

В ходе исследований Т.Ф. Абрамовой, Т.Д. Гладковой выявлена дифференциация комплексов «пальцевая дерматоглифика – физические качества» которая свидетельствует, что фенотипы с преобладанием дуговых узоров при практическом отсутствии завитковых узоров соотносятся с низким статусом развития физических качеств и размеров тела. Преобладание петлевых при высокой частоте дуговых узоров и низкой доли завитков маркирует предрасположенность к развитию скоростно-силовых качеств. Напротив, при высокой доле завитков и низкой частоте дуговых узоров при полном исключении простых узоров является указателем врожденного приоритета развития нервно-мышечной координации. Фенотипы с промежуточными значениями признаков пальцевой дерматоглифики отражают общую предрасположенность к развитию качества выносливости. В целом выделяются определенные интервалы значений признаков пальцевой дерматоглифики у индивидов с приоритетным развитием основных физических качеств [1–3].

Подавляющее количество исследований дерматоглифических признаков человека проведен на мужском контингенте спортсменов, у которых выявлены количественные и качественные показатели пальцевых узоров. Однако ряд авторов утверждают о выраженном половом диморфизме и конституциональных особенностях в анализе признаков пальцевой дерматоглифики [4, 6], что послужило основой для проведения исследований с женским контингентом в процессе занятий физическими упражнениями.

В исследовании приняли участие 90 студенток Белорусского государственного экономического университета в возрасте от 17 до 20 лет, у которых по медицинским документам не было выявлено отклонений в состоянии здоровья. Были изучены кожные поверхности ладоней по отпечаткам пальцев на бумаге, для чего на дистальные фаланги пальцев наносилась типографская краска. Пальцевую дерматоглифику анализировали по типам узоров: дуга – А; петля – L; завиток – W. [3]. Дельтовый индекс определяют по сумме всех узоров на 10 пальцах. Сложность узоров высчитывается по количеству дельт на концевых фалангах пальцев правой и левой рук отдельно. Наличие завитков на всех пяти пальцах (10 дельт) рассматривалось как наиболее сложный узор – завиток, при минимальной сложности (0 дельт) – дуги. У 68 студенток (75 %) выявлен фенотип пальцевой дерматоглифики – дуга; у 22 (24 %) – петля; у 3 (1 %) – завиток.

На основании пальцевой дерматоглифики и выявления связи отпечатков пальцев с физическими качествами, студентки были разделены на контрольную и экспериментальную группы для занятий физическими упражнениями. Физическая нагрузка в экспериментальных группах различалась характером, объемом и интенсивностью нагрузки.

1. Абрамова, Т. Ф. Возможности использования пальцевой дерматоглифики в спортивном отборе / Т. Ф. Абрамова, Т. М. Никитина, Н. Н. Озолин // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 3. – С. 10–15.
2. Асимметрия признаков пальцевой дерматоглифики, физический потенциал и физические качества человека / Т.Ф. Абрамова [и др.] // Морфология. – 2000. – Т. 118. – № 5. – С. 56–59.
3. Гладкова, Т. Д. Дерматоглифический метод в антропологии, антропологии, антропологии, антропологии, антропологии. – М., 1989. – 66 с.
4. Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины Северо-Западного отделения Российской академии медицинских наук [Электронный ресурс] / Публикации. – М., 2007. – Режим доступа: <http://iemrams.spb.ru/russian/ecologru/ecopubru.htm>. – Дата доступа: 05.02.2013.
5. Озолин, Н. Н. Использование дерматоглифики при начальной спортивной ориентации и индивидуализации подготовки / Н. Н. Озолин, Т. Ф. Абрамова // Гребной спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – С. 38–41.
6. Олейник, Е. А. Особенности дерматоглифики спортсменов, специализирующихся в различных видах спорта / Е.А. Олейник. – Естествознание и гуманизм. – Томск. – 2007. – Т. 4. – Вып. 3. – С. 66.
7. Российский биометрический портал [Электронный ресурс] / НИИЦ БТ МГТУ им. Н. Э. Баумана. – М., 2012. – Режим доступа [http://www.biometric.bmstu.ru/category/primenenie\\_biometrii](http://www.biometric.bmstu.ru/category/primenenie_biometrii). – Дата доступа: 26.01.2013.

