помощью таблицы, состоящей из 30 пар полярных признаков. Вы должны в каждой паре выбрать ту характеристику, которая наиболее точно описывает Ваше состояние, и отметить цифру, которая соответствует степени выраженности данной характеристики.

Обработка данных методики САН. При подсчете крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в 1 балл, а крайняя степень выраженности позитивного полюса пары — в 7 баллов. При этом нужно учитывать, что полюса шкал постоянно меняются, но положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные — низкие. Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории, и подсчитывается количество баллов по каждой из них.

Самочувствие — сумма баллов по шкалам: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активность — сумма баллов по шкалам: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настроение — сумма баллов по шкалам: 5, 6, И, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Полученные результаты по каждой категории делятся на 10. Средний балл шкалы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, свидетельствуют о благоприятном состоянии испытуемого, ниже 4 — о неблагоприятном состоянии. Нормальные оценки состояния располагаются в диапазоне 5,0—5,5 баллов. Следует учесть, что при анализе функционального состояния важны не только значения отдельных показателей, но и их соотношение.

1	Самочувствие хорошее	3	2	1	0	1	2	3	Самочувствие плохое
2	Чувствую себя сильным	3	2	1	0	1	2	3	Чувствую себя слабым
3	Пассивный	3	2	1	0	1	2	3	Активный
4	Малоподвижный	3	2	1	0	1	2	3	Подвижный
5	Веселый	3	2	1	0	1	2	3	Грустный
6	Хорошее настроение	3	2	1	0	1	2	3	Плохое настроение
7	Работоспособный	3	2	1	0	1	2	3	Разбитый
8	Полный сил	3	2	1	0	1	2	3	Обессиленный
9	Медлительный	3	2	1	0	1	2	3	Быстрый
10	Бездеятельный	3	2	1	0	1	2	3	Деятельный
11	Счастливый	3	2	1	0	1	2	3	Несчастный
12	Жизнерадостный	3	2	1	0	1	2	3	Мрачный
13	Напряженный	3	2	1	0	1	2	3	Расслабленный
14	Здоровый	3	2	1	0	1	2	3	Больной
15	Безучастный	3	2	1	0	1	2	3	Увлеченный
16	Равнодушный	3	2	1	0	1	2	3	Взволнованный
17	Восторженный	3	2	1	0	1	2	3	Унылый
18	Радостный	3	2	1	0	1	2	3	Печальный
19	Отдохнувший	3	2	1	0	1	2	3	Усталый
20	Свежий	3	2	1	0	1	2	3	Изнуренный
21	Сонливый	3	2	1	0	1	2	3	Возбужденный
22	Желание отдохнуть	3	2	1	0	1	2	3	Желание работать
23	Спокойный	3	2	1	0	1	2	3	Озабоченный
24	Оптимистичный	3	2	1	0	1	2	3	Пессимистичный
25	Выносливый	3	2	1	0	1	2	3	Утомленный
26	Бодрый	3	2	1	0	1	2	3	Вялый
27	Соображать трудно	3	2	1	0	1	2	3	Соображать легко
28	Рассеянный	3	2	1	0	1	2	3	Внимательный
29	Полный надежд	3	2	1	0	1	2	3	Разочарованный
30	Довольный	3	2	1	0	1	2	3	Недовольный

Методика «Склонность к определенному стилю руководства» (Е. П. Ильин)

Инструкция

Представьте себе, что вы руководите коллективом. Вам предлагается ответить, как бы вы осуществляли это руководство в ситуациях, изложенных в опроснике. По каждому пункту опросника из трех вариантов ответа (а, б, в) выберите тот, который в большей степени характеризует ваше поведение в качестве руководителя, и соответствующую ответу букву обведите кружочком.

Текст опросника

1. При принятии важных решений вы:

- а) посоветуетесь с коллективом;
- б) постараетесь не брать на себя ответственность за принятие решения;
- в) примете решение единолично.

