

ISSN 2409-3785



9 772409 378004 2 2 0 0 1

# ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага

ўніверсітэта

імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ  
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

*Выходзіць два разы ў год*

**1 (59)**  
**2022**

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

д-р гіст. навук прафесар Д.С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);  
д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (нам. галоўнага рэдактара);  
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);  
д-р пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);  
канд. гіст. навук А.У. Коласаў (адказны сакратар)

**Педагагіка:**

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)  
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)  
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)  
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

**Псіхалогія:**

д-р псіхал. навук прафесар Л.І. Дзяменцій (Омск)  
д-р псіхал. навук прафесар Т.У. Казак (Мінск)  
д-р псіхал. навук прафесар К.В. Карпінскі (Гродна)  
д-р псіхал. навук дацэнт І.М. Андрэева (Полацк)  
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)  
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)  
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Навукова-метадычны часопіс “Веснік Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта імя А.А. Куляшова” ўключаны ў РІНЦ  
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),  
ліцэнзійны дагавор № 811-12/2014*

**АДРАС РЭДАКЦЫІ:**

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,  
пакой 413, т. +375 44 716 34 97; vesnik\_mdu@mail.ru

**MOGILEV STATE  
A. KULESHOV UNIVERSITY  
BULLETIN**

THEORETICAL-SCIENTIFIC JOURNAL

*Founded in December 1998*

Series C. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES  
(Psychology, Pedagogy, Methodology)

*Published twice per year*

**1 (59)  
2022**

**Editorial Board:**

Lavrinovich D.S., Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Vishnevsky M.I., Deputy Chief Editor, Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
Riyer Y.G., Deputy Chief Editor, Doctor of Historical Sciences, Professor  
Snopkova E.I., Chairman of the Editorial Committee (Series C), Ph.D., Associate Professor  
Kolosov A.V., Executive Secretary of the Editorial Board

**Pedagogy:**

Radkov A.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)  
Zagrevsky V.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Mogilev)  
Melnikov A.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk)  
Starovoitova T.A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

**Psychology:**

Dementiy L.I., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk)  
Kazak T.V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk)  
Karpinsky K.V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Grodno)  
Andreyeva I.N., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Polotsk)  
Bogomaz S.L., Ph.D., Associate Professor (Vitebsk)  
Kotlyarova E.V., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)  
Barsukova Zh.A., Ph.D., Associate Professor (Mogilev)

*Theoretical-scientific journal*  
*“Mogilev State A. Kuleshov University Bulletin”*  
*is included in the bibliographic database*  
*“Russian Science Citation Index”*  
*License agreement № 811-12/2014*

The editorial board address:  
212022, Mogilev, Kosmonavtov Str., 1,  
room 413, tel. +375 44 716 34 97; vesnik\_mdu@mail.ru

## ЗМЕСТ

<b>СНОПКОВА Е. И., ДЕМЬЯНОВИЧ Н. М.</b> Исследовательская компетентность педагога как предмет научного анализа.....	7
<b>КОГАЧЕВСКАЯ Т. И.</b> Реализация компетентностного подхода в национальной системе высшего образования .....	14
<b>ПАРФЁНОВА Н. Н.</b> Историкографический обзор проблемы становления медицинского образования на территории Беларуси во второй половине XIX–начале XX века .....	22
<b>МАРИНЕНКО О. П.</b> Методика интенсивного обучения русскому языку иностранных учащихся .....	28
<b>СОВЕЙКО Е. И.</b> Методика формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования...33	
<b>САМОЙЛЮК Т. А.</b> Готовность студентов к выполнению физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь .....	40
<b>ЧУМИЛА Е. А.</b> Организация утренней физической зарядки с обучающимися МЧС Республики Беларусь .....	46
<b>МИСКЕВИЧ Т. В., САВИЦКАЯ О. В.</b> Комплексы общеразвивающих упражнений аэробной направленности и организационно-методические особенности их применения на занятиях по физической культуре в специальной медицинской группе.....	58
<b>БАТЯШОВА И. В., КРИВЕЦ О. А., ЕРОФЕЕВА Р. Ж., ТЕМИРГАЛИЕВА С. Е., АЙГУЖИНОВА Г. З.</b> Педагогическое исследование применения индивидуальных средств восстановления для повышения эффективности формирования силовых качеств у спортсменов.....	64
<b>ХЛОПЦЕВ В. А., ТАЛАЙ В. А., ХЛОПЦЕВА М. В.</b> Развитие интеллектуальных способностей младших школьников (на примере занятий по футболу).....	71
<b>БУДАЕВ М. Л.</b> Взаимосвязь антропометрических характеристик с результативностью борьбы в армрестлинге .....	81
<b>ШЕСТАКОВ И. Г.</b> Методика обучения технике заслона в гандболе.....	88
<b>БОГОМАЗ С. Л., ОЛЕНИНА О. Е.</b> Ситуативная тревожность как фактор доминирования неадаптивных стратегий совладающего поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья .....	95
<b>ЛЯХ И. А.</b> Адаптация студентов-первокурсников в учреждении высшего образования: проблемы и опыт.....	100
<b>АНДРОСОВА В. В.</b> Формирование устойчивого состояния психологической готовности курсантов к выполнению профессиональной деятельности .....	106
<b>АДАСЬКОВА С. Б.</b> Характерологические особенности женщин, осужденных за совершение насильственного преступления.....	115
<b>ЯЦКЕВИЧ А. Ю.</b> Социометрический статус в группе как фактор безопасности деятельности в условиях риска.....	120
<b>ДЖАНАШИЯ А. З.</b> Изучение мотивации старших подростков методом мотивационной индукции Ж. Нюттена .....	126

## C O N T E N T S

<b>SNOPKOVA E. I., DEMYANOVICH N. M.</b> Research competence of the teacher as a subject of scientific analysis .....	7
<b>KOGACHEVSKAYA T. I.</b> Implementation of the competence-based approach in the national system of higher education .....	14
<b>PARFENOVA N. N.</b> Historiographical review of the problem of the formation of medical education in Belarus in the second half of the XIX – early XX century.....	22
<b>MARINENKO O. P.</b> Methodology of intensive teaching the Russian language to international students .....	28
<b>SOVEYKO Ye. I.</b> Methodology for the formation of college students' readiness for self-educational activities in the vocational education's process.....	33
<b>SAMOYLYUK T. A.</b> Students ' readiness to perform sports and recreation complex republic of Belarus.....	40
<b>CHUMILA YA.A.</b> Organization of morning physical exercises with student of the ministry of emergency situations of the republic of Belarus .....	46
<b>MISKEVICH T. V., SAVITSKAYA O. V.</b> Complexes of general aerobic exercises and methodological features of their application in physical culture classes with students of a special medical group .....	58
<b>BATYASHOVA I. V., KRIVETS O. A., YEROFEYEVA R. ZH., TEMIRGALIEVA S. E., AIGUZHINOVA G. Z.</b> Pedagogical studies of the use of individual means of rehabilitation to increase the effectiveness of the education of strength qualities .....	64
<b>HLOPCEV V. A., TALAY V. A., HLOPCEVA M. V.</b> Development of mental abilities in primary school children using elements of football.....	71
<b>BUDAYEU M. L.</b> Relationship of anthropometric characteristics with the effectiveness of fight in armrestling .....	81
<b>SHESTAKOV I. G.</b> Methods of teaching the charging technique in handball .....	88
<b>BOGOMAZ S. L., OLENINA O. E.</b> Situational anxiety as a factor of dominance of maladaptive coping strategies in people with disabilities .....	95
<b>LIAKH I. A.</b> Adaptation of first students in higher education institutions: problems and experience.....	100
<b>ANDROSOVA V. V.</b> Methods of forming a stable state of psychological readiness to perform professional activities of cadets .....	106
<b>ADASKOVA S. B.</b> Characterological peculiarities of the women convicted for violent crimes .....	115
<b>YATSKEVICH A. Yu.</b> Sociometric status in the group as a safety factor of activity in risk conditions.....	120
<b>DZHANASHIA A. Z.</b> Study of motivation of older adolescents by the method of motivation induction J. Nuttin .....	126

# ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДІКА

УДК 37.01

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА

**Е. И. Снопкова**

доктор педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

**Н. М. Демьянович**

начальник центра дошкольного, начального и специального образования

Могилевский государственный областной институт развития образования

*В статье описываются результаты анализа научно-педагогического поиска в области исследовательской деятельности педагога. Охарактеризованы подходы к пониманию сущности исследовательской компетентности педагога, выявлены компоненты исследовательской компетентности на основе конфигурирования авторских смыслов и представлен их морфологический состав, актуализирована роль позиций в реализации исследовательской деятельности и формировании исследовательской компетентности.*

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность педагога, исследовательская деятельность, исследовательские позиции, исследовательские умения, методологическая культура педагога.

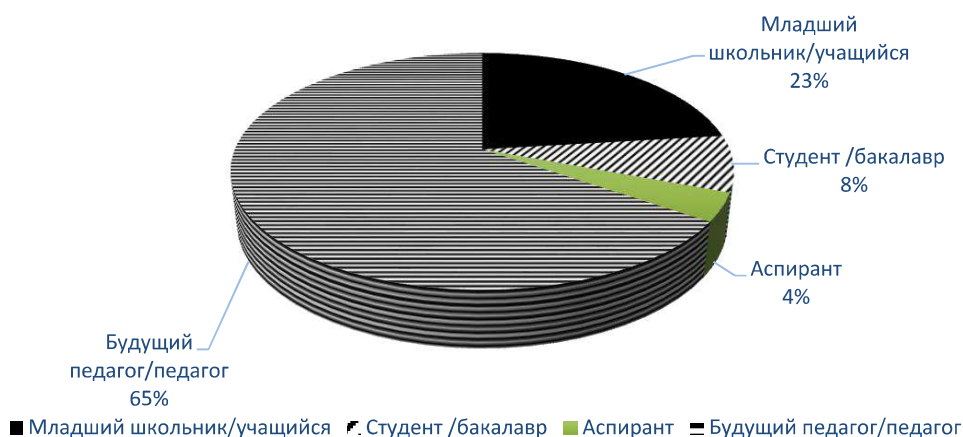
### Введение

В формировании инновационной экономики и ее конкурентной среды система образования должна обеспечить соответствие знаний и компетенций быстроменяющимся требованиям социума, современных технологий, а также развитие личной инициативы и адаптируемости человека, благодаря которым расширяются его возможности интегрировать идеи и создавать инновации. Мировая система образования осуществляет переход к новой парадигме, постулатом которой выступает идея учения вместо обучения. В основе такого подхода находятся идеи прагматической педагогики, понимающей образование как непрерывное расширение разнообразного опыта обучающихся, например, опыта познавательной или трудовой деятельности, опыта нравственного поведения, анализа и оценки событий и поступков, самоанализа и рефлексии и др. В связи с чем актуализируется задача развития способностей, дающих возможность самостоятельно осваивать знаниевые структуры, творчески их перерабатывать, создавать и внедрять инновации, нести ответственность за свои действия. Современная система образования сталкивается с новыми вызовами и угрозами, решать которые возможно с помощью формирования новых, актуальных компетенций педагогов. Основной задачей для развития кадрового потенциала системы образования является обновление на всех уровнях подготовки педагогических работников целей, содержания, форм, методов, технологий и ресурсного обеспечения образовательного процесса на основе компетентностной модели [1].

Актуальность проблемы развития исследовательской компетентности педагогов связана с тем, что образование в XXI в. меняет свой вектор, обеспечивая переход от “многознания” к качествам личности (компетенциям), востребованным современной жизнью, которые позволяют выпускнику образовательных учреждений быть успешным в профессиональной деятельности, личностной самореализации и жизнедеятельности. Меняются цели и задачи образования, так как дальнейшее накопление информации ведет к перегрузке учащихся, и задача учителя заключается не в аккумуляции знаний, а в вооружении учащегося

инструментом, который можно использовать для получения этих знаний самостоятельно. Однако сами педагоги в ситуации новой образовательной практики должны обладать современными компетенциями, в том числе в сфере исследовательской деятельности. Как отмечают О. А. Селиванова и О. С. Андреева, “лишь в единичных случаях педагоги-практики ставят перед собой задачи методологического уровня: выявить механизм того или иного процесса, вскрыть закономерности, определить и систематизировать факторы, влияющие на педагогический процесс” [2, с. 198].

Степень научного интереса к проблеме формирования исследовательской компетентности покажем на примере защищенных диссертаций. За тринадцатилетний период, с 1998 г. по 2010 г. нами было выявлено 10 работ, за пятилетний период, с 2011 г. по 2015 г. – 9 работ, за 2016 г. – 2019 г. – 7 работ, посвященных исследовательской компетентности как предмету изучения. Все работы квалифицированы как педагогические. Из 26 диссертаций 8 работ были представлены на соискание степени доктора педагогических наук, 17 – кандидата педагогических наук, 1 – доктора философии (PhD). В этих работах в качестве субъекта исследовательской компетентности выступают: младший школьник / учащийся – 6 работ, студент / бакалавр – 2 работы, аспирант – 1 работа, будущий педагог / педагог – 17 работ (рисунок 1).



**Рис. 1** – Распределение диссертационных работ по субъекту исследовательской компетентности

Инспекционный анализ диссертационных работ, посвященных исследовательской компетентности педагогов, позволил выявить основные содержательные направления научного поиска: педагогические условия формирования исследовательской компетентности педагога в системе непрерывного педагогического образования; связь научно-исследовательской деятельности и профессиональной самореализации педагога; методологические и теоретико-концептуальные основы становления исследовательской компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования; модели развития исследовательского потенциала учителя; особенности формирования исследовательской компетентности учителя или будущего учителя и др.

В процессе анализа познавательной ситуации и педагогической практики нами сделан вывод об актуальности изучения вопросов формирования исследовательской компетентности учителя начальной школы в системе дополнительного образования взрослых, дальнейшего обоснования теоретических основ вышеуказанного процесса и разработки современного научно-методического обеспечения, которое способствует повышению эффективности образовательных курсов, ориентированных на организацию исследовательской практики педагога. Решать педагогическую задачу формирования исследовательских



умений и навыков учащихся может только педагог, обладающий высоким уровнем методологической и исследовательской культуры.

В статье охарактеризованы результаты аналитической работы в области исследовательской компетентности педагога, представлена морфология исследовательской компетентности в проблемном поле педагогических исследований.

### Основная часть

Для раскрытия сущности понятия исследовательской компетентности педагога проведен анализ дефиниций данного понятия и близких ему по значению, встречающихся в источниках научной информации: “исследовательская активность”, “исследовательская деятельность”, “исследовательские умения”, “исследовательский потенциал учителя”, “научно-исследовательская деятельность”, “исследовательские компетенции”, “научная грамотность”. Проведенный анализ позволил выделить кластер подходов к осмыслению сущности изучаемой проблемы [3; 4]. Исследовательская компетентность педагога рассматривается как:

- интегральная характеристика личности, интегративное качество педагога, характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности (Л. А. Голубь, Н. Г. Лебедева, Ю. В. Рындина, Е. А. Юринова и др.);
- неразрывное единство составляющих ее компетенций, структурная конструкция, состоящая из высокого уровня интеллектуальных способностей, методологической компетентности, специальных качеств и умений (О. С. Андреева, З. Н. Борисова, Е. Л. Макарова, О. А. Селиванова и др.);
- личностно-профессиональные способности исследовательской деятельности, исследовательские знания, умения, опыт (Л. И. Бурова, А. М. Каменский, Л. И. Кобышева, Л. Е. Лукина, Т. Д. Молодцова, А. А. Севрюкова, В. Г. Сотник, Т. М. Талманова, С. Ю. Шалова, Е. В. Яковлева, U. Lertporn, D. Traiwichitkhun, S. Wongwanich и др.);
- ключевая компетентность, обусловленная исследовательским поведением человека (С. М. Бондаренко, А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков, А. В. Хуторской и др.).