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ

*Серко С.А.,*

Белорусский государственный университет физической культуры,  
Республика Беларусь

Современное общество предъявляет все более высокие требования к подготовке высококвалифицированных специалистов физкультурного профиля. Одним из них является компетентностный подход к образованию. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превратился в общественно значимое явление, занимающее роль концептуальной основы политики, проводимой государством в сфере образования [3].

Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества, политике государства,

направленной на вовлечение граждан в занятия физической культурой и спортом, развитие международных спортивных связей, повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система устарела. Система образования должна формировать такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий специалист сферы физической культуры и спорта должен обладать стремлением к самообразованию, владеть новыми методиками, технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной среде, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить.

Одним из перспективных путей решения этой проблемы может стать введение в образовательные стандарты подготовки специалистов физкультурного профиля новых интегративных конструктов: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств, которые будут служить важным руководством и основанием для формирования новой системы профессионального образования и обучения.

Основой, сердцевиной, объединяющей профессиональные и образовательные стандарты, должны быть единые требования к интегративным социально-профессиональным конструктам: компетентностям, компетенциям и метапрофессиональным качествам работника по каждой профессии, учебной специальности и направлению [5].

Базовыми в формате компетентностного подхода выступают понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция специалиста сферы физической культуры и спорта выступает в качестве требования к профессионалу действовать самостоятельно и ответственно, руководствуясь своими правами, обязанностями и той областью профессиональных задач, на которую распространяются все необходимые полномочия. Компетенция – это компетентность в действии.

Анализ литературных источников и ряда исследований свидетельствует о том, что большинство авторов [3, 4] среди ключевых компетенций выделяют коммуникативные компетенции. В связи с этим актуализируется проблема развития профессионально-коммуникативной компетенции / компетентности в условиях подготовки специалистов в условиях учреждения высшего образования.

Конечно, знания об общении – необходимый компонент компетентности, но лишь в случае, когда они становятся социальной установкой – готовностью действовать определенным образом по отношению к себе, к другим, к ситуации. Можно быть очень осведомленным, информированным по проблемам общения человеком, но это отнюдь не гарантия компетентности. Основной критерий – это реальное решение возникающих в общении задач и одновременно личностное развитие, самореализация участников.

Понимание природы компетентности в общении естественно связано со знанием природы самого общения и тенденций его развития. Отметим, что невозможно представить ситуацию в профессиональной деятельности специалиста сферы физической культуры и спорта, не владеющего на должном уровне навыками коммуникации. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентностного, полноценного общения в качество профессиональной деятельности. Несомненно, что это принципиальное звено, составляющая целостной компетенции профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов.

В компетентностном общении как интегральном образовании можно выделить различные его уровни – это уровень ценностей личности, уровень ее установок и уровень умений. Такая упорядоченность в приведенном перечне неслучайна: ценности человека определяющим образом влияют на характер его общения, являются стратегическими ориентирами практики построения повседневных контактов. При этом имеются в виду ценности различного плана, в том числе экзистенциально-духовные.

Ценности бывают декларативными и реальными. Декларативными могут оказываться ценности, не подкрепляемые практическими умениями. Например, в подавляющем большинстве случаев на вопрос, любят ли они детей, учителя отвечают утвердительно. Но если дети сплошь и рядом не воспринимают школу как «институт любви», вероятно, провозглашаемая ценность любви к детям оказывается не подкрепленной соответствующими умениями учителей. Декларативными оказываются и ценности, провозглашаемые человеком в силу их социальной одобряемости в условиях, когда сам он их по существу не разделяет.

Важным показателем компетентности в общении является отношение человека с собственными ценностями – насколько он их рефлексивует, насколько сам себе отдает в них отчет. По сути, речь идет о рефлексивной культуре как составляющей компетентности. Именно рефлексивно-эмпатийное развитие человека обеспечивает позицию децентрации в отношении с партнером, умение смотреть на ситуации общения не только «с собственной колокольни». Рефлексивная культура предполагает, что участник общения способен стать как бы посредником самому себе в этом процессе, отлеживая кто, что, как, с какими возможными последствиями.