2. При организации выполнения задания:

- а) предоставите свободу выбрать способ выполнения задания участникам коллектива, оставив за собой лишь общий контроль;
- б) не будете вмешиваться в ход выполнения задания, полагая, что коллектив сам сделает все как надо;
- в) будете регламентировать деятельность членов коллектива, строго определяя, как надо делать.

3. При осуществлении контроля над деятельностью подчиненных:

- а) будете жестко контролировать каждого из них;
- б) доверите осуществление контроля самим подчиненным;
- в) посчитаете, что контроль не обязателен.

4. В экстремальной для коллектива ситуации:

- а) будете советоваться с коллективом;
- б) возьмете все руководство на себя;
- в) полностью положитесь на лидеров коллектива.

5. Строя взаимоотношения с членами коллектива:

- а) будете сами проявлять активность в общении;
- б) будете общаться в основном, если к вам обратятся;
- в) будете поддерживать свободу общения между вами и подчиненными

6. При управлении коллективом:

- а) будете оказывать помощь подчиненным и в их личных делах;
- б) посчитаете, что в личные дела подчиненных нет необходимости «совать»;
- в) будете интересоваться личными делами подчиненных скорее из вежливости.

7. В отношениях с членами коллектива:

- а) будете стараться поддерживать хорошие личные отношения даже в ущерб деловым;
- б) будете поддерживать только деловые отношения;
- в) будете стараться поддерживать и личные и деловые отношения в одинаковой степени.

8. По отношению к замечаниям со стороны коллектива:

- а) не допустите замечаний в свой адрес;
- б) выслушаете и учтете замечания;
- в) отнесетесь к замечаниям безразлично.

9. При поддержании дисциплины:

- а) будете стремиться к беспрекословному послушанию подчиненных;
- б) сумеете поддерживать дисциплину без напоминания о ней подчиненным;
- в) учтете, что поддержание дисциплины — это не ваш «конек», и не будете «давить» на подчиненных.

10. В отношении того, что о вас подумает коллектив:

- а) вам будет безразлично;
- б) постараетесь всегда быть хорошим для подчиненных, на обострения не пойдете;
- в) внесете коррективы в свое поведение, если оценка будет негативной.

11. Распределив полномочия между собой и подчиненными:

- а) будете требовать, чтобы вам докладывали обо всех деталях;
- б) будете полагаться на исполнительность подчиненных;
- в) будете осуществлять только общий контроль.

12. При возникновении затруднений при принятии решения:

- а) обратитесь за советом к подчиненным;
- б) советоваться с подчиненными не будете, так как все равно отвечать за все придется вам;
- в) примете советы подчиненных, даже если их не просили.

13. Контролируя работу подчиненных:

- а) будете хвалить исполнителей, отмечать их положительные результаты;
- б) будете выискивать в первую очередь недостатки, что надо исправить;
- в) осуществлять контроль будете от случая к случаю (зачем вмешиваться?).

14. Руководя подчиненными:

- а) сумеете так приказывать, что задания будут выполняться беспрекословно;
- б) будете в основном использовать просьбу, а не приказ;
- в) вообще не умеете приказывать.

15. При недостатке знаний для принятия решения:

- а) будете решать сами — ведь вы же руководитель;
- б) не побоитесь обратиться за помощью к подчиненным;
- в) постараетесь отложить решение: может, все образуется само собой.

16. Оценивая себя как руководителя, можете предположить, что вы:

- а) будете строгим, даже придирчивым;
- б) будете требовательным, но справедливым;
- в) к сожалению, будете не очень требовательным.

17. В отношении нововведений:

- а) будете скорее консервативны (как бы чего ни вышло);
- б) если они целесообразны, то охотно их поддержите;
- в) если они полезны, добьетесь их внедрения в приказном порядке.

18. Вы считаете, что в нормальном коллективе:

- а) подчиненные должны иметь возможность работать самостоятельно, без постоянного и жесткого контроля руководителя;
- б) должен осуществляться жесткий и постоянный контроль, так как на совесть подчиненных рассчитывать не приходится;
- в) исполнители могут быть предоставлены сами себе.