Е. В. Васильева при анализе работ, посвященных исследовательской компетентности, выделила в качестве критерия систематизации дефиниций методологические подходы как фундаментальные нормы, влияющие на содержание данного педагогического феномена: деятельностный, системный, аксиологический, универсальный [5].

Близким по значению понятием выступает исследовательская деятельность, которая рассматривается А. И. Савенковым как “особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения” [6, с. 18]. Большое значение для понимания механизмов реализации исследовательской деятельности играет понятие исследовательской позиции. Выделение, осознание и занятие определенной позиции в исследовательской деятельности позволяет гарантированно осваивать культурные нормы, обеспечивающих ее процессов. Проблема деятельностных позиций, культурных норм и их роли в развитии деятельности впервые была озвучена в методологической школе Г. П. Щедровицкого [7], а также в развитии концептуальных положений мыследеятельностной педагогики Ю. В. Громыко [8].

Работы, посвященные исследовательской позиции, появились и в российской психологии (А. С. Обухов, Н. Б. Шумакова, А. М. Скотникова), в которых она рассматривалась в разных контекстах, как составляющая исследовательской деятельности, фактор развития одаренности человека и психологическое основание исследовательской активности [9]. Ю. В. Рындина, Е. А. Юринова также рассматривают исследовательскую компетентность педагога в педагогическом контексте “готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту” [10, с. 69].

С нашей точки зрения, реализация определенных позиций исследовательской деятельности обеспечивает механизм формирования исследовательской культуры и обладает высоким

эвристическим потенциалом для понимания сущности исследовательской компетентности педагога. Фундаментом формирования исследовательской компетентности выступают способы исследовательской деятельности, под которыми мы понимаем такую ее организованность, которая позволяет воспроизводить и транслировать процессы исследовательской деятельности. В основе обобщенной модели исследовательских способностей педагога-исследователя находятся способы мышления, деятельности и рефлексии, конгруэнтные содержанию процессов, определяющих сущность исследовательской культуры педагога. Под способами мышления и деятельности педагога-исследователя, выступающими основой развития его исследовательской компетентности, мы понимаем нормативные содержания, обеспечивающие воспроизводство и трансляцию системы научно-педагогической деятельности. Назначение способа мышления и деятельности состоит в двух взаимосвязанных функциях: во-первых, выступает в качестве средства построения актуальной познавательной деятельности; во-вторых, является идеальным объектом для трансляции в процессе профессиональной коммуникации передачи / присвоения образов педагогического исследования в разных социокультурных формах непрерывного педагогического образования. В качестве примера реализации проектно-программной позиции в составе исследовательской деятельности можно привести такие компетенции, как способность формулировать и обосновывать научный аппарат педагогического исследования; разрабатывать логику исследования; проектировать и осуществлять опытно-экспериментальную работу, проектировать стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития в процессе исследовательской деятельности и др. [11].

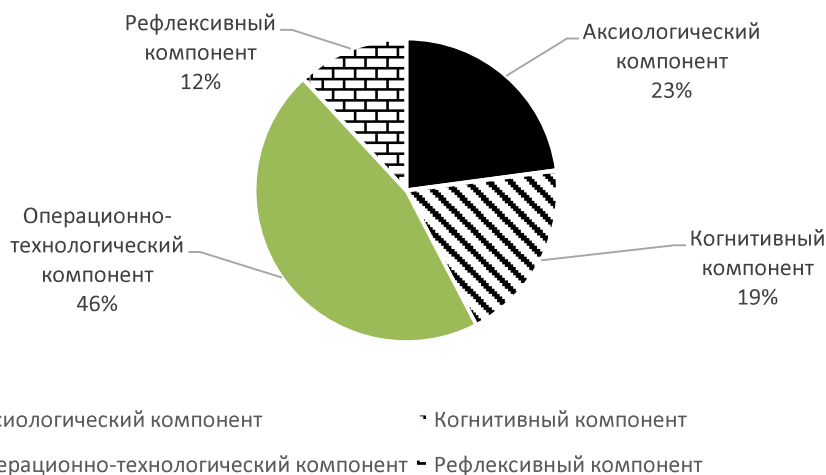
Ряд исследователей, изучающих методологическую культуру педагога, ориентируется на контекст общенаучной или исследовательской культуры. Так, П. Г. Кабанов считает методологическую культуру механизмом саморазвития педагога как исследователя и творческой личности [12]; С. К. Багадирова в качестве критерия сформированности методологической компетентности рассматривает систему исследовательских умений [13]; О. В. Тупилко в составе методологической культуры включает исследовательский компонент [14]; Н. М. Борьтко подчеркивает связь методологической культуры с исследовательской деятельностью [15] и др.

Анализ авторских текстов позволил нам выделить традиционные компоненты в структуре компетентности применительно к исследовательской деятельности. Для определения компонентов исследовательской компетентности педагога нами использовался метод контент-анализа, позволивший перевести текстовую информацию в количественные показатели. Контекстуальными единицами анализа выступили 12 научно-педагогических текстов, из которых 7 диссертационных работ, 5 статей в научных журналах. Общий тезаурус смысловой информации был представлен в таблице кодирования авторских смыслов и включил 118 конкретных единиц анализа как четко выраженных семантических значений исследовательской компетентности педагога. В процессе контент-анализа были выделены различные элементы, которые раскрываются авторами педагогических произведений как составляющие исследовательской компетентности педагогов.

Компонентный состав исследовательской компетентности педагога включает:

- аксиологический компонент: мотивация к научной деятельности, эмоционально-личностное отношение к исследовательской работе, готовность к осуществлению исследовательской деятельности, система определенных личностных характеристик педагога, например, самостоятельность и настойчивость в процессе научно-педагогического поиска, ответственность в принятии решений и др.;
- когнитивный компонент: система специальных методологических знаний в области научно-педагогического исследования, особенности научного мышления педагога, стиль научно-педагогического мышления, техники мыследеятельностной практики и др.;
- операционно-технологический компонент: способы исследовательской деятельности, исследовательские умения и навыки, например, умение видеть практические проблемы, требующие научного решения, выработать гипотезы, наблюдать, планировать и осуществлять экспериментальную работу и др.;
- рефлексивный компонент: аналитические и экспертные способности педагога.

Общая картина авторских смыслов показывает степень операционализации содержания компонентного состава исследовательской компетентности педагога в педагогических исследованиях (рисунок 2).



**Рис. 2** – Характеристика степени операционализации компонентов исследовательской компетентности педагога в педагогических произведениях

Аксиологический компонент в составе исследовательской компетентности педагога в понятийном ряду авторских смыслов составляет 23%. Характеристика системы ценностей в составе компонента свидетельствует о разной степени их детализации и содержательного наполнения, зачастую не поясняются основания их классификации.

Содержанием когнитивного компонента выступают система знаний и характеристики мышления педагога-исследователя. Вышеуказанный компонент представлен в небольшом количестве педагогических исследований, причем авторские смыслы и репрезентации его составляющих, показывающие степень детализации, насчитывают 19% от общего числа всех зафиксированных в контент-анализе понятий. Наибольшая детализация содержания в морфологической картине данного феномена присутствует при описании знаний, что указывает на наличие противоречий в области концептуального обоснования стилевых особенностей исследовательского мышления педагога.

Данные, представленные на рисунке, позволяют констатировать, что наиболее подробно в педагогических текстах описываются способы исследовательской деятельности, исследовательские умения педагогов. Различными авторами выделяются группы умений и способов деятельности, которые, по их мнению, отражают проявления исследовательской компетентности педагогов, что составляет 46% всех понятий этого класса в таблице кодирования авторских смыслов. Такие умения выделены практически во всех источниках, однако существует проблема их некритериальности: одни и те же умения относятся к разным группам умений, при их перечислении в один и тот же смысловой ряд включаются умения разной степени обобщенности. С нашей точки зрения, смыслопорождающим основанием для классификации и анализа совокупности способов деятельности и мышления, а также конкретных умений в структуре исследовательской компетентности выступают базовые процессы, которые ее конституируют.

Рефлексивный компонент представлен не во всех моделях исследовательской компетентности. Нами установлено, что общий процент понятий этого класса составляет 12%. Данные контент-анализа свидетельствуют о том, что большинство авторов занимают кон-

статирующую позицию, зафиксирован тот факт, что в состав исследовательской компетентности включается рефлексивная практика педагога, без раскрытия видов рефлексии, рефлексивных умений, рефлексивных процедур и др.

Проведенный анализ показал, что исследовательскую компетентность педагога можно рассматривать как динамичное свойство личности, выражающееся в единстве мотивационно-ценностной, научно-педагогической и практической готовности к проектированию и реализации исследовательской деятельности, а также внедрению ее результатов в свою практическую работу, развитие на основе исследовательской деятельности инновационного педагогического опыта и повышение качества образования.

Важное значение для дальнейшего научного осмысления и операционализации понятия исследовательской компетентности педагога, с нашей точки зрения, имеет подход Н. А. Масюковой, детерминирующий рассмотрение этого феномена через призму ведущих ценностей, определяющих отношение исследователя гуманитарной сферы к самому себе, другим людям и окружающему миру. Для каждой профессии они специфичны, но реализуют очень важную функцию ориентации внимания не на безличных компонентах деятельности, а на ее субъекте, в нашем случае, педагоге-исследователе, подчеркивая необходимость личной ответственности, чувства значимости в профессии и культуре исследовательской работы, постулирование ценностей исследовательского поиска и личностной исследовательской позиции [16].

### Заключение

Проведенный анализ позволяет нам говорить о том, что на данный момент среди ученых и практиков нет единого мнения относительно определения понятия исследовательской компетентности педагога. Однако подавляющее большинство авторов определяют данное понятие посредством набора специфических личностных качеств и интеллектуальных способностей, которые присущи педагогу как субъекту научно-педагогической деятельности, совокупности методологических знаний и умений исследовательской деятельности. С нашей точки зрения, большим эвристическим потенциалом обладают идеи конструирования процессов, конгруэнтных понятию исследовательской деятельности и выражающих ее специфику в условиях разноразмерной и многовариантной педагогической работы, а также выявления внутри таких процессов системы способов научно-педагогической деятельности и их теоретическое обоснование в качестве базы формирования системы взаимосвязанных компетенций.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития педагогического образования до 2030 года (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/> – Дата доступа: 09.09.2021.
2. *Селиванова, О. А.* Проблемы формирования практикоориентированной исследовательской компетентности педагогов в образовательном пространстве университета / О. А. Селиванова, О. С. Андреева // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – Том 1. – № 3(3). – С. 197–206.
3. *Снопкова, Е. И.* Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 185 с.
4. *Демьянович, Н. М.* Развитие исследовательской компетентности учителей начальных классов: теоретический анализ / Н. М. Демьянович // Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в образовательном процессе института развития образования : сборник научных трудов / редкол.: М. М. Жудро [и др.] ; под общ. ред. М. М. Жудро. – Могилев : МГОИРО, 2021. – С. 110–129.
5. *Васильева, Е. В.* Формирование исследовательской компетентности учителя как условие его успешной профессиональной деятельности / Е. В. Васильева // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2005. – № 4. – С. 68–70.
6. *Савенков, А. И.* Материалы курса “Детское исследование как метод обучения старших дошкольников” : Лекции 1–4. – М. : Педагогический университет “Первое сентября”, 2007. – 52 с.

7. **Щедровицкий, Г. П.** Об одном направлении в современной методологии / Г. П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий ; сост. и общ. ред.: А. А. Пископель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М., 1997. – С. 364–423.

8. **Громыко, Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. – Минск : Техно-принт, 2000. – 376 с.

9. **Скотникова, А. М.** Психологическая структура и типы исследовательской позиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. М. Скотникова. – М., 2008. – 25 с.

10. **Рындина, Ю. В.** Структурно-содержательные и функциональные характеристики исследовательской компетентности учителя / Ю. В. Рындина, Е. А. Юринова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 1. – С. 69–71.

11. **Снопкова, Е. И.** Методология и методы педагогического исследования : учебное пособие / Е. И. Снопкова, Е. А. Ярошевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 208 с.

12. **Кабанов, П. Г.** Методологическая культура педагога как предмет философского анализа : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / П. Г. Кабанов. – Томск, 1997. – 192 л.

13. **Багадирова, С. К.** Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. К. Багадирова. – Майкоп, 2002. – 198 л.

14. **Тупилко, О. В.** Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Тупилко. – Красноярск, 2006. – 185 л.

15. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

16. **Масюкова, Н. А.** Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности / Н. А. Масюкова // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 48–56.

Поступила в редакцию: 30.11.2021 г.

Контакты: elenasnopkova@mail.ru (Снопкова Елена Ивановна)

**Snopkova E. I., Demyanovich N. M. TEACHER'S RESEARCH COMPETENCE AS THE SUBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS.**

*The article describes the results of the scientific study in the field of research activities of the teacher. The approaches to understanding the essence of the teacher's research competence are characterized, the components of research competence based on the configuration of the author's meanings are identified and their morphological composition is presented, the role of positions in the implementation of research activities and the formation of research competence is updated.*

**Keywords:** teacher's research competence, research activities, research positions, research skills, teacher's methodological culture.

УДК 378.14(476)

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т. И. Когачевская*

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье рассматривается опыт реализации компетентностной модели высшего образования в Республике Беларусь. Выделены два этапа внедрения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. Обозначены основные результаты внедрения компетентностного подхода в национальную систему образования.*

**Ключевые слова:** Болонский процесс, единое образовательное пространство, образовательные стандарты высшего образования, компетентностный подход, компетентностная модель высшего образования, компетенции, компетентности, образовательные результаты.

### Введение

В современных социально-экономических условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, а модель подготовки выпускника интегрального типа. В новой модели цели и результаты подготовки выпускника должны формулироваться в комплексном и интегрированном виде с учетом возможных изменений в профессиональной деятельности и не ограничиваться узкопрофессиональной сферой их применения. Изменяющиеся требования к специалисту, начиная со второй половины XX в., его квалификации со стороны общества и рынка труда привели к необходимости совершенствования образовательного процесса и его конечных результатов. Основопологающим направлением в модернизации образовании стала реализация образовательных программ, созданных на основе компетентностного подхода.

Лиссабонская конвенция 1997 г. “О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе” [1] стала новой отправной точкой в развитии западноевропейского высшего профессионального образования. В данном документе была сформулирована концепция международного признания результатов образования и выдвинуты требования к академическому сообществу о выработке общепонятных критериев такого признания. Указом Президента Республики Беларусь от 4 января 2002 г. № 5 Республики Беларусь присоединилась к Лиссабонской Конвенции, взяв на себя соответствующие обязательства.

Свою практическую реализацию Лиссабонская конвенция нашла в рамках Болонского процесса, долгосрочной целью которого стала гармонизация систем высшего образования в Европе, создание европейского пространства высшего образования (ЕПВО – обосновано в Сорбонской декларации, принятой 25 мая 1998 г. в Сорбонне) на основе интеграции и унификации европейских образовательных систем для повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования, в частности, относительно высшего образования США. Болонский процесс, получивший свое название по городу, где было принято это решение, был запущен на основе Болонской декларации, подписанной 29 странами 19 июня 1999 г.

Болонская декларация – это попытка сделать системы высшего образования европейских стран понятными друг другу, сделать легкодоступными для каждого человека учебу и, впоследствии, работу в разных странах Европы. Направленность Болонского процесса во многом определялась переориентацией образовательного процесса с “входных показателей” (сроки обучения, содержание, цели, сформулированные для вуза и преподавателей) на параметры компетенций и результатов. В образовательном процессе наблюдается сме-

© Когачевская Т. И., 2022

шение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента) [2, с. 120].