Именно в рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе и партнерам по общению в большой мере проявляется субъектность общающихся сторон, что выступает предпосылкой построения общения как диалога. Речь в данном случае идет о том, что развитие компетентности – это развитие умений человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умений реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров, ситуаций, задач. Одним из аспектов этой работы яв-

ляется установление адекватного контакта с собственным бессознательным с тем, чтобы все силы человека не уходили на противостояние своему неосознаваемому опыту [6].

Достаточность выделенных элементов коммуникативных умений определяется тем, что они отражают стадии осуществляемой деятельности и соответствующие ей этапы профессионального взаимодействия: моделирование предстоящего взаимодействия, организацию непосредственного взаимодействия, управление и анализ осуществленной системы взаимодействия. Они включают характеристики эффективных стилей взаимодействия, рассмотренных исходя из трех компонентов структуры взаимодействия: коммуникативный, социально-перцептивный, интерактивный, а также учитывают специфику диалогической формы взаимодействия [1].

Содержательно выделенные коммуникативные умения каждой подструктуры А.К. Болотова характеризует следующим образом:

1. Умения информационно-поведенческой подструктуры включают в себя действия по организации коммуникативного поведения и ситуации, в целом, позволяющие осуществление диалогического взаимодействия. Данные умения определяются тем, насколько коммуникатор владеет способами «транслировать» прямыми вербальными и невербальными средствами свое отношение к передаваемой и получаемой информации, а также насколько он владеет средствами вовлечения реципиентов в равноправное взаимодействие, системой действий работать сообща, создавать атмосферу сотрудничества, сотворчества.

2. Умения межличностной подструктуры связаны с действиями, направленными на установление и поддержание отношений взаимопонимания и взаимовлияния в процессе взаимодействия. Умения данного компонента включают действия, направленные на анализ психических процессов, свойств, состояний обучаемых и самого преподавателя, на ориентировку в ситуации взаимодействия в целом. В качестве показателей сформированности умений рассматриваемого компонента могут выступать уровень развития социальной перцепции, эмпатии и идентификации участников коммуникации.

3. Умения ситуативно-рефлексивной подструктуры связаны с процессом организации и способами построения оптимального взаимодействия, мобильность в оценке ситуации. Умения данной подструктуры включают действия, направленные на осуществления диалога с субъектами деятельности по поводу конструирования и прогнозирования проблемы, реальных временных границ ее решения.

Специфичность выявленных умений проявляется в том, что они позволяют строить межличностное взаимодействие по субъект-субъектной схеме и отражают диалогический стиль взаимодействия как наиболее оптимальный с точки зрения организации коммуникации. Выделение в структуре коммуникативных умений информационно-поведенческой, межличностной, ситуационно-рефлексивной подструктур позволяет в целом осуществлять по диалогическому типу [2].

В целом же компетентность в общении связана не с овладением какой-либо одной позиции в качестве наилучшей, но с приобщением к их комплексу. Умение вовлекать, использовать всю палитру личностных возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах – один из показателей психологической зрелости и компетентности.

При всем многообразии возможных ориентиров в развитии компетентного общения стратегическим является выбор гуманистической направленности. Это определяется не соответствием последней реалиям современной рыночной стихии (хотя в некотором смысле и об этом можно говорить), а в первую очередь учетом принципа эколого-психологической защиты и компенсации. Гуманистическая направленность общения реализует заботу о психологической экологии, об экологических условиях сохранности человека как гармоничной психологической целостности. Она является противовесом чрезмерной активизации в современной жизни жесткой конкурентной борьбы и взаимного вытеснения. Минимизация гуманистической практики человеческих контактов, истончение этого слоя человеческих отношений может вести к весьма неблагоприятным психологическим последствиям [6].

Таким образом, овладение личностью знаниями и нормами коммуникации, а затем реализация этих коммуникативных знаний в профессиональной деятельности через коммуникативные умения и навыки является показателем сформированности у будущего специалиста определенного уровня коммуникативной компетентности, который выявляется по выделенным показателям [1].