Ключ

В таблице (ключе) приняты следующие обозначения: А — автократический стиль руководства, Д — демократический, Л — либеральный (попустительский) стиль. Баллы суммируются отдельно по каждому стилю (А, Д, Л) руководства.

Выводы

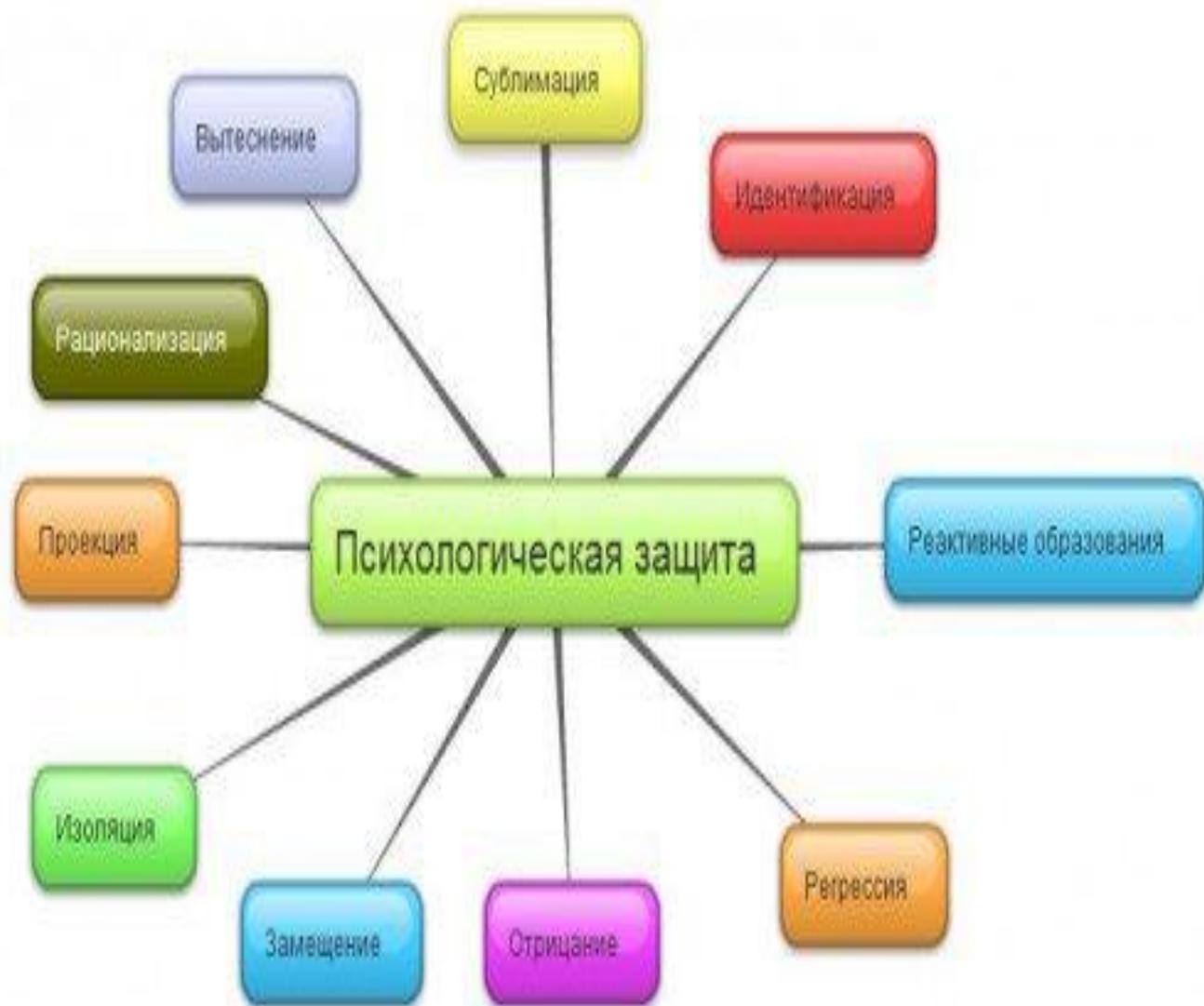
Поскольку в «чистом» виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь может идти о смешанных стилях руководства при тенденции быть склонным к одному из них. Опрашиваемые чаще всего выбирают ответы, характеризующие демократический стиль руководства. Если их больше 12, можно говорить о склонности к демократическому стилю; если меньше и при этом выборы А превалируют на 3 очка над Д, можно говорить о склонности к авторитарно-демократическому стилю, а в случае превалирования на 3 очка выборов Л над Д - о склонности к либерально-демократическому стилю.