Важнейшими задачами Болонского процесса стали: принятие двухступенчатой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура); содействие мобильности студентов и преподавателей; сотрудничество вузов Европы в обеспечении качества образования; равноправное партнерство вузов и студентов в управлении; внедрение и признание совместных степеней; привлекательность общеевропейского пространства высшего образования для студентов из разных частей планеты.

Болонский процесс стал реальной попыткой концепции европеизации образования, включающей в себя движение к единому образовательному пространству при сохранении культурных и научных традиций национальных образовательных систем. Завершение Болонского процесса планировалось к 2010 г. Однако число стран, подписавших Болонскую декларацию, с каждым годом увеличивалось. К началу своего второго десятилетия “болонский клуб” приобрел мировую значимость. К 2021 г. количество государств-участников увеличилось до 48.

Участниками Болонского процесса стали и некоторые страны постсоветского пространства. Так, Латвия, Литва, Эстония присоединились к нему в 1999 г., Россия – в 2003, в 2005 г. Болонскую декларацию подписали министры образования Азербайджана, Армении, Грузии, Молдовы. В 2010 г. было принято окончательное решение о присоединении Казахстана к Болонской декларации, как первого центральноазиатского государства, признанного полноправным членом европейского образовательного пространства. В 2014 г. Республика Беларусь подала заявку в рабочие органы Болонского процесса на предмет официального присоединения ее к этому европейскому объединению-движению. О присоединении Республики Беларусь к Болонскому процессу и вступлении её в Европейское пространство высшего образования было объявлено 14 мая 2015 г.

Различные версии выработки международного признания результатов образования (Лиссабонская конвенция) на основе общепонятных критериев стали активно разрабатываться в ходе Болонского процесса. Эта новая методология получила название *компетентностного подхода*.

### Основная часть

Реализация компетентностного подхода в национальной системе Республики Беларусь осуществлялась в два этапа: на подготовительном и внедренческом. Подготовительный этап, на наш взгляд, включает: “вызревание” компетентностного подхода в рамках систем высшего образования в других странах, тщательное наблюдение и изучение складывающегося опыта формирования компетентностных моделей высшего образования, организацию предварительной работы по вхождению в Болонский процесс до официального присоединения к нему, как механизму реализации компетентностного подхода. Внедренческий этап был запущен частично на подготовительном этапе, но активизировался и интенсифицировался после официального вхождения нашей страны в Болонский процесс.

В мировом образовании понятие “компетентностный подход” получило распространение сравнительно недавно, в середине XX в., как в связи с дискуссиями о проблемах и путях развития образования, так и со стремлением определить необходимые в нем изменения, обусловленные преобразованиями, происходящими в разных сферах общества.

Сам принцип компетенции зародился в 1965 г. в результате исследований американского лингвиста, профессора Массачусетского университета Н. Хомского, который предложил использовать понятие “компетенция” для характеристики способности человека к выполнению какой-либо деятельности. В США (60–70-е гг.) и в Западной Европе (70–80-е гг. XX в.) стали применяться компетентностные модели обучения, основанные на деятельностном образовании, целью которого было подготовить специалистов, успешно конкурирующих на рынке труда, т. е. владеющих профессиональными компетенциями. К началу

XXI в. компетентностный подход к образовательному процессу во многих странах Европы и некоторых странах мира стал нормой.

Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что образование должно давать не отдельные знания, умения и навыки в рамках учебного предмета или образовательной области, а на их основе развивать способность и готовность обучающегося к деятельности в различных социальных, жизненных, профессиональных условиях. Особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированных на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности – компетентности.

А. В. Макаров считает, что существует ряд причин (факторов), побуждающих (стимулирующих) к использованию компетентностного подхода:

- принципиальные изменения почти во всех профессиях;
- возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- появление феномена массового и всеобщего образования;
- изменение стилей жизни на всех уровнях;
- усиление фактора динамизма и неопределенности и др. [2, с. 123].

Компетентностная модель образования в современной педагогической науке и практике как за рубежом, так и на постсоветском пространстве была воспринята неоднозначно и до сих пор имеет как своих сторонников, так и противников. Большинство противников компетентностного подхода, среди них есть и белорусские ученые, считают, что он вкладывается с большим трудом и оговорками в культурно-историческую традицию отечественной педагогики.

Так, В. Н. Наумчик убежден, что “...обращение к компетентностному подходу как к педагогической инновации представляется искусственным и преходящим” [3]. Профессор Л. В. Хведченя, размышляя над целесообразностью реализации компетентностного подхода в образовании, пишет, что “данный подход вольно или невольно предполагает приспособление, «адаптацию» к уже сложившейся системе мирохозяйствования. На самом деле образование футуристично по природе, оно должно быть направлено на подготовку новых поколений для будущего, поэтому по морально-психологическим установкам призвано носить опережающий характер по отношению к практике” [4, с. 82]. Очевидно, дискуссии на тему компетентностного подхода возникают из-за того, что в разных странах, включившихся в Болонский процесс как общеевропейское пространство высшего образования, сохраняются сложившиеся образовательные традиции, обусловленные определенными национальными и региональными культурно-историческими условиями. Белорусский историк Е. К. Новик, сравнивая западноевропейское и отечественное высшее образование, указывает на их отличие: “В западноевропейских университетах практическая часть учебы поставлена хорошо. Там нередко профессор вместе с инженером и студентами решает конкретные технико-экономические задачи фирмы. Однако на Западе страдает фундаментальная, научная сторона подготовки кадров, что приводит их к узкой специализации. У нас как раз все наоборот: мощная фундаментальная, научная подготовка и недостаточная практическая. Задача в том, чтобы поднять практическую сторону подготовки кадров до уровня их фундаментальной, научной подготовки. Как это сделать – готовых рецептов нет. Здесь нужны совместные усилия министерств и ведомств, предприятий и организаций, научного сообщества и педагогической общественности” [5, с. 96]. В силу неоднозначной оценки разработки и реализации компетентностного подхода в образовании ряд исследователей считают, что это не новое направление в педагогике, которое способно само по себе решить назревшие противоречия в обществе и в образовании. Это подход, интегрирующий передовой педагогический опыт и нацеленный на подготовку профессионалов сегодняшнего и завтрашнего дня, способных ставить и решать задачи, которые выдвигает жизнь. С этим суждением определенно можно



согласиться, поскольку в советской психологии и педагогике имелись исследования, абсолютно созвучные с понятием “компетентностный подход”:

– концепция содержания образования, где акцентируется внимание на освоении социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения к творческой деятельности (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, В. С. Леднев, М. Н. Скаткин);

– концепция проблемного обучения, ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, Д. В. Вилькеев и др.);

– теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, согласно которой качество приобретаемых знаний, навыков и умений, развитие умственных способностей зависит от правильности создания ориентировочной основы деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина и др.);

– концепции воспитывающего обучения, нацеленные на формирование личности в процессе усвоения предметных знаний (Х. Й. Лиймегс, В. С. Ильин, В. М. Коротков и др.);

– положения советской психологии по теории личности о том, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев) и проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, себе, труду (В. Н. Мясищев).

Этот список можно продолжить, однако необходимо констатировать, что не все научные исследования советской психологии и педагогики нашли свое практическое воплощение в образовательной практике, но они не утратили своего значения и остаются актуальными и сегодня.

Согласно тексту В. Н. Наумчика [3] в сфере отечественного образования понятие “компетентностный подход” начало активно использоваться в 90-х гг. прошлого века. Это произошло в рамках международного семинара под эгидой ЮНЕСКО “Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации” в июне 1990 г. в Ленинграде. Проблема компетентностного подхода применительно к высшему образованию начала разрабатываться в Республике Беларусь с 2000 г. Белорусскими учеными изучались разные аспекты этой проблемы, например:

- сущность компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, проблемы стандартизации высшего образования, нормативное и учебно-методическое сопровождение компетентностного подхода в высшей школе (А. В. Макаров, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова и др.);

- определение сущности понятий “компетенция”, “компетентность”, классификации компетенций; обоснование структуры компетенции, условий и путей формирования компетенций в образовательном процессе вуза, “компетентностный подход” и принципы его реализации (О. Л. Жук, В. Т. Федин, А. А. Глинский и др.);

- проблемы формирования у будущих педагогов разных видов компетентности (И. И. Цыркун, Е. Н. Артеменок, В. И. Андреев, Л. М. Тарантей, В. П. Тарантей, Е. Д. Осипов и др.);

- проблемы формирования профессиональной компетентности педагога в системе последипломого образования (Н. В. Кухарев, Н. Н. Кошель, А. В. Макаров и др.).

Проводимые зарубежными, российскими, белорусскими учеными исследования имели важное научное и практическое значение для последующего внедрения компетентностного подхода в систему образования нашей страны, стали основой для разработки нормативно-методической базы модернизации образовательного процесса вузов с учетом требований компетентностного подхода.

Тенденция переориентации образовательной парадигмы высшего образования в нашей стране возникла еще до официального присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу и вступления ее в Европейское пространство высшего образования, поскольку носило объективный характер, отвечало требованиям времени.

В 2007 г. первый заместитель Министра образования Республики Беларусь А. И. Жук в одном из своих выступлений заявляет, что традиционный путь обучения (традиционная си-

стема образования, ориентированная на развитие аналитических умений) малоэффективен, т. к. он использует в качестве передачи социального опыта информационно-алгоритмические методы преподавания и требует репродуктивного воспроизведения. Переход общества в новое состояние ведет к существенному изменению социальных ролей образования и самообразования, их целей, содержания, функций, технологий [6, с. 8].

Постепенная модернизация национальной системы образования в нашей стране началась с высшего образования на основе принципов Болонского процесса еще до официального присоединения к нему. Так, в законе о высшем образовании (2007 г.) был закреплён переход на двухступенчатую систему высшего образования (специалитет, магистратура). С 2008/2009 учебного года во всех вузах Республики Беларусь начали реализовываться образовательные стандарты нового поколения в компетентностном формате по многим специальностям. При разработке компетентностной модели белорусских стандартов были в значительной степени учтены принципы и опыт Болонского процесса, а также использовался адаптированный опыт разработки российских и украинских стандартов. Компетентностный подход предписывался и в стандартах высшего образования третьего (2014) поколения.

Следует обозначить еще одну дату, важную для формирования компетентностной модели высшего образования в нашей стране. Это 21 июля 2010 г., когда Президентом Республики Беларусь была одобрена представленная ранее согласованная позиция Министра образования Республики Беларусь, Председателя Совета Республики Национального собрания Республики Беларусь, Председателя Республиканского совета ректоров высших учебных заведений по включению Республики Беларусь в Болонский процесс. В этом же году, согласно приказу о межведомственной группе по осуществлению Болонских принципов в Беларуси, предусматривались создание и персональный состав рабочей группы, комплекс мероприятий по процедуре включения страны в Болонский процесс и по реализации принципов Болонской декларации и коммюнике, принятых в ходе заседаний министров образования государств-участников Болонского процесса в период 1999–2010 гг. в системе высшего образования Беларуси [7, с. 6].

Процедура присоединения Республики Беларусь к Европейскому пространству высшего образования состоялась на конференции министров образования государств Европейского пространства высшего образования, состоявшейся 14 мая 2015 г. в Ереване.

Вхождение Беларуси в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) актуализировало проблему дальнейшего развития компетентностного подхода в контексте Болонского процесса применительно к обновляемым белорусским стандартам высшего образования. Министерством образования и Республиканским советом ректоров в 2016 г. была поставлена задача по адаптации образовательных стандартов высшего образования первой и второй ступеней к новым требованиям. Как отмечалось в официальной позиции Министерства образования: “Система образования нашей страны избрала курс на европейские принципы развития образования с соблюдением в безусловном порядке национальных интересов. При этом актуальным является широкое использование международного опыта развития системы образования не только западных стран, но и наших восточных партнеров, в первую очередь России, Китая и др.” [8, с. 4]. Постепенное реформирование национального высшего образования с учетом принципов Болонского процесса нашло свое отражение на государственном уровне в ряде законодательных актов, в республиканских программах, нормативно-методических документах Министерства образования.

Заседание Республиканского Совета ректоров УВО от 16 июня 2016 г. приняло Решение “О разработке типовой учебно-планирующей документации нового поколения (образовательных стандартов и примерных учебных планов)”, в котором было указано на целесообразность разработки нового поколения стандартов на основе существующих, отмечена необходимость пересмотреть порядок и принципы разработки СВО и примерных учебных планов [9, с. 2]. Реализация принятого решения была осуществлена в принятии обновленных образовательных стандартов высшего образования и их реализации, начиная с 2021/2022 учебного года.

Согласно А. В. Макарову, одним из важных инструментов модернизации национальной системы высшего образования в рамках Болонского процесса стал проект TUNING (Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования), который позволил сформулировать определения компетенций, их структурные компоненты, разновидности [10, с. 15–16].

Реализация компетентностного подхода на уровне высшего образования в Беларуси осуществлялась посредством внедрения СВО нескольких поколений (с 2008 по 2021 гг.) и выразилась в конкретных изменениях образовательной практики. Анализ публикаций по теме и опыта внедрения компетентностной модели высшего образования позволяет констатировать определенные результаты:

- разработана нормативно-методическая компетентностная модель подготовки белорусского выпускника, которая соотносена с принципами и рекомендациями болонского проекта TUNING (Настройка образовательных структур);

- внедрено модульное построение учебного плана учреждений высшего образования;

- создана система оценки и контроля качества образования, совместимая с зарубежными стандартами; в учреждениях высшего образования внедрена и сертифицирована система менеджмента качества, соответствующая международным стандартам серии ISO 9001;

- в стандартах всех поколений даны определения основным понятиям: *компетентность* – выраженная способность применять свои знания и умения; *компетенция* – знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач;

- в стандартах 2021 г. заявлены обновленные группы компетенций (универсальные, базовые профессиональные, специализированные), которые сопрягаются с компетенциями образовательных стандартов, предыдущего поколения (академические, социально-личностные, профессиональные компетенции), представлена матрица кодифицированных компетенций, включающая универсальные и базовые профессиональные компетенции; специализированные компетенции вуз должен устанавливать самостоятельно;

- реализуется числовой способ выражения трудоемкости учебной работы студента, основанный на достижении результатов обучения – зачетная единица;

- преподавателями разработаны и продолжают разрабатываться вариативные учебно-методические комплексы (УМК) для очной и заочной форм обучения;

- разрабатываются и внедряются в учебный процесс организационные формы учебного процесса, инновационные образовательные системы и технологии, методики активного и интерактивного обучения, отвечающие компетентностному подходу в подготовке выпускника вуза (вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС), учебно-методические комплексы, тестовые и другие системы оценивания уровня компетенций студентов и т. д.);

- спроектированы и внедряются в учебный процесс информационно-образовательные среды поддержки УСРС, в дистанционном формате для очной и заочной форм обучения.

Компетентностный подход, изначально разрабатывавшийся для модернизации высшего профессионального образования, постепенно начал распространяться на другие ступени основного образования. На сегодняшний день компетентностный подход в Республике Беларусь заявлен в новых образовательных стандартах 2019 г. общего среднего и дошкольного образования [11; 12].

### Заключение

Реализация компетентностной модели высшего профессионального образования – объективное явление, обусловленное социально-экономическими и педагогическими предпосылками. Такая модель включает как профессиональную квалификацию выпускника, определяющуюся системой знаний, умений и навыков, так и базовые личностные качества и универсальные умения и способности.

Модернизация национального высшего образования с учетом принципов Болонского процесса проходила эволюционно и была обеспечена тщательной и системной работой, проводимой государственными структурами, а также в процессе научно-прикладных исследований, подготовивших нормативную правовую основу, научно-методическое обеспечение внедрения компетентностного подхода в систему высшего образования.