Определяя компетенции студентов как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения психолого-педагогическая модель формирования компетенций субъекта профессионального обучения должна включать следующие компоненты:

- определение состава и структуры учебных компетенций;
- построение профессионально обусловленной структуры личности субъекта профессионального обучения;
- проектирование содержания образовательного процесса, направленного на формирование компетенций (целевые, операционально-технические, методические компоненты образовательного пространства).

Поэтому одним из направлений модернизации качества образования является использование совокупности дидактических средств образовательного учреждения (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и пр.) и обеспечивающих развитие компетенций обучающихся.

Ориентация на формирование компетенций субъекта образования существенно улучшит качество профессиональной подготовки выпускников учебного заведения, будет способствовать развитию их мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Решение данной проблемы позволит образовательным учреждениям физкультурного профиля осуществлять более целенаправленную подготовку специалистов, способных не только выполнять работу в соответствии с профессиональными требованиями, но и выступать субъектами собственного профессионального развития [5].

1. Болотова, А. К. Социальные коммуникации / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – Москва: Гардарики, 2008. – 279 с.

2. Веремейчик, О. В. Практика формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза / О. В. Веремейчик. – Минск: БНТУ, 2011. – 187 с.

3. Высшее профессиональное образование: психолого-педагогические проблемы: сб. науч.-метод. работ, посвящ. 10-летию нед. перенедгот. / редкол.: А. С. Четкин (гл. ред.) [и др.]. – Горки: БГСА, 2011. – 274 с.

4. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, П. В. Растяжников. – Киров: Эниом, 1991. – 95 с.

5. Зеер, Е. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманок. – М.: Издательство МПСИ, 2005. – 211 с.

6. Петровская, Л. А. Общение – компетентность – тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ СЕБЯ КАК БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ-ПСИХОЛОГОВ И СВОИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

*Силч Е.В.*, канд. пед. наук,

Белорусский государственный университет физической культуры,  
Республика Беларусь

В условиях социально-экономических преобразований современного общества на первый план в области высшего образования выходит проблема качества подготовки будущих специалистов, соответствующих требованиям этих преобразований. Обществу нужен специалист, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность, умеющий рисковать, искать, творить, создавать. В процессе профессиональной подготовки эти требования конкретизируются в развитии профессионального самосознания будущих психологов и в формировании у них профессионально-важных качеств, которые определяют уровень психологической готовности молодых специалистов к самостоятельному решению практических задач.

Теоретические предпосылки исследования профессиональной идентичности находят свое отражение в развитии всего комплекса наук о человеке, реализации системного и комплексного подходов в психологии (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев); в исследованиях зарубежных и отечественных ученых по проблемам психологии профессионального развития (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.), в проблемах становления личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский); при разработке концепций идентичности, Я-Образа профессионала и профессиональной идентичности (П. Бергер, Е.П. Ермолаева, Д.И. Завалишина, Е.А. Климов и другие), при описании особенностей профессиональной деятельности спортивного психолога (Р.М. Загайнов, А.Я. Корх, В.Р. Малкин) [1].

Спортивная психология как самостоятельная отрасль психологии появилась в 60-е гг. XX века и имеет большую прикладную направленность. Особенность обучения спортивного психолога обусловлена спецификой сферы его деятельности. При активном участии психолога в учебно-тренировочном процессе становится возможным своевременный профотбор и профориентация, учет индивидуальных особенностей спортсмена, формирование и развитие актуальных психических качеств и умений. Однако специальные исследования, посвященные изучению личностных особенностей, профессионально значимых качеств или условий деятельности в работе спортивных психологов немногочисленны и носят описательный характер.

В исследовании приняло участие 47 студентов Белорусского государственного университета физической культуры направления специальности «Спортивная психология». С целью выявления степени готовности работать по избранной специальности была разработана анкета. Для изучения особенностей восприятия студентами себя как будущих профессионалов-психологов, а также оценки ими своих профессиональных возможностей на разных курсах обучения применялся модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, Г. Лефоржа и Р. Сазека – методика «Диагностика межличностных отношений», адаптированная Л.Н. Собчик.