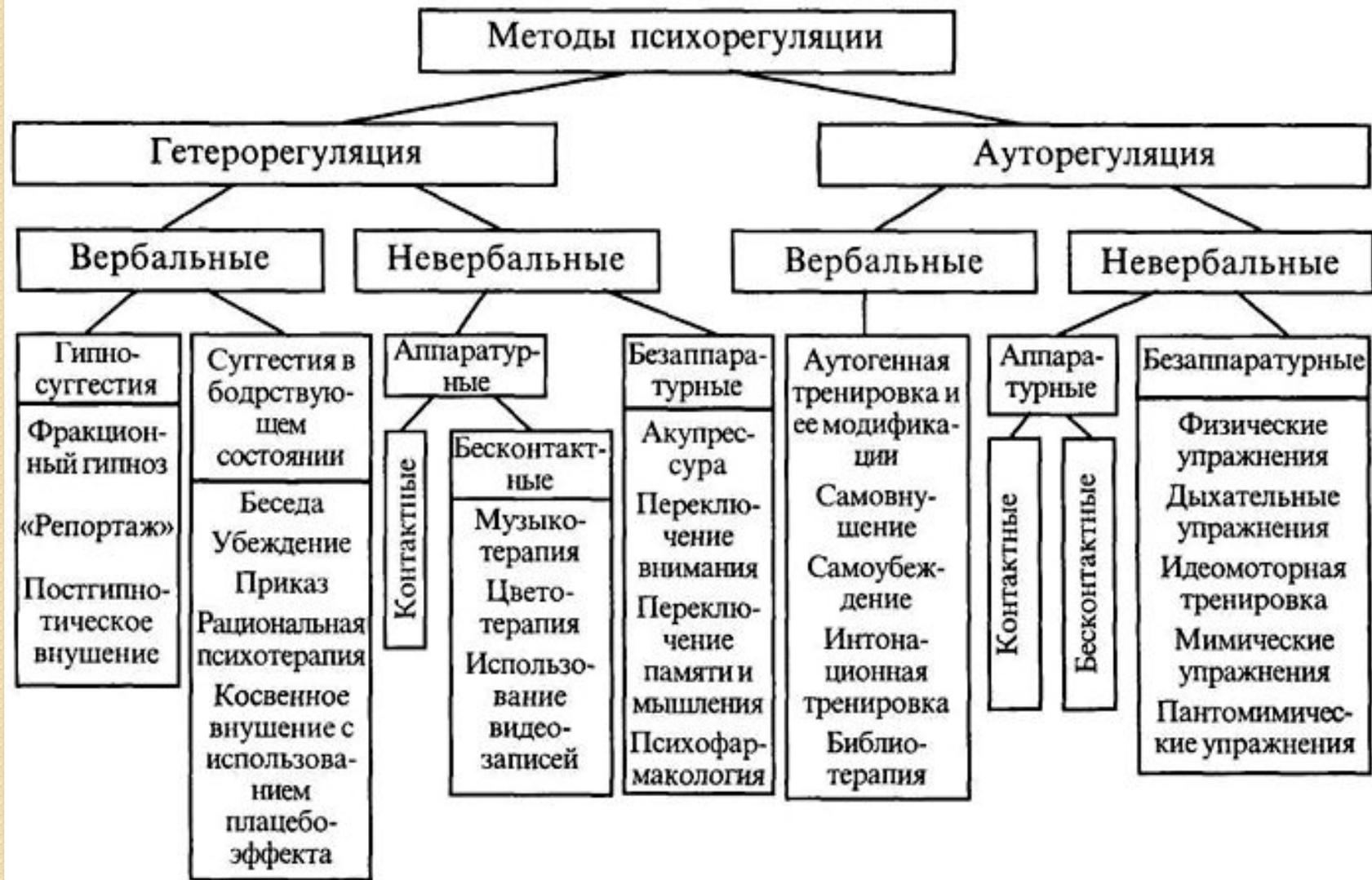
№	Ответы			№	Ответы		
	а	б	в		а	б	в
1	Д	Л	А	10	А	Л	Д
2	Д	Л	А	11	А	Л	Д
3	А	Д	Л	12	Д	А	Л
4	Д	А	Л	13	Д	А	Л
5	Д	А	Л	14	А	Д	Л
6	Д	А	Л	15	А	Д	Л
7	Д	А	Л	16	А	Д	Л
8	А	Д	Л	17	Л	Д	А
9	А	Д	Л	18	Д	А	Л