В современной системе высшего образования республики компетентностный подход представлен на различных уровнях и в различных контекстах. Принятие обновленных образовательных стандартов высшего образования и их реализации, начиная с 2021/2022 учебного года, позволит осуществлять дальнейшее реформирование высшего профессионального образования в контексте компетентностной модели.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS № 165) от 11 апреля 1997 г. (Лиссабонская конвенция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901734740>. – Дата доступа: 02.12.2021.
2. **Макаров, А. В.** Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2015. – 260 с.
3. **Наумчик, В. Н.** Педагогическая проза профессионализма [Электронный ресурс] / В. Н. Наумчик // Международный научно-популярный журнал мастерство-onlain. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://os.x-pdf.ru/20pedagogika/772580-1-vn-naumchik-professor-kafedri-obshchey-professionalnoy-pedagogiki.php>. – Дата доступа: 06.03.2019.
4. **Хведченя, Л. В.** Природа кризиса в образовании / Л. В. Хведченя // Социология : научно-теоретический журнал / Белорусский государственный университет. – 2014. – № 1. – С. 78–86.
5. **Новик, Е. К.** О Болонском процессе и действительных проблемах образования / Е. К. Новик // Социология: научно-теоретический журнал. – 2013. – № 3. – С. 83–97.
6. **Жук, А. И.** Кадровое и научное обеспечение инновационного развития Беларуси: вклад университетов // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом : материалы международной научно-практической конференции / под ред. И. В. Войтова. – Минск : БелИСА, 2008. – 316 с.
7. **Жук, А. И.** Высшее образование Республики Беларусь: от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования [Электронный ресурс]: / А. И. Жук. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/307/1/ВШП%2c№5%2c%202010%2cc.3-9.pdf>. – Дата доступа: 02.12.2021.
8. **Богущ, В. А.** Актуальные вопросы развития непрерывного профессионального образования в Республике Беларусь / В. А. Богущ // Вышэйшая школа. – 2017. – № 1. – С. 4–6.
9. Решения Республиканского совета ректоров от 16.06.2016 № 2 [Электронный ресурс] // Республиканский совет ректоров учреждений высшего образования. – Режим доступа: <http://srb.niks.by>. – Дата доступа: 04.12.2021.
10. **Макаров, А. В.** Реализация компетентностного подхода при проектировании стандартов высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшее техническое образование. – 2017. – Том 1, № 1. – С. 13–23.
11. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018, № 125 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2019.
12. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 137 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 12.06.2020.

Поступила в редакцию 16.11.2021 г.

Контакты: [kogachevskaya@msu.by](mailto:kogachevskaya@msu.by) (Когачевская Татьяна Ивановна)

---

**Kogachevskaya T. I. IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.**

*The article considers the experience of implementing the competency-based model of higher education in the Republic of Belarus. Two stages of the implementation of the competency-based approach in the system of higher professional education have been identified. The main results of the introduction of the competency-based approach into the national education system are outlined.*

**Keywords:** Bologna process, unified educational environment, educational standards of higher education, competency-based approach, competency-based model of higher education, competencies, educational results.

УДК 377.5

## ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

*Н. Н. Парфёнова*

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье приведен анализ литературы, историко-педагогических и медико-исторических исследований в области истории медицинского образования. Обоснована необходимость изучения архивных материалов в рамках темы исследования, на основе этого приведена авторская классификация исторических источников.*

**Ключевые слова:** медицинское образование, профессиональное образование, медицинские школы, исторические источники исследования проблемы медицинского образования.

### Введение

Историю развития системы подготовки среднего медицинского персонала целесообразно рассматривать во взаимосвязи с основными этапами социально-экономического развития общества, основными тенденциями в политике и медицинском обеспечении населения.

На протяжении второй половины XIX – начала XX в. происходило постепенное формирование системы медицинского образования на территории Беларуси. Наиболее динамичным периодом развития является конец XIX – начало XX в., когда были открыты такие учебные медицинские заведения, как Могилевская Центральная повивальная школа, Могилевская Центральная фельдшерская школа, Гродненская повивальная школа, сыгравшие ведущую историческую роль в формировании системы среднего медицинского образования Беларуси. Осмысление этого наследия призвано способствовать более эффективной модернизации медицинского образования на современном этапе.

### Основная часть

При разработке вопроса исследования мы опирались на классификацию источников, предложенную Д. И. Раскиным. Для письменных историко-педагогических источников, касающихся проблемы исследования, нами была определена система критериев отбора: *видовая принадлежность текста, историческая и структурная аутентичность, информационные возможности*. Осуществляя работу с источниками целесообразно разделить их на три группы в соответствии с классификацией, предложенной С. В. Снапковской [1]: *источники досоветского, советского и современного периода* в развитии педагогической мысли и образования на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX в.

Исходя из критериев и периодов изучения вопроса исследования, нами была разработана следующая классификация источников исследования:

1. Законодательные акты (указы, циркуляры, положения, распоряжения, постановления, а также правила и уставы, утвержденные Комитетом Министров, Министерством народного просвещения (МНП), духовно-учебным ведомством, Министерством внутренних дел (МВД), канцелярией по учреждениям Императрицы Марии, Главным управлением военно-учебных заведений (ГУВУЗ)).

2. Материалы делопроизводительной переписки (материалы канцелярий, губернских правлений, городских магистратов, врачебных управ и др.).

3. Делопроизводительные материалы учреждений образования (уставы, отчеты, прошения о приеме, протоколы заседания Педагогических советов, личные дела учащихся и преподавателей и др.).

4. Статистические материалы (“Обзоры”, “Памятные книжки” губерний и Виленского учебного округа. “Обзоры губерний” и др.).

5. Материалы периодической печати (журналы, газеты, информационные листки, объявления и др.).

6. Авторские тексты (историко-педагогические, медико-исторические и исторические исследования, статьи, воспоминания, мемуары, автобиографии и прочее).

В связи со спецификой исследования большую группу источников составили архивные материалы досоветского периода в развитии педагогической мысли и образования на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX в.

**Законодательные акты** (указы, циркуляры, положения, распоряжения, постановления и прочее) – это основные документы, которые позволяют создать представление об основных элементах системы профессионального образования в целом, направлении правительственной политики в сфере образования. В материалах **делопроизводительной переписки** канцелярий и правлений значительную часть занимает документация городских дум и управ. В предписаниях губернаторов можно найти программы по организации мероприятий, источники финансирования учебных заведений, частных лиц, выделявших средства на содержание [2]. Третью группу источников составили **делопроизводительные материалы учреждений образования**, представляющие собой вид исторических источников, основная функция которых – обслуживание управляющих систем различного уровня. К делопроизводительным документам учебных заведений относят уставы, отчеты, прошения о приеме, протоколы заседания Педагогических советов, личные дела учащихся и преподавателей и другое [3]. К **статистическим материалам** дореволюционного периода относят различные “Обзоры”, “Памятные книжки” губерний и Виленского учебного округа. “Обзоры губерний” (Могилевской, Минской, Витебской, Гродненской) содержат данные о численности преподавателей и учащихся, социальном и национальном составе, суммах на содержание отдельных учебных заведений. Значимую информацию можно почерпнуть из **материалов периодической печати** исследуемого периода. В ведущем журнале Северо-Западного края дореволюционного периода “Народное образование в Виленском учебном округе” публиковались статьи, посвященные различным областям народного образования, ведущие педагоги и чиновники обращали внимание общественности на важность общего и профессионального образования для развития экономики и культуры Российской империи. Также к крупным журналам можно отнести “ЖМНП” (Журнал Министерства народного просвещения), “Педагогическое дело”. В газетах “Губернские новости”, “Минский листок”, “Северо-Западный край” печатались материалы об открытии общеобразовательных и профессиональных заведений, их деятельности, некрологи руководящих лиц с описанием их деятельности и достижений. Имперские периодические издания, такие как “Окраины России”, “Крестьянин” и др., представляют интерес в рамках исследования факторов и условий становления медицинского образования на территории Беларуси, так как отражают направления правительственной политики в сфере образования и культуры.

**Авторские тексты** представляют собой особую группу источников, относящихся к критерию видовой принадлежности (историко-педагогические, медико-исторические и исторические исследования, статьи, воспоминания, мемуары, автобиографии и прочее). Анализ данных материалов позволяет не только определить актуальный уровень развития понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики, но и оценить индивидуальный вклад общественных деятелей, ученых и педагогов-практиков в этот процесс (Е. О. Лихачева, П. Саломатин, А. Гартвиг, М. Сперанский, С. С. Окрейц и др.).

Начало изучению истории образования в целом, в том числе профессионального и медицинского на территории Беларуси было положено еще в *досоветской* Беларуси. Основу их составляли общие труды по истории просвещения в Российской империи, Виленском

учебном округе. Сюда же можно отнести официальные отчеты ревизоров, правительственные законодательные акты, переписку местного начальства с Министерством народного просвещения, Министерством внутренних дел, Священным Синодом (И. П. Корнилов [4], А. И. Миловидов, А. В. Белецкий [5], С. В. Рождественский) и прочее.

Исторически, в отношении изучения и отражения проблем образования, сложились два направления – правительственное (Е. Ф. Орловский, Е. Барсов, И. Глебов и др.) и национальное (А. Богданович, Я. Колас, Я. Купала, В. Ластовкий, С. Полуян). Правительственное направление поддерживало, защищало и научно обосновывало правительственную политику в сфере образования, национальное было направлено на разработку собственной системы образования, основанной на культуре, традициях и праве белорусского народа на самоопределение.

В дореволюционный период вопросы медицинского образования рассматривались в работах врачей Я. Чистовича, Н. М. Мандельштама, С. А. Липинского, Л. А. Малиновского, А. А. Сицинского. В своих трудах они освещали вопросы медицинского образования в Петровскую эпоху, отдельные вопросы медицинского дела в городах и губерниях Беларуси конца XIX в. В обобщающем труде профессора медицины Я. Чистовича “История первых медицинских школ России” (1883) [6] автором проанализирована история развития медицинского образования России с 1620 г. (времени утверждения Аптекарского приказа), большей частью вопросы касались высшего образования (Московской госпитальной школы, медико-хирургических училищ, медико-хирургической академии в Санкт-Петербурге и др.). Отдельную информацию можно почерпнуть из “Отчетов по Могилевской повивальной школе”, авторами которых являлись в разные годы руководители Н. М. Мандельштам, С. А. Липинский, Л. А. Малиновский. В ежегодных отчетах были указаны не только статьи расходов на питание, одежду, учебные пособия и принадлежности, заработную плату преподавателям и служащим, но и правила распорядка и поведения воспитанниц в стенах школы и вне ее. Одной из первых диссертаций, обращающих внимание на необходимость специальной подготовки акушерского персонала, стала работа А. А. Сицинского “Акушерская помощь в Минской губернии (1880–1889)” (1893), в которой показан низкий уровень родовспоможения и поставлен ряд задач расширения акушерской помощи и акушерского образования.

Одним из самых крупных и первых исследований *советского периода* в области медицинского образования является труд профессора В.М. Банщикова и доктора медицинских наук Н. И. Проппера (Гращенко) “Среднее медицинское образование: история и современное состояние” (1928) [7]. Данная работа являлась обобщающей, в ней большое внимание было уделено развитию среднего медицинского образования на территории России, систематизированы уже известные факты из истории российского среднего медицинского образования. В 20-е гг. специальным исследованием советского периода в области истории образования явилась работа Д. А. Сцепуры “Состояние народного просвещения в Белоруссии до войны 1914”. Первый белорусский учебник по истории педагогики советского периода “История педагогики: Краткий очерк для педфаков, педтехникума и школьных работников БССР. Выпуск первый” под авторством П. Я. Панкевича вышел в 1926 г. и имел четкую идеологическую линию.

В 50-е гг. XX в. защищены первые диссертации в рамках историко-педагогической тематики, которые характеризовались описательностью и наличием большого числа статистических сведений и были посвящены вопросам народной и начальной школы, участию прогрессивной педагогической интеллигенции Беларуси в борьбе за демократические принципы народной школы, основываясь на народных традициях и культуре белорусского народа (М. К. Кириллов (1950), П. С. Иващенко (1953), И. А. Алисиевич (1955)).

Историографический анализ проблемы исследования показал, что интерес к изучению развития медицинского образования начал формироваться во второй половине XX в. Видным представителем медико-исторических исследований является Г. Р. Крючок. Первые научные работы Г. Р. Крючка были посвящены изучению сельской медицины (1952) [8],



в последующие годы он глубоко исследовал развитие медицины и здравоохранения с конца XVIII до начала XX в. (медико-санитарное дело, медицинское образование, деятельность медицинских работников и др.). Полученные данные были впоследствии обобщены в докторской диссертации (1964) [9], отдельный раздел которой посвящен основным направлениям подготовки медицинских работников и значению медицинских учебных заведений для развития системы здравоохранения дореволюционной Беларуси. Данная работа впервые последовательно определила для Беларуси характерные особенности развития медицины и здравоохранения. В 60–70-е гг. под руководством Г. Р. Крючка были выполнены диссертации на соискание ученых степеней: В. П. Грицкевич “Здравоохранение в Белоруссии в период развития феодализма и начала его упадка (XVI–XVIII вв.)” (1963); Е. И. Шишко “Развитие высшего медицинского образования в БССР (1921–1961 гг.)” (1966); Л. И. Минько “Народная медицина Белоруссии (краткий исторический очерк)” (1969); А. К. Косач “Развитие здравоохранения и медицины в Минске в период капитализма (1861–1917 гг.)” (1968); А. Ф. Петрова “История развития общества Красный крест в Белоруссии (1872–1965 гг.)” (1970 г. на соискание ученой степени кандидата исторических наук); А. П. Молчанов “Медицинские общества Белоруссии и их роль в развитии здравоохранения и науки” (1975) и др.

В советский период исследования в области профессионального образования проводились А. Н. Веселовым (1953), Н. С. Киняпиной (1968), Н. Н. Кузьминым (1971), М. Н. Абраменко (1975). В работах отражены проблемы правительственной политики в сфере образования, рассмотрены социально-экономические факторы становления и развития системы первых профессиональных учреждений образования.

В 70-е гг. исследователи обратились к вопросам педагогических товариществ, женского образования на родном языке, взглядам представителей педагогической мысли Беларуси исследуемого периода (Н. С. Родионов, В. К. Журавлев, Г. Г. Сенькевич, А. В. Трухан и др.). Первым исследователем советского периода, выделившим женское образование как отдельную историческую проблему, считается белорусский исследователь Г. Г. Сенькевич, которая в своих работах подробно останавливается на женском образовании второй половины XIX в. В ее статьях “Женское образование в Беларуси (вторая половина XIX в.)”, “Женские училища и гимназии в Белоруссии во второй половине XIX в.” [10] рассматриваются генезис женских гимназий и начальных школ после аграрной реформы, уставы и программы средних женских учебных заведений, имеются сведения о количестве учениц, распределении по сословиям и прочее.

В 80-е гг. происходило дальнейшее углубление отдельных сторон исследования темы, появляются первые специальные научные исследования по вопросам истории школы и педагогической мысли Беларуси конца XIX – начала XX в. В этом отношении следует выделить научную работу М. С. Мятельского. В кандидатской диссертации 1982 г. было проанализировано развитие начальной и средней школ, педагогической мысли Беларуси в 1895–1917 гг., приводятся статистические данные о школьной сети и количестве учащихся в начальных и средних учебных заведениях Беларуси, дается характеристика общественно-политического движения конца XIX в. [11].

Итогом историко-педагогических исследований советского периода в целом можно считать обобщающие труды белорусских авторов “Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 года” (1985), “Антологія педагогічнай думкі Беларускай ССР” (1986), которые довольно полно освещают тему генезиса образования и педагогической мысли на территории Беларуси во второй половине XIX – начале XX в.

Среди историко-медицинских исследований особое место занимают работы видного российского историка медицины М. Б. Мирского (1981) [12]. Эта была не первая, если вспомнить труд Я. А. Чистовича, однако весьма успешная попытка осветить историю развития медицины России со времен организации Аптекарского приказа. Рассмотрен генезис организации государственных органов управления медицинским делом, благотворительности в области медицины и медицинского образования, санитарного дела. Медицинскому

образованию уделено отдельное внимание, но данные исследования касаются лишь подготовки врачей в первых медицинских госпитальных школах.

На рубеже 80–90-х гг. XX в. начинается новый этап в развитии историко-педагогических исследований Беларуси. В связи со сменой общественно-экономической формации происходит переход от марксистско-ленинской методологии к философскому плюрализму. Исследователи всех областей знаний обратили свое внимание на переоценку исторических периодов, процессов, явлений, фактов. В работах освещались вопросы педагогического, профессионального образования Беларуси, школьной педагогики, общественно-политического движения и политической мысли исследуемого периода (С. В. Снапковская, Е. Л. Евдокимова, П. И. Леута, В. Н. Лухверчик, Т. Г. Шатюк и др.). Появляется ряд работ в области исследования истории образования и медицины, касающихся профессионального образования (Е. М. Тищенко, Т. В. Матвейчик, Н. Е. Хильмончик, Н. Е. Новик, М. А. Ступакевич, В. М. Острога и др.) [1; 13].

Новые подходы к освещению развития образования и педагогической мысли Беларуси конца XIX – начала XX в. были реализованы в исследованиях С. В. Снапковской “Общественно-педагогическое движение и педагогическая мысль в Белоруссии (90-е гг. XIX в. – 1917 г.)” (1992), “Общественно-педагогическое движение и педагогическая мысль в Беларуси (60-е гг. XIX – начало XX вв.)” (2011) и др. [14]. Автором проанализированы основные направления общественно-политического движения и педагогической мысли в тесной связи с процессом белорусского возрождения, чего раньше исследователи не делали, показана специфика образовательной политики царского правительства в Северо-Западном крае, выявлены основные условия, факторы, тенденции и особенности развития образования на белорусских землях конца XIX – начала XX в. В научный оборот введен ряд новых архивных документов, большое внимание уделено белорусскому национальному возрождению и его ведущим представителям.

Видным исследователем в области истории медицины на современном этапе является белорусский автор Е. М. Тищенко. В монографии автора “История здравоохранения Беларуси в XX веке” [15] отражены общие закономерности функционирования здравоохранения, его особенности в разных регионах Беларуси, дан анализ основных звеньев системы здравоохранения – профилактическая помощь, первичная медицинская помощь, санитарное дело, охрана материнства и детства. В 2008 г. в соавторстве с М. Б. Мирским и белорусским исследователем Н. Е. Хильмончик Е. М. Тищенко готовит монографию “Сестринское дело в Белоруссии (1795–2006)” [16], в которой отражена история становления среднего медицинского образования с конца XVIII в. Имеются факты о первых медицинских школах – Гродненской медицинской академии (1776–1781), Белостоцком повивальном институте (1802–1837), Гродненской повивальной школе (1874). Современный исследователь в области медицины Т. В. Матвейчик в своих работах особое внимание уделяет вопросам среднего медицинского образования, обращается к генезису медицинского образования и перспективам развития сестринского дела в Беларуси, практической ориентированности труда средних медицинских работников с учетом рекомендаций нормативных правовых документов Республики Беларусь, ВОЗ и международного опыта.

### Заключение

По результатам приведенного историографического обзора и анализа источников следует, что вопросы, относящиеся к рассматриваемой теме, освещались в историко-педагогических, исторических и медико-исторических исследованиях, в большинстве, в рамках исследований по истории образования и педагогической мысли Беларуси, политики царского правительства на белорусских землях в целом. Источниковедческая база рассматриваемой темы достаточно обширна, но в рамках аспекта медицинского образования, организации учебно-воспитательного процесса в профессиональных заведениях медицинского профиля на территории Беларуси, фрагментарность и ограниченность имеющегося материала не позволяют исчерпывающе осветить отдельные вопросы. В связи с этим основными источниками по исследуемой теме являются архивные материалы второй половины XIX – начала XX в.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. *Снапковская, С. В.* Развитие образования и педагогической мысли на территории Беларуси в 60-е гг. XIX – начале XX вв. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Снапковская ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – М., 2011. – 47 с.
2. Национальный исторический архив Беларуси (далее – НИАБ). – Фонд 2283. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л 1. Подлинник.
3. НИАБ. – Фонд 2283. Оп. 1. Ед. хр. 2. Л. 2. Подлинник.
4. *Корнилов, И.* Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в Муравьевскую эпоху / И. Корнилов. – СПб., 1901. – 420 с.
5. *Белецкий, А. В.* Краткий обзор деятельности управления Виленского учебного округа с 1803 по 1869 гг., прочитанный 24 января 1903 г. в торжественном заседании Попечительского совета по случаю 100-летнего юбилея учебного округа / А. В. Белецкий. – Вильна : типогр. А. Г. Сыркина, 1903. – 70 с.
6. *Чистович, Я. А.* История первых медицинских школ в России / Яков Чистович. – СПб. : Тип. Якова Трея, 1883. – 662 с.
7. *Банщикова, В. М.* Среднее медицинское образование: История и современное состояние / В. М. Банщикова, Н. И. Проппер. – М. : МОНО, 1928. – 294 с.
8. *Крючок, Г. Р.* Развитие сельской медицины в Белоруссии : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 07.00.10 / Г. Р. Крючок ; Кафедра организации здравоохранения Центр. ин-та усовершенствования врачей в г. Москве. Кафедра организации здравоохранения Минского мед. ин-та. – Минск, 1952. – 23 с.
9. *Крючок, Г. Р.* Развитие медицины и здравоохранения в Белоруссии: (конец XVIII – начало XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 07.00.10 / Г. Р. Крючок ; Риж. мед. ин-т. – Рига, 1964. – 44 с.
10. *Сенькевич, Г. Г.* Женские училища и гимназии в Белоруссии во второй половине XIX в. / Г. Г. Сенькевич // Вопросы истории школы и педагогики. – Минск : Народная асвета, 1972. – Вып. 2. – С. 23–27.
11. *Мятельский, М. С.* Школа и педагогическая мысль в Белоруссии с 1895 г. до Великой Октябрьской Социалистической революции : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. С. Мятельский. – Минск, 1982. – 215 с.
12. *Мирский, М. Б.* Очерки истории медицины в России XVI–XVIII вв. / М. Б. Мирский. – Владикавказ : Реклам.-изд. агентство Госкомиздата РСО-А, 1995. – 170 с.
13. *Снопкова, Е. И.* Образовательные учреждения Могилевской губернии накануне включения в состав Виленского учебного округа: историко-педагогический обзор (1772–1803 гг.) / Е. И. Снопкова // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2013. – № 1. – С. 4–15.
14. *Снапковская, С. В.* Развитие образования и педагогической мысли Беларуси: вторая половина XIX – начало XX вв. : монография / С. В. Снапковская – М. : УРАО ИТИП, 2011. – 308 с.
15. *Тищенко, Е. М.* История здравоохранения Беларуси в XX веке : монография / Е. М. Тищенко ; под ред. М. Б. Мирского. – Гродно, 2001. – 154 с.
16. *Мирский, М. Б.* Сестринское дело в Белоруссии (1795–2006) / М. Б. Мирский, Е. М. Тищенко, Н. Е. Хильмончик. – Гродно, 2008. – 160 с.

Поступила в редакцию 16.12.2021 г.

Контакты: nova\_nata\_nata@mail.ru (Парфёнова Наталья Николаевна)

**Parfenova N. N. HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF THE FORMATION OF MEDICAL EDUCATION IN BELARUS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY.**

*The article provides the analysis of literature, historical-pedagogical and medical-historical research in the field of the history of medical education. The necessity of studying archival materials within the framework of the research topic is substantiated, the author's classification of historical sources is given.*

**Keywords:** medical education, vocational education, medical schools, historical sources of research on the problem of medical education.

УДК 811.161

## МЕТОДИКА ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

**О. П. Мариненко**

кандидат педагогических наук, доцент  
Белорусско-Российский университет (Могилев)

*В статье актуализирована значимость использования интенсивных методов в обучении русскому языку иностранных учащихся. Представлена методика интенсивного обучения, включающая три основных этапа, которые соотносятся с основными периодами довузовского обучения. Методически обосновано выделение трех основных направлений по интенсификации преподавания русского языка как иностранного (психологического, технического и социального) и описаны принципы и приемы, наполняющие содержание каждого из направлений.*

**Ключевые слова:** иностранные учащиеся, русский язык как иностранный (РКИ), методика интенсивного обучения, факультет довузовской подготовки.

### Введение

Реализация концепции и программы развития экспорта образовательных услуг привели к тому, что в Беларуси, как и в большинстве стран мира с развитой системой образования, ежегодно увеличивается число иностранных студентов. Примерно каждый третий иностранный абитуриент не владеет при поступлении русским языком и начинает свое обучение в вузе с факультета довузовской подготовки, основной задачей которого является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Для студентов, изучающих неродной язык, особую значимость представляют интенсивные методы обучения, позволяющие оптимизировать данный процесс.

Интенсивные методы обучения иностранным языкам получили распространение в 70–80-е гг. XX в. в связи с увеличением количества иностранных студентов и поиском путей и способов обучения общению в сжатые сроки. Они обычно предполагают большой объем учебных занятий для формирования, прежде всего, коммуникативной компетенции учащихся и в большинстве своем предназначены для краткосрочного применения на языковых курсах [1].

Работы по использованию интенсивных методов обучения русскому языку на факультете довузовской подготовки единичны и, как правило, ограничиваются применением какого-либо одного метода [2], что послужило обоснованием для подготовки данной статьи, основной задачей которой является представление методики обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки с использованием возможностей современных интенсивных методов.

### Основная часть

Пионером в разработке интенсивных методов принято считать болгарского психотерапевта Георгия Лозанова, который предложил использовать в обучении внушение (суггестию) и разработал систему краткосрочного обучения, базирующуюся на использовании полилогов, наложенных на звучащую музыку [3]. В дальнейшем идеи Г. Лозанова о возможности подсознательного воздействия на обучающихся были использованы разработчиками ряда интенсивных методов. В частности, в отечественной методике для преподавания иностранных языков были разработаны метод активизации резервных возможностей обучаемого (Г. А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И. Ю. Шехтер), метод погружения (А. С. Плесневич), психотерапевтический (И. М. Румянцева) и др.

Зарубежная методика в целом критически приняла идею о возможности использования внушения в обучении [4] и сконцентрировалась на разработке методов, максимально

активизирующих учащихся в процессе обучения. Наибольшую популярность в современной образовательной практике обучения иностранным языкам заслужили тандем-метод, аудиовизуальный, аудиолингвальный, игровой и программированный методы. Основные положения данных методов могут помочь оптимизировать процесс обучения неродному языку на факультете довузовской подготовки, что будет представлено ниже.

Обучение на факультете довузовской подготовки, как правило, длится один год: в первом семестре иностранные учащиеся изучают только русский язык, а во втором семестре в зависимости от профиля обучения добавляются математика, физика, биология, химия и пр. По мнению Л. В. Московкина и Т. И. Капитоновой, процесс обучения языку на подготовительном отделении для иностранных граждан можно разделить на три этапа:

- 1) начальный этап, охватывающий месяц-полтора учебных занятий в первом семестре;
- 2) промежуточный этап, длящийся около трех месяцев и завершающийся в конце первого семестра;
- 3) итоговый этап, охватывающий второй семестр и заканчивающийся сдачей выпускных экзаменов [5].

Наиболее значимым в изучении языка является *начальный этап*: считается, что в условиях активной аудиторной и внеаудиторной работы за 100–150 академических часов возможно сформировать элементарный уровень коммуникативной компетенции [1]. Данный этап предполагает максимальную активизацию работы с иностранными учащимися, что в нашем представлении реализуется в трех основных принципах.

### **1. Ориентация учащихся на освоение большого объема лексики русского языка.**

В начальный период обучения важно обеспечить поступление значительного количества лексического материала, чтобы дать студентам определенную уверенность в ситуации жизни за границей. В частности, автор уникальной методики интенсивного обучения неродному языку профессор Г. А. Китайгородская считает, что учащиеся могут освоить даже порядка 2500 лексических единиц за первый месяц обучения [1, с. 29].

### **2. Направленность обучения на формирование речевых умений в ситуациях повседневного общения.**

Большинство интенсивных методов не ставят задачей детальное представление учащимся грамматических норм и правил [1; 6]. На начальном этапе освоения языка действительно целесообразно ориентироваться на приобретение знаний о языке, а на формирование умений взаимодействия в ситуациях бытового общения (в транспорте, в магазине, в кафе и пр.), навыку задавания вопросов и ответа на них.

### **3. насыщенность занятий видами и формами работы, требующими большой активности учащихся, и использование специальных техник влияния на учащихся.**

Интенсивные формы должны включать работу в парах, тройках и малых группах, соревнования, различные формы игр, тренингов и пр. Активные формы работы важно сопровождать использованием различных каналов воздействия на учащихся, что предполагает особую организацию учебной среды, использование аудио- и видеоматериалов, двигательную активность, распределение ролей между студентами, разучивание и совместное исполнение песен на русском языке и пр.

*Промежуточный этап* в интенсивном обучении РКИ охватывает со второго по пятый месяц обучения в неродной стране. На промежуточном этапе учащиеся по-прежнему изучают только русский язык, но уже, как правило, владеют элементарным уровнем коммуникативной компетентности. Интенсификация обучения РКИ на промежуточном этапе, на наш взгляд, реализуется в следующих принципах.

### **1. Принцип погружения.**

В настоящее время в зарубежной методике преподавания иностранных языков идея полного погружения (total immersion) является одной из наиболее популярных [7], предполагая избегание языка-посредника или обращения к родному языку студентов. В нашем случае идею погружения целесообразно использовать именно на промежуточном этапе обучения, когда учащиеся достигли определенного уровня коммуникативной компетенции, чтобы преподаватель мог общаться со студентами без использования перевода.

### **2. Принцип популяризации самообучения.**

Обучение в свете гуманизации образования рассматривается как курирование процесса самообразования, для чего важно мотиви-

ровать и поощрять иностранных студентов к самостоятельной работе во внеучебное время. Данная работа включает представление учащимся методик эффективного заучивания и ведения словаря, работу с текстом и тестовыми программами и пр. Популяризация самообучения предполагает представление возможностей сети интернет для самостоятельной работы учащихся, которые включают сайты для общения с носителями языка, адаптированные фильмы, онлайн уроки, тестовые программы, игры и пр.

**3. Принцип единства аудиторной и внеаудиторной работы.** Разработчики программ интенсивного обучения считают, что оно должно осуществляться в режиме 24/7. Для оптимизации общения и взаимодействия с представителями неродной культуры важно организовывать совместные с отечественными студентами внеучебные мероприятия (экскурсии, вечера, акции, соревнования и пр.) и поощрять отечественных студентов к взаимодействию с иностранцами.

Последним этапом организации интенсивного обучения на факультете довузовской подготовки является **итоговый**. Организация обучения на данном этапе отличается тем, что иностранные учащиеся изучают не только русский язык, но и другие общеобразовательные предметы в зависимости от выбранного профиля, которые, как показывает практика, представляют для них значительную сложность. В ракурсе интенсивности обучения РКИ на итоговом этапе мы считаем важным реализацию **принципов формирования языковой компетентности и освоения научного стиля речи**, что будет иметь превентивное значение для успешного получения профессиональной квалификации в будущем.

Реализовать методику интенсивного обучения русскому языку на довузовском этапе можно в трех направлениях: психологическом, техническом и социальном. **Психологическое направление** предполагает учет личностных особенностей учащихся, целенаправленное и разностороннее воздействие на учащихся, использование возможностей сознательного и подсознательного влияния при обучении языку. В рамках психологического направления наиболее эффективны следующие **приемы**.