**РЕГУЛЯЦИЯ
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСК
ИХ СОСТОЯНИЙ
СПОРТСМЕНА**

Психологическая защита

- «Психологическая защита — специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта.
- Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.» (Психологический словарь, 1990).





Классификация методов психорегуляции (по В.П. Некрасову)

Приемы саморегуляции стартовых состояний

Сфера воздействия	Коррекция стартовой апатии (стимулирующие воздействия)	Коррекция стартовой лихорадки (релаксирующие воздействия)
Воздействие через тело	Быстрые, резкие, линейные движения	Медленные, плавные, «округлые» движения
	Напряжение мышц	Расслабление мышц
	Воздействие холодом или термоконтрастами	Воздействие теплом
	Массаж: воротниковая зона — жестко, крестцовая — мягко	Массаж: воротниковая зона — мягко, крестцовая — жестко
	Дыхание: с акцентом на выдох, с паузой после вдоха	Дыхание: с акцентом на вдох, с паузой после выдоха
	Открытые пространства	Закрытые пространства
	Бодрая громкая ритмичная музыка	Спокойная негромкая мелодичная музыка
	Сенсорная стимуляция	Сенсорная депривация
Воздействие через сознание	Концентрация внимания	Деконцентрация внимания
	Внимание на внешних объектах	Внимание на внутренних объектах
	Концентрация на ощущениях прохлады, легкости, бодрости	Концентрация на ощущениях тепла, тяжести, усталости
	Коммуникация	Изоляция
	Преувеличение значимости предстоящей деятельности	Преуменьшение значимости предстоящей деятельности
	Мысленное введение в ситуацию наблюдателя	Мысленное выведение из ситуации наблюдателя
	Взятие на себя ответственности за ситуацию	Разделение ответственности за ситуацию

АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА

В 1932 году он разработал аутогенную тренировку на основе наблюдений Фогта. Шульц обнаружил, что пациенты, которых он гипнотизировал, испытывали два основных ощущения: тепло, разливающееся по всему телу, и тяжесть в конечностях и торсе. Аутогенная тренировка Шульца представляет собой комплекс упражнений, с помощью которых вызываются эти ощущения и, вследствие их появления — самогипноз. Шульц описывал *аутогенную тренировку* как способ лечения невротиков с психосоматическими заболеваниями. Однако этот способ быстро стали применять и здоровые люди, которые хотели научиться самостоятельно регулировать свое психологическое и физиологическое состояние.

Психорегулирующая тренировка (ПРТ)

Эта новая методика стала формироваться в апреле 1966 года. А в июле после обсуждения в лаборатории психологии ВНИИФКа о проделанной работе, ей было дано название «психорегулирующая тренировка», или, сокращенно, ПРТ.

С самого начала работы со спортсменами стало очевидным, что придется решать две равнозначные задачи. Добиваться не только успокоения в тех случаях, когда налицо предсоревновательное перевозбуждение, но и высокой активности, соревновательной мобилизации. Так возникли две части ПРТ: первая — успокаивающая, вторая — мобилизующая.

Окончательный вариант успокаивающей части ПРТ был разработан А.В. Алексеевым в 1972 году, который состоял из сорока формул.