*1. Объяснение учащимся необходимости систематической работы и создание адекватной мотивации*, которые важны в контексте актуализированного принципа популяризации самообучения. Для создания мотивации важна правильная организация процесса обучения, ориентирование не на усвоение знаний, а на развитие коммуникативных умений. Один из основных способов повышения мотивации – это разнообразие видов деятельности на занятии и использование активных форм работы. Формирование коммуникативной компетенции предполагает систематическое и одновременное формирование навыков говорения, слушания, письма и чтения, и в возможностях каждого преподавателя сделать все занятия неповторимыми и интересными.

*2. Обеспечение продуктивного запоминания.* Например, Р. Кампайо, который считает возможным выучить иностранный язык за неделю, предлагает использовать следующие приемы запоминания слов:

- вести словарь, в котором зарисовывать новые слова;
- к каждому новому слову придумывать ассоциации из родного языка;
- логически связывать новые слова с известными, близкими по звучанию;
- заучивать не отдельные слова, а предложения, не обращая внимание на нарушение правил грамматики и словообразования [6].

Для обеспечения более эффективного запоминания целесообразно сочетать слуховое, зрительное и моторно-двигательное восприятие: не только проговаривать и зрительно представлять слова, но и придумывать движения, отражающие значение слова.

*3. Знакомство с частотным словарем русского языка.* Разработано несколько частотных словарей русского языка, при этом, на наш взгляд, наиболее целесообразно использовать словарь, где есть также перевод на иностранный язык. Изучение словаря частотности даст учащимся чувство уверенности в том, что им знакомы наиболее популярные слова, и они могут быть полноправными партнерами в межкультурной коммуникации. При этом частотный словарь можно применять как на занятиях, так и рекомендовать для самостоятельной работы студентов.

*4. Создание благоприятной атмосферы в учебной группе, формирование товарищеских и дружеских отношений.* Идея о важности позитивной и безопасной атмосферы на

занятиях постулируется большинством авторов интенсивных методов. При этом Г. А. Китайгородская углубляет идею и акцентирует внимание на роли педагога и его способности создать активную и творческую атмосферу в группе, определяя важность организации личностного разнопланового общения [1].

5. *Использование полилогов и игр, в которых задействованы все члены учебной группы.* В интенсивном обучении использование полилогов (смоделированных бесед, в которых участвуют все члены группы) и различных языковых игр обеспечивает создание атмосферы групповой активности, эмоционального сопереживания, заразительности положительных эмоций и других психических состояний.

6. *Систематический контроль.* Демократический стиль педагогического общения как наиболее эффективный способ управления учебной группой предполагает не только приоритет равных отношений, поощрение инициативы и самостоятельности учащихся, но и систематический контроль результатов учебной деятельности. В соответствии с видами речевой деятельности, преподаватель должен осуществлять регулярный мониторинг говорения, чтения, аудирования и письма, что имеет важное значение для учащихся, поскольку позволяет видеть результат своих усилий и объективно оценивать себя путем сравнения своих достижений с результатами других учащихся.

*Техническое направление интенсификации обучения РКИ* предполагает использование информационно-компьютерных технологий, что дает возможность решать ряд задач: повысить мотивацию учащихся и сделать процесс обучения занимательным, развивать речевую и языковую компетенции, формировать способность и готовность заниматься самостоятельно. В практике преподавания РКИ можно выделить три основных способа в реализации технического направления.

1. *Использование ресурсов сети интернет.* Современные студенты большую часть свободного времени проводят в интернет-пространстве. Мотивировав учащихся на самостоятельную работу во внеучебное время, преподаватель может представить им обучающие РКИ ресурсы, чтобы они сочетали отдых и самообразование. В интернете можно найти ряд сайтов, полезных для организации самообучения, их материалы преподаватель может не только рекомендовать учащимся для использования в самостоятельной работе, но и применять на занятии.

2. *Использование технических средств обучения, готовых мультимедийных продуктов и компьютерных обучающих программ на занятии.* Современные технические средства повышают эффективность обучения языку в самых различных условиях и на всех его уровнях. Презентация новой лексики посредством электронных словарей и смартфонов; использование лингафонного оборудования; демонстрация видеороликов; запись на диктофон чтения студентами диалогов и текстов и корректировка их произношения – эти виды работ обладают определенной методической новизной и позволяют интенсифицировать процесс обучения.

3. *Создание собственных мультимедийных и обучающих программ.* Среди всех форм создания собственных обучающих продуктов, требующих определенных знаний и умений преподавателя, самой простой деятельностью является разработка мультимедийных презентаций, которые помогают объединить визуальное и слуховое восприятие материала, сэкономить время на представлении материала и активизировать учащихся.

*Социальное направление* предполагает интенсификацию общения и взаимодействия иностранных студентов, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Приемами реализации социального направления являются:

1) *интенсификация межличностного общения и коллективного взаимодействия в аудитории;*

2) *целенаправленное и систематическое общение с носителями языка;*

3) *активная внеучебная работа со студентами.*

### Заключение

Проведенное исследование позволило популяризировать идею использования интенсивных методов обучения русскому языку в обучении иностранных учащихся. В процессе довузовской подготовки русскому языку было выделено три этапа и представлены принци-

пы, позволяющие добиться интенсивности обучения русскому языку на каждом из этапов. Методически наполнены три направления, в которых должна вестись работа по интенсификации преподавания РКИ.

Теоретическая значимость работы определяется отсутствием исследований, комплексно представляющих методику интенсивного обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования представленной методики, что может быть полезно как заинтересованным исследователям, так и преподавателям русского языка и организаторам процесса довузовской подготовки.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. – 103 с.

2. *Лозанов, Г.* Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 7–16.

3. *Ковальчук, Е. В.* Суггестопедическая система как способ интенсификации обучения русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Ковальчук ; РУДН. – М., 2006. – 249 с.

4. *Bull, W. E.* Spanish for Teachers: Applied Linguistics, Methodologies // Foreign Language Teaching [Электронный ресурс]. – Mode of access: <http://www.linguatics.com/methods.htm>. – Date of access: 12.09.21.

5. *Капитонова, Т. И.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2015. – 297 с.

6. *Кампайо, Р.* Выучи любой язык за 7 дней по методике Рамона Кампайо / Р. Кампайо. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

7. *Supriyono, Y.* English immersion program in EFL setting: a modified model, implementation and effectiveness / Y. Supriyono, Y. N. Saputra, S. N. Dewi // 2020. – № 7(1). – P. 137–160. <https://doi.org/10.30762/jeels.v7i1.1767>

Поступила в редакцию 28.10.2021 г.

Контакты: [marinenkoo@mail.ru](mailto:marinenkoo@mail.ru) (Мариненко Ольга Петровна)

#### **Marinenko O. P. METHODOLOGY OF INTENSIVE TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO INTERNATIONAL STUDENTS.**

*The article highlights the importance of using intensive methods in teaching Russian to international students. The methodology of intensive teaching is presented. It includes three main stages, which correspond to the main periods of pre-university education. Three main directions to intensify teaching Russian as a foreign language (psychological, technical and social) are identified and the principles and techniques that fill the content of each of the directions are described.*

**Keywords:** international students, Russian as a foreign language, methodology of intensive teaching, faculty of pre-university training.



УДК 377-057.87:37.041

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. И. Совейко*

старший преподаватель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

*В статье представлена методика формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования на примере учебной дисциплины «Организация ветеринарного дела». Рассмотрены структурно-содержательные характеристики методики, представлен алгоритм построения индивидуальной траектории формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** методика, самообразовательная деятельность, готовность к самообразовательной деятельности, самообразовательные умения, профессиональное образование, учреждение среднего специального образования.

### Введение

Любая деятельность, в том числе и самообразовательная, начинается с готовности человека ее начать. Безусловно, выпускнику колледжа важно обладать сформированной готовностью к самообразовательной деятельности, которая выступает важнейшим фактором освоения рынка труда, конкурентоспособности. В педагогике в настоящее время уделяется внимание формированию готовности к самообразованию студентов вузов, а также обучающихся всех уровней образования при обучении иностранному языку [1; 2; 3]. Однако упускаются из вида противоречия между потребностью в квалифицированных специалистах со средним специальным и профессионально-техническим образованием и недостаточным уровнем их готовности к самообразовательной деятельности; между потенциальными дидактическими возможностями дисциплин профессионального цикла и недостаточным их реальным вкладом в формирование готовности к самообразовательной деятельности, отсутствием разработанных методик, дидактических средств и учебно-методического обеспечения этого процесса.

Сформированная готовность к самообразованию характеризуется наличием у специалистов внутренней мотивации и высоким уровнем саморегуляции, что позволяет им быстрее адаптироваться к условиям труда, а также будет способствовать внедрению в производство новейших технологий и повышению его эффективности. В данном исследовании структуру готовности к самообразовательной деятельности мы рассматриваем в виде 5 компонентов: мотивационный – положительное отношение к самостоятельной работе; желание и потребность в дополнительной образовательной деятельности; нравственно-волевой – свойства личности, способствующие организации самообразовательной деятельности (любопытность, ответственность, критичность, чувство долга, уверенность в себе); когнитивный – умение выделить и наметить пути достижения цели; организационный – умение планировать свою деятельность и свое время; операциональный – наличие умений и навыков самообразовательной деятельности [4].

Вышесказанное позволило поставить *цель данного исследования*: разработать, апробировать методики формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования.

### Основная часть

Представленная методика была апробирована в опытно-экспериментальной работе. В исследовании приняли участие 154 обучающихся 4 курса Аграрного колледжа УО “Витебская ордена “Знак Почета” государственная академия ветеринарной медицины” и 70 обучающихся УО “Смиловичский государственный аграрный колледж” (специальность: 2 74 03 02 Ветеринарная медицина). Эмпирическое исследование было проведено в сформированных академических группах: 6 экспериментальных (123 человека), 5 контрольных (101 человек). С целью обеспечения верифицируемости результатов исследования в группах учебные занятия по дисциплине “Организация ветеринарного дела” вели разные преподаватели. Всего было задействовано 4 преподавателя. Уровни сформированности мотивационного, когнитивного, нравственно-волевого, организационного компонентов готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности определялись путем анкетирования обучающихся, уровень сформированности операционального компонента – посредством экспертных оценок развития умений работы с учебником, быстрого чтения и понимания прочитанного, подбора литературы, поиска материала в интернете [4].

Достоверность и надежность полученных результатов исследования обеспечивалась применением методов математической статистики: Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ( $p \leq 0,05$ ), однако анализировались данные и на уровне тенденции ( $0,05 \leq p \leq 0,1$ ). Статистический анализ проводился с помощью пакета “Statistica 10.0” в операционной среде Windows 10.

Предлагаемая методика формирования готовности обучающихся к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования включает пять последовательных этапов: ориентировочный, диагностический, обучающий, практический, контрольно-рефлексивный – содержащих три элемента: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, средовой. Таким образом, на каждом этапе имеется цель педагога, выраженная в мотивационно-целевом элементе, и мотивация деятельности обучающихся по ее достижению; содержание деятельности (методы, средства, формы организации образовательного процесса), отраженное в содержательно-процессуальном элементе, и определенное целью наполнение образовательной среды, составляющее средовой элемент.

Рассмотрим методику формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования на примере учебной дисциплины “Организация ветеринарного дела”.

**I. Ориентировочный этап. Мотивационно-целевой элемент.** Этап нацелен на создание установки обучающихся на самообразовательную деятельность, актуализацию личностных и социально значимых мотивов ее формирования. *Содержательно-процессуальный элемент.* В рамках преподавания дисциплины “Организация ветеринарного дела” обучающимся обозначается значимость самообразования в деятельности будущего специалиста, предлагается самостоятельный выбор темы и цели курсовой работы, исходя из научно-практических интересов, индивидуальной образовательной траектории, дальнейших профессиональных планов. Реализации данного этапа посвящены первые два учебных занятия, поддержание установки продолжается в течение всего курса обучения. Основным средством формирования мотивов и установок на самообразовательную деятельность является слово и личный пример педагога, а также побуждение обучающихся к высказываниям об их отношении к самообразовательной деятельности, о том, какое значение, по их мнению, она имеет в профессиональном становлении специалиста в области ветеринарии, в их образовании. *Средовой элемент.* Среда для реализации данного этапа методики представлена учебным кабинетом с присутствующими в нем в свободном доступе учебными и информационными материалами, схемами, макетами, стендами, библиотекой учреждения образования и дистанционными средствами обучения, с которыми обучающихся знакомит преподаватель. В формировании среды ориентировочного и последующих этапов методики важен комфортный психологический климат процесса обучения, создаваемый путем

стимуляции горизонтального общения обучающихся, доброжелательного отношения при дискуссиях, поддержки преподавателем эффективной коммуникации. Таким образом, у обучающихся создается основа в виде установки на самообразовательную деятельность при реализации принципа ненасильственного формирования готовности к ней. Данный этап направлен на создание основы для формирования мотивационного, когнитивного и нравственно-волевого компонентов готовности к самообразовательной деятельности.

**II. Диагностический этап.** *Мотивационно-целевой элемент.* Этап предусматривает определение уровня готовности обучающихся к самообразовательной деятельности путем анкетирования и выполнения системы заданий для самостоятельной работы, позволяющих определить актуальный уровень развития самообразовательных умений. *Содержательно-процессуальный элемент.* Диагностический этап проводится на третьем учебном занятии. Обучающимся предлагается ответить на вопросы анкеты “Готовность к самообразовательной деятельности”, где они оценивают собственные личностные качества, отношение к учебе и самообразовательной деятельности, самообразовательные умения. Также сформированность самообразовательных умений обучающихся оценивают эксперты на основании выполнения заданий, позволяющих оценить наличие и способность применения умений быстро читать, понимать материал и выделять в нем главное, работать с учебником, искать информацию в интернете и подбирать литературу. *Средовой элемент.* При выполнении заданий обучающиеся могут пользоваться интернетом посредством собственных мобильных телефонов, библиотекой и дидактическими материалами, расположенными в свободном доступе в учебном кабинете.

**III. Обучающий этап.** *Мотивационно-целевой элемент.* Цель этапа – обучение приемам и навыкам самообразовательной деятельности через применение индивидуального подхода. Результаты диагностического этапа методики позволяют педагогу выстроить индивидуальную образовательную траекторию по формированию отдельных компонентов готовности обучающихся к самообразовательной деятельности.

*Содержательно-процессуальный элемент.* Построение индивидуальной траектории формирования готовности к самообразовательной деятельности начинается с диагностики: преподаватель выясняет уровень готовности обучающегося к самообразовательной деятельности, цели его образования и самообразования, планируемое направление профессионального развития. Далее, в зависимости от уровней сформированности компонентов готовности к самообразовательной деятельности, ставится цель работы. На деятельностном этапе обучающийся включается в различные виды деятельности, способствующие развитию необходимых умений и качеств. Для реализации данного этапа педагог имеет в своем распоряжении учебно-методическое обеспечение, направленное на формирование каждого из компонентов готовности к самообразовательной деятельности и способствующее реализации оптимальных для этого условий.

В работе с обучающимися, для которых занятия самообразовательной деятельностью не представляли интерес (по результатам анкетирования), применяются такие педагогические приемы, как личный пример педагога, убеждение, беседа, приучение к дисциплинированности, поощрение, награждение и т. д. Особое значение в развитии интереса к самообразованию имеют постановка жизненной перспективы в будущей профессиональной деятельности, эмоционально-позитивное отношение к ней, а также авторитет личности педагога.

Лекционный материал содержит ссылки на дополнительные источники литературы. В каждой лекции преподаватель оставляет несколько открытых вопросов, ответы на которые можно найти в указанных источниках.

Задания для самостоятельной работы на каждое учебное занятие разработаны в нескольких уровнях сложности и применяются на основе индивидуального подхода с оценкой разной степени погруженности обучающегося в выполнение заданий. Обучающимся, имеющим низкий уровень когнитивного, мотивационного компонентов готовности, предлагаются для решения проблемные ситуации и производственные задачи, позволяющие расширить кругозор и показать перспективы профессионального развития.

Для обучающихся с недостаточно сформированными умениями самообразования и самоорганизации предназначены тестовые вопросы, требующие развития навыков работы с текстом, подбора литературы для нахождения ответа, составления поисковых запросов. Интересными для обучающихся являются упражнения, разработанные по примерам заданий для оценки читательской грамотности программы PISA, а также решение тестовых заданий.

Обучающиеся, как правило, с инициативой включаются в дидактические игры. Побуждение к поиску и анализу информации для осуществления определенной деятельности в них позволяет повысить мотивацию, расширить кругозор обучающихся, вовлечь их в самостоятельную подготовку. Сходный эффект у обучающихся вызывает такая форма организации образовательного процесса, как дискуссионный клуб. Организуются дискуссии по плану: выступление докладчиков-хедлайнеров; обсуждение докладов, дискуссия; решение проблемной ситуации, голосование; подведение итогов дискуссии. Обучающиеся с высоким уровнем готовности к самообразовательной деятельности выступают хедлайнерами первых дискуссионных занятий, обучающиеся со средним уровнем готовности активно включаются в обсуждение докладов, а на последующих занятиях сами становятся докладчиками. Обучающихся с низким уровнем готовности к самообразовательной деятельности необходимо побуждать к голосованию при решении проблемной ситуации, далее – к обсуждениям. Таким образом, расширяется профессиональный кругозор, что способствует формированию мотивационного и когнитивного компонентов готовности к самообразовательной деятельности.

Широкими перспективами в формировании готовности к самообразовательной деятельности обладает метод проектов. Эффективность данного метода отмечают Е. С. Чеботарева, А. Г. Кравченко [1; 5] и др. В течение семестра каждый обучающийся должен подготовить доклад или принять участие в разработке коллективного проекта. При подготовке таких проектов микрогруппы обучающихся подбираются таким образом, чтобы не более 50% занятых в нем обучающихся имели высокий уровень готовности к самообразовательной деятельности, и как минимум один из них показывал низкий уровень готовности. Особенность организации курсового проектирования при применении данной методики состоит в обязательной подготовке каждым обучающимся доклада согласно темы курсовой работы к теоретическому занятию по сходной теме.

*Средовой элемент.* Средой для обучающего этапа методики являются: кабинет организации ветеринарного дела, библиотека учреждения образования, сформированное преподавателями информационное поле, содержащее дистанционные средства обучения, а также пример постоянного самообразования педагога. Важным элементом проектирования учебно-методического обеспечения формирования готовности к самообразовательной деятельности является использование его в виде электронных учебно-методических материалов, которые всегда находятся у обучающихся “под рукой”. К сожалению, на момент проведения опытно-экспериментальной работы в учреждениях образования, являвшихся базой для ее проведения, не были внедрены системы дистанционного обучения и электронные библиотеки, поэтому преподавателями был разработан и распространен среди обучающихся УМК на электронных носителях. Помимо основного учебно-методического обеспечения учебной дисциплины, в данном исследовании одним из направлений работы педагога по формированию информационного поля было создание тематического сообщества в социальной сети “ВКонтакте” “ОВД: изучаем вместе”. Работа в данном информационном ресурсе позволяет реализовать компонентную взаимосвязь между учебной и внеучебной самообразовательной деятельностью, осуществлять обратную связь между педагогом и обучающимся за пределами образовательного учреждения. Здесь размещалась информация о домашних заданиях, методические указания к выполнению практических работ, курсовой работы, оформлению дневников-отчетов по производственным практикам, дополнительный материал для подготовки к занятиям. Таким образом, благодаря внешней мотивации, в сообщество вступали практически все обучающиеся (94%). Далее обучающиеся, даже низ-

комотивированные к учебной деятельности, вступали в обсуждения, начинали принимать участие в конкурсах.

В сообществе размещались репосты из других информационных и профессиональных сообществ для повышения мотивации к изучению информации, небольшие тестовые задания, творческие задания и конкурсы. Была сформирована собственная библиотека педагога из электронных источников литературы и ссылок на сторонние ресурсы. В сообществе были созданы темы для обсуждения дополнительного учебного материала, рассматривались общие вопросы, возникающие при выполнении курсовой работы. Была налажена обратная связь с обучающимися. В сообществе проводились конкурсы, результаты которых обсуждались на учебных занятиях: создание картинки-аватара сообщества, отражающего его тему (творческое задание, расширяющее кругозор обучающихся); конкурс коллажей к Всемирному дню борьбы с бешенством (творческое задание, стимулирующее развитие самообразовательных умений); самая интересная новость по различным направлениям профессиональной подготовки (мотивация к изучению новостных источников, научных изданий, мониторингу профессиональных сообществ специалистов); лучшая проблемная ситуация (мотивация к изучению профессиональных сообществ, к анализу собственного опыта, полученного при прохождении учебных и производственных практик).

**IV. Практический этап.** *Мотивационно-целевой элемент.* Целью этапа является осуществление самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования. На этом этапе обучающиеся выполняют курсовую работу. Несмотря на то, что она является частью учебного плана и для многих обучающихся ее выполнение происходит под влиянием внешней мотивации, такая работа имеет признаки самообразовательной деятельности и основывается на ее компонентах. Одной из важнейших целей данного этапа является преобразование как внутренней среды субъекта самообразования путем его самовоспитания, так и внешней среды – где осуществляется самообразовательная деятельность. Процессуально этот этап начинается со сбора информации для написания курсовой работы по месту прохождения производственной технологической практики. Часто, столкнувшись лицом к лицу с условиями производства, обучающийся разочаровывается в выбранной профессии, эта среда становится демотивирующей для него. Важной задачей педагога при постановке цели курсовой работы становится убеждение обучающегося в том, что он при ее выполнении может установить причины низкой функциональности производства. Наметив пути их устранения, будущий специалист еще раз уверяется в возможности изменения среды своими силами, формирует веру в себя, свои возможности и укрепляет мотивацию к профессиональному самосовершенствованию.

*Содержательно-процессуальный элемент* включает выполнение обучающимися курсовой работы, поэтапный контроль этого процесса преподавателем, консультирование обучающихся при возникновении затруднений. Существенную роль играет создание психологического комфорта, эмоциональная поддержка со стороны преподавателя, которая формирует у обучающегося веру в себя, свои возможности и профессиональные перспективы.

*Средовой элемент.* Практический этап подразумевает самостоятельность субъектов самообразовательной деятельности в выборе ее способов, времени и места для ее осуществления. Средой, влияющей на самообразовательную деятельность, при выполнении курсовой работы, в первую очередь, является место прохождения производственной технологической практики. Немаловажную роль играет созданное преподавателями информационное поле, а также обмен мнениями и материалами с однокурсниками, проходившими практику на других базах.

**V. Контрольно-рефлексивный этап.** *Мотивационно-целевой элемент.* Цель этапа – оценка результата самообразовательной деятельности, рефлексия, мотивация на дальнейшие занятия самообразованием и достижения в профессиональной сфере. *Содержательно-процессуальный элемент.* На этом этапе происходит защита курсовой работы, рефлексия ее выполнения. Помимо доклада о результате выполненной работы, обучающимся предлагается порефлексировать, оценить достигнутый результат, сравнить его с ожидаемым, спро-

гнозировать результаты своей деятельности по преобразованию той производственной среды, куда они отправятся в качестве молодых специалистов. На этих же занятиях проводится оценивание сформированности готовности к самообразовательной деятельности (аналогично процедуре, проведенной на диагностическом этапе). *Средовой компонент.* Для данного этапа основной средой является учебный кабинет, а также собственное информационное поле, сформированное самим субъектом самообразовательной деятельности. Контрольно-рефлексивный этап преимущественно направлен на формирование мотивационного, когнитивного, нравственно-волевого компонентов готовности к самообразовательной деятельности.

В эмпирическом исследовании при преподавании дисциплины “Организация ветеринарного дела” в экспериментальных группах (ЭГ) была применена предложенная методика формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности. В контрольных группах (КГ) учебные занятия проводились с использованием традиционной методики.

Согласно данным анкетирования, желание заниматься самообразовательной деятельностью у обучающихся экспериментальных групп возросло на 29% (76% на контрольно-констатирующем этапе (ККЭ) против 47% на контрольном этапе (КЭ)), в контрольных группах прибавка составила менее 1% (57% на ККЭ против 56% на КЭ). В динамике отмечены статистически значимые изменения в ЭГ ( $T = 19,5$ ,  $p < 0,01$ ), а также по сравнению с КГ ( $U = 5635,0$ ,  $p > 0,05$  на КЭ и  $U = 5031,5$ ,  $p < 0,05$  на ККЭ). Число обучающихся, способных заниматься самообразованием, в ЭГ увеличилось на 13% (85% на ККЭ против 72% на КЭ), что имеет статистически достоверную значимость по сравнению с КЭ ( $T = 0,0$ ,  $p < 0,0005$ ) и в сравнении с КГ ( $U = 5674,0$ ,  $p > 0,05$  на КЭ и  $U = 5233,5$ ,  $p < 0,05$ ). В КГ самооценивание способности заниматься самообразованием снизилось с 80% до 73%, однако динамика не имеет статистической значимости ( $T = 12,0$ ,  $p = 0,06$ ), отмечаясь на уровне тенденции.

У обучающихся, которые желают, могут и умеют заниматься самообразованием, средний балл за выполнение курсовой работы, которую мы рассматриваем как практическое применение навыков самообразования, составляет 8,0. Обучающиеся, отмечающие желание, но неумение заниматься самообразованием, имеют средний балл 6,5, а отмечающие умение, но нежелание заниматься самообразованием – 6,0. Обучающиеся, не желающие и не умеющие заниматься самообразованием, имеют средний балл курсовой работы 4,9. Эти данные подтверждают эффективность предложенной методики формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования.

### Заключение

Реализация описанной методики формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования показывает ее эффективность. Она включает в себя пять последовательных этапов: ориентационный, диагностический, обучающий, практический, контрольно-оценочный, каждый из которых состоит из мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и средового компонентов. Данная методика требует наполнения соответствующим учебно-методическим обеспечением, реализующим цели формирования каждого из компонентов готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности и оптимальные для этого условия. Важнейшей особенностью предлагаемой методики является построение индивидуальной траектории развития обучающихся и включение их в специфические для них виды учебной деятельности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Чеботарева, Е. С.* Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности (на материале подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Чеботарева. – Курск, 2010. – 25 с.

2. **Поднебесова, М. И.** Средства формирования готовности к самообразовательной деятельности / М. И. Поднебесова // Перспективы науки. – 2017. – № 2(89). – С. 68–70.
3. **Санина, Е. И.** Формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности в процессе обучения математике в вузе / Е. И. Санина, Т. А. Воронько, А. А. Савадова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1(80). – С. 173–175.
4. **Soveyko, Ye. I.** Criteria for diagnosing the level of students readiness for self-educational activities / Ye. I. Soveyko // EUNOMIA Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development. – 2021. – Nr 1(100)2021. – P. 149–157.
5. **Кравченко, А. Г.** Формирование у студентов вуза готовности к самообразовательной деятельности средствами проектирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Г. Кравченко. – Армавир, 2020. – 26 с.

Поступила в редакцию 08.11.2021 г.

Контакты: [evgeniasoveiko@gmail.com](mailto:evgeniasoveiko@gmail.com) (Совеико Евгения Игоревна)

**Soveyko Ye. I. METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF COLLEGE STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING.**

*The article presents a methodology for the formation of college students' readiness for self-educational activities in the vocational educational process in the course "Organization of Veterinary Medicine". The material considers structural and content characteristics of the methodology, an algorithm for constructing an individual trajectory for the formation of college students' readiness for self-educational activity.*

**Keywords:** methodology, self-educational activity, readiness for self-educational activity, self-educational skills, vocational education, college.

УДК 378.172

## ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Т. А. Самойлюк*

старший преподаватель

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

аспирант

Белорусский государственный университет физической культуры

*В статье рассматриваются результаты исследования, связанные с физической подготовленностью студентов и студенток учреждения образования “Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина”. Анализируются возможности и проблемы со сдачей нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь.*

**Ключевые слова:** студенты, физическая подготовленность, нормативные требования, уровень, Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь.

### Введение

Основные виды трудовой деятельности человека – умственный и физический труд. В современном мире существуют тенденции к росту числа людей, занимающихся умственной деятельностью. Образовательный процесс в высших учебных заведениях направлен на освоение значительного количества различных компетенций, что приводит к высокой интеллектуальной нагрузке и занятости студентов. В то же время двигательная активность многих студентов снижается.

В литературных источниках [1; 2; 3; 4] отмечается, что чем выше уровень развития цивилизации и чем комфортнее и благополучнее условия жизни человека, тем сложнее и не безопаснее становятся условия его существования. Именно высокий уровень развития цивилизации становится источником многих стрессовых факторов окружающей среды: социальных, физических, химических, радиоактивных, опасных для здоровья, а иногда и для жизни человека.

В этой связи сохранение и укрепление здоровья человека в современном мире стало одной из важных задач. Именно поэтому в настоящее время роль физической культуры и спорта растет.

Уровень физической подготовленности является важнейшим интегральным показателем формирования готовности студентов к избранной профессии.

Следует отметить, что многие преподаватели отмечают низкий уровень физической подготовленности большого числа студенческой молодежи и отсутствие у студентов устойчивой осознанной потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями.

Студенты стали менее сильными, выносливыми, работоспособными. Они не в состоянии выполнить нормативные требования программы Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь [5].

Анализ научных исследований показал, что количество студентов, имеющих низкий уровень физической подготовленности, тревожно большой. У разных авторов (исследователей) отмечается колебание в пределах от 30 до 60% от общего числа обследованных [6; 7; 8; 9]. Следует отметить, что речь идет о студентах, не отнесенных к специальной медицинской группе.



Как известно, одной из главных задач нашего государства является сохранение и укрепление здоровья населения, в том числе и студенческой молодежи. Очень важно формировать у студентов не только положительную мотивацию к физическим упражнениям, но и потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Чтобы система физического воспитания была эффективной и укрепляла здоровье людей, в соответствии со статьей 29 Закона Республики Беларусь от 24 января 2014 г. “О физической культуре и спорте”, постановлением Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 2 июля 2014 г. № 16 утверждено Положение о Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе Республики Беларусь.

Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс имеет важное значение как программно-нормативный документ сферы физической культуры и спорта, как система объективных показателей (ориентиров) физического развития и физической подготовленности студентов.

Важно отметить, что до 20.10.2020 г. сдать Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь можно было только при условии, если выполнить нормативы на 9-10 баллов и получить значок золотого достоинства. Других значков не применялось.

На сегодняшний день в соответствии с постановлением “О порядке и условиях выдачи нагрудного знака лицам, выполнившим нормативы, предусмотренные Государственным физкультурно-оздоровительным комплексом Республики Беларусь” от 20.10.2020 г. № 34 разработаны требования в получении знака серебряного и бронзового достоинства.

Так, для получения знака золотого достоинства необходимо выполнить нормативы не ниже 9 баллов; серебряного – не ниже 7-8 баллов; бронзового достоинства – не ниже 5-6 баллов.

#### **Основная часть**

*Цель исследования* – изучение уровня физической подготовленности студентов непрофильных специальностей на основе сдачи нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь в учреждении образования “Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина”.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

Педагогическое исследование проводилось на базе БрГУ имени А. С. Пушкина в сентябре 2019 г.