Для двукратного продумывания всех этих формул требуется около 20 минут. Впоследствии в процессе занятий самовнушением число формул постепенно сокращается до семи, и на них уходит в среднем 3 минуты:

Я расслабляюсь и успокаиваюсь.

Мое лицо, мои руки и ноги полностью расслабленные... теплые... неподвижные...

Все мое туловище полностью расслабленное и теплое...

Мое дыхание спокойное... свободное... легкое...

Мое сердце бьется спокойно... ровно... хорошо...

Я отдохнул (ла) и успокоился (лась). Или: Я отдохнул (ла) и набрался (лась) сил.

Самочувствие хорошее. Или: Самочувствие отличное!

В январе 1973 года появился новый, укороченный вариант успокаивающей части ПРТ, названный А.В. Алексеевым (в отличие от прежнего метода) «психомышечной тренировкой», или, сокращенно, ПМТ. Это было связано с необходимостью сделать ПРТ проще и доступной для использования в работе с детьми и юношами.

Механизмы действия ПМТ основаны на использовании четырех основных компонентов, которые входят в систему психофизических процессов, постоянно происходящих в организме человека.

Первый компонент — умение максимально ярко, но не напрягаясь психически, мысленно представлять или воображать содержание формул самовнушения.

Второй компонент — умение удерживать свое сосредоточенное, но ненапряженное внимание на избранном объекте (сначала на своем организме и его отдельных частях). Так, если мысленно произносится формула «*Мое лицо расслабляется*», то в этот момент в фокусе спокойного сосредоточенного внимания занимающегося не должно находиться ничего, кроме образа собственного лица.

Третий компонент — умение предельно расслаблять мышцы рук, ног, туловища, шеи, лица, то есть «выключать» свои скелетные мышцы из напряжения, снижать их тонус и таким путем уменьшать поток проприоцептивных импульсов, идущих от мышц к головному мозгу.

Четвертый компонент — умение воздействовать на самого себя нужными словесными формулами и соответствующими им мысленными образами в момент снижения уровня бодрствования и наступления состояния дремотности. При этом, как уже было сказано, слово и сопровождающий его мысленный образ (представляемый или воображаемый) обретают предельную силу и могут регулировать даже вегетативные функции (например, деятельность сердечно-сосудистой системы или желудочно-кишечного тракта), которые, как известно, в состоянии активного бодрствования не подчиняются нашим волевым приказам.

Формулы первой части ПМТ:

- Я расслабляюсь и успокаиваюсь...
- Мои руки расслабляются и теплеют...
- Мои руки полностью расслабленные... теплые... неподвижные...
- Мои ноги расслабляются и теплеют...
- Мои ноги полностью расслабленные... теплые... неподвижные...
- Мое туловище расслабляется и теплеет...
- Мое туловище полностью расслабленное... теплое... неподвижное...
- Моя шея расслабляется и теплеет...
- Моя шея полностью расслабленная... теплая... неподвижная...
- Мое лицо расслабляется и теплеет...
- Мое лицо полностью расслабленное... теплое... неподвижное...
- Состояние приятного (полного, глубокого) покоя...

Сокращенный вариант первой части ПМТ:

- Я расслабляюсь и успокаиваюсь...
- Мои руки полностью расслабленные... теплые... неподвижные...
- Мои ноги полностью расслабленные... теплые... неподвижные...
- Мое туловище полностью расслабленное... теплое... неподвижное...
- Моя шея полностью расслабленная... теплая... неподвижная...
- Мое лицо полностью расслабленное... теплое... неподвижное...
- Состояние приятного (полного, глубокого) покоя...

Можно это количество формул сократить до трех:

- Я расслабляюсь и успокаиваюсь...
- Все мои мышцы полностью расслабленные... теплые... неподвижные..
- Состояние приятного (полного, глубокого) покоя...

Если нет необходимости решать какие-либо специальные задачи, речь о которых пойдет дальше, то после формулы «Состояние приятного покоя» занятие ПМТ полагается заканчивать так: сохраняя состояние покоя, мысленно проговорить следующие формулы: «Я отдохнул (а) и успокоился (лась)...», «Самочувствие хорошее...».

В тех же случаях, когда после занятий ПМТ необходимо сразу же приступить к какому-нибудь делу, следует использовать другие формулы:

1. Состояние глубокого (приятного) покоя.
2. Весь мой организм отдыхает...
3. И набирается сил...
4. Самочувствие отличное.
5. С удовольствием приступлю к очередным делам!

Психическая десенсибилизация.

Заключается с устранении или снижении тревожащих мыслей, переживаний, ощущений. Для ее достижения необходимо ввести себя в дремотное состояние с помощью предварительной части ПМТ, а затем внушить себе нужное состояние без тревожащих компонентов. Для этого следует широко использовать представления, связанные с условиями, вызывающими неприятные переживания и ощущения.

Восстановление сил.

Самовнушенный кратковременный сон. Хороший эффект для оперативного отдыха и восстановления сил дает *самовнушенный кратковременный сон*. Практика показывает, что при хорошей тренированности можно погружаться в самовнушенный сон на любое время. Некоторые авторы сообщают, в частности, о том, что у боксеров для самовнушенного сна-отдыха может быть использована даже часть минутного перерыва между раундами.

Ночной сон. Хороший ночной сон — тоже очень важный фактор в восстановлении сил. Известно, что многие спортсмены страдают от нарушений сна — особенно перед ответственными соревнованиями, когда чрезмерно возбуждающие мысли о предстоящей борьбе не дают спокойно заснуть. Достижению спокойного и глубокого сна может помочь специальная часть ПМТ, приведенная ниже.

Сразу же, не доходя до формулы «Состояние приятного (глубокого) покоя», нужно переходить к формулам сна:

- Появляется чувство сонливости...
- Сонливость усиливается... усиливается...
- Становится все глубже и глубже...
- Приятно темнеет в глазах...
- Все больше и больше...
- Наступает сон... сон... сон... спокойный сон... глубокий сон... непрерывный сон...

В последнюю формулу в случае необходимости можно добавить слова, определяющие время пробуждения: например, «сон до 7 утра...».

Активизация. В ряде случаев после выхода из самовнушенного сна-отдыха отчетливое ощущение бодрости возникает не сразу. В течение некоторого времени, как после обычного сна, сохраняется чувство расслабленности, пониженной активности. Чтобы избавиться от этого, нужно использовать специальные формулы самовнушения, получившие название «активизирующих».

- Состояние приятного (глубокого) покоя.
- Весь мой организм отдыхает...
- И набирается сил.
- Уходит чувство расслабленности и неподвижности из рук... из ног... туловища... шеи... лица.
- Все мышцы моего тела отдохнувшие... легкие... сильные.
- Дыхание углубляется...
- Становится все глубже и глубже.
- Сонливость рассеивается...
- Сонливость полностью рассеялась!
- Голова отдохнувшая, ясная!
- Самочувствие отличное! Я полон энергии!
- С удовольствием перейду к очередным делам!
- Встать!

Следующие формулы следует использовать для максимальной мобилизации перед выступлением в соревнованиях, где требуется активная мышечная работа:

1. Возникает чувство легкого озноба.
2. Состояние как после прохладного душа.
3. Из всех мышц уходит чувство тяжести и расслабленности.
4. В мышцах начинается легкая дрожь.
5. Озноб усиливается.
6. Холодеют голова и затылок.
7. По телу побежали «мурашки».
8. Кожа становится «гусиной».
9. Холодеют ладони и стопы.
10. Дыхание глубокое, учащенное.
11. Сердце бьется сильно, энергично, учащенно.
12. Озноб еще сильнее.
13. Все мышцы легкие, упругие, сильные.
14. Я все бодрее и бодрее!
15. Открываю глаза.
16. Смотрю напряженно, предельно сосредоточенно.
17. Я приятно возбужден.
18. Я полон энергии.
19. Я — как сжатая пружина.
20. Я полностью мобилизован!
21. *Я готов действовать!*