В исследовании приняли участие 120 студенток и 80 студентов первых курсов, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе.

Для определения уровня физической подготовленности использовались 8 тестов у студентов и 7 тестов у студенток.

Представленные тесты входят в вузовскую программу по дисциплине “Физическая культура” и являются основой нормативных требований сдачи Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь.

Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2.

Анализ результатов проведенного тестирования позволил выявить показатели наиболее слабо развитых физических качеств у студентов первого курса, таких как выносливость и гибкость, не позволивших ни одному студенту сдать нормативные требования Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса.

Из таблицы 1 видно, что незначительное число студентов справилось с нормативными требованиями тестов скоростно-силового характера. Так, в показателях контрольного теста поднимание туловища из и. п. лежа за 60 с на золотой значок сдали 2,2% студентов, на серебряный значок – 18,2%, на бронзовый значок выполнили 22,7% студентов, 56,9% не выполнили минимально доступные тесты.

В показателях подтягивания на высокой перекладине – 4,4% студентов выполнили норматив на значок золотого достоинства, 3,8% – на значок серебряного достоинства и 20,5% студентов сдали тест на значок бронзового достоинства. Не справились с нормативом 71,3% студентов.

В тесте прыжок в длину с места 4,5% студентов выполнили норматив на значок золотого достоинства, 22,8% – на значок серебряного достоинства, 23,8% – на значок бронзового достоинства. Не выполнили норматив 48,9% студентов.

В показателях сгибание и разгибание рук в упоре лежа 6,8% выполнили на значок золотого достоинства, 9,0% студентов – на серебряный и соответственно 22,7% – на бронзовый значок. Не смогли выполнить норматив 61,5% студентов.

В показателях бега на 30 м, характеризующего скоростные способности студентов, следует отметить 15,9% сдавших на золотой значок, 27,2% – на серебряный и 13,6% – на бронзовый, не смогли выполнить норматив 43,3% студентов.

В челночном беге 4 x 9 м 18,2% студентов сдали на значок золотого достоинства, 25,0% на значок серебряного достоинства, 31,8% – на бронзовый значок. Выполнение нормативных требований этого контрольного теста оказалось наиболее доступным для студентов, и все же не выполнили норматив 25,0%.

Показатели бега на 3000 м у студентов, в основном, относятся к низкому уровню физической подготовленности. На значок золотого и серебряного достоинств ни одному из студентов не удалось показать соответствующий результат. Выполнили нормативные требования в беге на 3000 м на значок бронзового достоинства 9,0% студентов, не выполнивших норматив – 91,0% студентов.

У студентов в контрольном тесте наклон вперед из и. п. сидя показан низкий уровень развития гибкости. На серебряный значок сдало 6,8%, а на бронзовый – 11,4%. Не выполнили нормативные требования в этом тесте 81,8% студентов.

Таблица 1 – Показатели физической подготовленности студентов первого курса

Показатели	Уровень, балл, (достоинство значка),%				
	Низкий, 1–2 балла	Ниже среднего, 3–4 балла	Средний, 5–6 баллов (бронзовый)	Выше среднего, 7–8 баллов (серебряный)	Высокий, 9–10 баллов (золотой)
Бег 30 м, с	31,8	11,5	13,6	27,2	15,9
Прыжок в длину с места, см	23,9	25,0	23,8	22,8	4,5
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	32,0	29,5	22,7	9,0	6,8
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	27,4	29,5	22,7	18,2	2,2
Челночный бег 4x9 м, с	2,2	22,8	31,8	25,0	18,2
Бег 3000 м, мин	79,7	11,3	9,0	0	0
Наклон вперед, см	47,7	34,1	11,4	6,8	0
Подтягивание на высокой перекладине, раз	26,5	44,8	20,5	3,8	4,4

Анализируя полученные в исследовании показатели физической подготовленности студентов (таблица 2), можно отметить низкий (100%) уровень развития выносливости на примере контрольного теста – бег на 1500 м. Студентки не справились с нормативными требованиями Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь. Показанные ими результаты не соответствуют ни одному из значков разного достоинства.

В контрольном тесте поднимание туловища из исходного положения лежа на спине за 60 с нормативные требования, соответствующие золотому значку, выполнили 2,6% студентов, серебряному – 19,7%, бронзовому – 21,0%. Не выполнивших нормативные требования оказалось 56,7% студентов.

В показателях прыжка в длину с места, характеризующего скоростно-силовые способности, результаты распределились следующим образом:

- результаты студентов, отвечающие нормативному требованию значков золотого и серебряного достоинств, составили 3,9% студентов;
- бронзового достоинства – 5,3% студентов;
- не выполнивших – 86,9%.

В показателях челночного бега 4x9 м достигли результатов, соответствующих значку золотого достоинства 7,9% студентов, серебряного – 13,2%, бронзового – 19,0%. Не выполнивших норматив – 59,9%.

Нормативные требования контрольного теста сгибание и разгибание рук на гимнастической скамейке покорились 10,6% студентов с достоинством золотого значка, серебряного – 10,6%, бронзового – 10,0%. Не выполнивших требования оказалось 68,8%.

Более успешно выглядят результаты теста студентов в беге на 30 м. Из них на золотой и серебряный значки сдали соответственно 13,2%, а на бронзовый – 36,8%, не выполнивших требования было 36,8%.

Полученные результаты в проявлении гибкости (наклон вперед из и. п. сидя) свидетельствуют, что с контрольным тестом Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь большинство студентов справилось. На золотой значок сдали 23,7% студентов, на серебряный – 22,4%, на бронзовый – 10,5%. Не выполнивших нормативные требования было – 43,4%.

Таблица 2 – Показатели физической подготовленности студентов первого курса

Показатели	Уровень, балл, (достоинство значка),%				
	Низкий, 1–2 балла	Ниже среднего, 3–4 балла	Средний, 5–6 баллов (бронзовый)	Выше среднего, 7–8 баллов (серебряный)	Высокий, 9–10 баллов (золотой)
Бег 30 м, с	13,1	23,7	36,8	13,2	13,2
Прыжок в длину с места, см	68,4	18,5	5,3	3,9	3,9
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	40,0	28,8	10,0	10,6	10,6
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	30,3	26,4	21,0	19,7	2,6
Челночный бег 4x9 м, с	34,7	25,2	19,0	13,2	7,9
Бег 1500 м, мин	94,8	5,2	0	0	0
Наклон вперед, см	25,0	18,4	10,5	22,4	23,7

Сопоставляя полученные результаты сдачи нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь студентов и студенток, можно отметить, что большая половина не подготовлена к сдаче тестов в таких видах, как бег на 3000 м (91,0%), наклоны вперед (71,3%), сгибание и разгибание рук из и. п. лежа (61,5%) (таблица 3).

У студентов наиболее отстающими видами Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь явились показатели: бег на 1500 м (100%), прыж-

ки в длину с места (86,9%), сгибание и разгибание рук в упоре лежа на гимнастической скамейке (68,8%), челночный бег 4х9 м (59,9%).

Таблица 3 – Сравнительные показатели контрольных тестов Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь студентов и студенток, (%)

Показатели	Студенты				Студентки			
	Золотой	Серебряный	Бронзовый	Не выполнили	Золотой	Серебряный	Бронзовый	Не выполнили
Бег 30 м, с	15,9	27,2	13,6	43,3	13,2	13,2	36,8	36,8
Прыжок в длину с места, см	4,5	22,8	23,8	48,9	3,9	3,9	5,3	86,9
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	6,8	9,0	22,7	61,5	10,6	10,6	10,0	68,8
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	2,2	18,2	22,7	56,9	2,6	19,7	21,0	56,7
Челночный бег 4×9 м, с	18,2	25,0	31,8	25,0	7,9	13,2	19,0	59,9
Бег 1500 м, мин (девушки), Бег 3000 м, мин (юноши)	0	0	9,0	91,0	0	0	0	100
Наклон вперед, см	0	6,8	11,4	81,8	23,7	22,4	10,5	43,4
Подтягивание на высокой перекладине, раз	4,4	3,8	20,5	71,3	–	–	–	–

#### Заключение

Вопросы улучшения физической подготовленности студенческой молодежи до уровня, необходимого для сдачи нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса, являются ключевыми в физическом воспитании.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что у большинства поступивших на первый курс студентов и студенток отмечен низкий уровень показателей физической подготовленности, что напрямую сказывается на выполнении Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса.

На наш взгляд, решение данной проблемы, в первую очередь, затрудняется недостаточностью теоретических и технологических (методических) разработок по улучшению физической подготовленности школьной и студенческой молодежи, что, несомненно, сказывается и на выполнении нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Бароненко, В. А.* Здоровье и физическая культура студента / В. А. Бароненко, Л. А. Раппопорт. – М. : Альфа, 2003. – 417 с.
2. *Иващенко, Л. Я.* Научно-практические основы базовой физической культуры 20-59 лет с малоподвижным образом жизни : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Л. Я. Иващенко. – М., 1988. – 32 с.
3. *Кончиц, Н. С.* Физиологические основы физического воспитания студентов в связи с индивидуальными особенностями организма : автореф. дис. ... д-ра. биол. наук : 14.00.17 / Н. С. Кончиц. – Томск, 1990. – 50 с.
4. *Лубышева, Л. И.* Конкретно-социологические исследования стиля жизни как часть общероссийского мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи / Л. И. Лубышева // Мониторинг физического развития, физической подготовленности различных возрастных групп населения : матер. I Всерос. научн.-практ. конф. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2003. – С. 64–68.

5. **Ворон, П. Г.** Организационные и методические основы внедрения Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь в практику работы организаций : методические рекомендации / П. Г. Ворон, В. Ф. Касач. – Минск : Республиканский учебно-методический центр физического воспитания населения, 2016. – 84 с.

6. **Венскович, Д. А.** Уровень физической подготовленности студентов, обучающихся по специальностям неспортивного профиля в ВГУ имени П. М. Машерова / Д. А. Венскович, Ю. М. Кабанов, Н. Т. Станский // Физическая культура как основополагающий фактор стратегии развития государства, общества, личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 21–22 мая 2020 г. – Витебск : ВГАВМ, 2020. – С. 19–22.

7. **Григоревич, В. В.** Внедрение Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь в физическое воспитание студенческой молодежи // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов вузов [Электронный ресурс] : материалы междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Внедрение государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь в физическое воспитание студенческой молодежи Минск, 1–2 нояб. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. А. Коледа (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 499–503.

8. **Зайцев, Г. К.** Стратегия понимания физического воспитания студентов / Г. К. Зайцев // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 4. – С. 26–28.

9. **Шилько, В. Г.** Организация физического воспитания студентов в университете с использованием спортивно-оздоровительных технологий / В. Г. Шилько // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 2–6.

Поступила в редакцию 09.06.2021 г.

Контакты: tanisamoiliuk@mail.ru (Самойлюк Татьяна Анатольевна)

**Samoylyuk T. A. STUDENTS' READINESS TO PERFORM SPORTS AND RECREATION COMPLEX OF THE REPUBLIC OF BELARUS.**

*The article discusses the results of the study related to the physical fitness of male and female students of the educational institution "Brest State University named after A. S. Pushkin". The possibilities and problems of performing sports standards of the State Sports and Recreation Complex of the Republic of Belarus are analyzed.*

**Keywords:** students, female students, physical fitness, regulatory requirements, level, State sports and recreation complex of the Republic of Belarus.

УДК 796.012.6:[378:614.8](476)

## ОРГАНИЗАЦИЯ УТРЕННЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЧС РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Е. А. Чумила*

кандидат педагогических наук, доцент

Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям

Республики Беларусь

докторант

Белорусский государственный университет физической культуры

*В статье отражены научно-методические подходы организации и проведения утренней физической зарядки с обучающимися МЧС Республики Беларусь. Представлены комплексы упражнений, направленные на развитие основных групп мышц и физических качеств. Описано воздействие утренней физической зарядки на показатели двигательной и интеллектуальной деятельности обучающихся. Определена степень воздействия физической нагрузки на организм обучающихся и проведен расчет среднего значения энергозатрат при выполнении комплексов упражнений утренней физической зарядки с учетом индивидуальных данных.*

**Ключевые слова:** методика, обучающийся, специалист, утренняя физическая зарядка, физическая подготовка, физические упражнения.

### Введение

Процесс подготовки в Университете гражданской защиты МЧС Беларуси (далее – УГЗ МЧС) для обучающихся, осваивающих учебные программы 1 ступени высшего образования, предписывает усвоение значительного объема информации, заступление на дежурства в составе суточного наряда, боевые дежурства в составе дежурной смены учебной аварийно-спасательной части, выполнение хозяйственных работ, а также активное участие каждого обучающегося в общественной жизни университета, что, в свою очередь, подразумевает большие умственные и физические напряжения.

Обзор литературных источников в сфере физической культуры и спорта, а также практический опыт преподавателей кафедры физической подготовки и спорта указывает на то, что работоспособность обучающихся к старшим курсам снижается. Одной из основных причин тому является недостаток двигательной активности. Планирование двухразовых занятий в неделю по физической подготовке, согласно учебной программе, при относительно малом объеме нагрузки, а также длительные паузы в обучении, связанные с зимними и летними каникулярными отпусками, экзаменационными сессиями, учебными и производственными практиками, не создают должных условий для необходимого развития нервно-мышечного аппарата человека и энергетического обеспечения различных функций организма. Следовательно, для восполнения пробела в регулярном выполнении физических упражнений особая роль должна сводиться к методическим основам организации утренней физической зарядки, что даст возможность ускорить процесс физического совершенствования и повысит работоспособность организма.

Утренняя физическая зарядка является составным элементом системы общей физической подготовки и стимулятором функциональных систем организма. Целью ее проведения является систематическое развитие основных физических качеств, которое направлено на сохранение здоровья, поддержание высокого уровня физической и умственной работоспособности.

В структурной системе подготовки специалистов МЧС Республики Беларусь утренняя физическая зарядка решает следующие задачи:

- укрепление здоровья и закаливание организма;
- приведение организма в бодрое состояние после сна, подготовка его к предстоящей работе;
- содействие умственной и физической работоспособности;
- повышение сопротивляемости организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды и приведение к снижению заболеваемости;
- формирование потребности в регулярных занятиях физической культурой;
- способствование облегчению адаптации обучающихся первого курса к образовательному процессу в учебных заведениях МЧС;
- выстраивание привычки ведения здорового образа жизни.

Актуальность исследования характеризуется особенностями профессиональной деятельности спасателей, в процессе которой нередко возникают сложные ситуации, для успешного выхода из которых необходимо принимать нестандартные решения, быть сосредоточенным и разносторонне подготовленным. Систематическое проведение утренней физической зарядки способствует решению указанных задач, что, в свою очередь, окажет благоприятное воздействие на более качественную физическую подготовленность и психологическую готовность обучающихся к действиям при возникновении сложных ситуаций [1; 2].

#### Основная часть

Во время сна центральная нервная система обучающихся пребывает в состоянии своеобразного отдыха от активной дневной двигательной деятельности, при этом притупляется интенсивность физиологических процессов в организме (снижается ритм дыхания и уменьшается частота сердечных сокращений, уменьшается доминирующая частота биоэлектрической активности мозга и мышц, снижается давление крови в сосудах, доставляющих ее к рабочим органам, а также существенно снижается возбудимость нервных центров).

После пробуждения происходит плавное усиление возбудимости отделов центральной нервной системы и функциональной активности различных органов и систем организма обучающихся. В этот промежуток времени обучающийся, как правило, пребывает в сонном, замедленном состоянии, иногда с проявлением внешних признаков раздражительности, при этом, соответственно, его работоспособность остается сниженной по сравнению с естественной. Этот процесс может быть достаточно продолжительным, что сказывается на общем самочувствии [3].

Утренняя физическая зарядка оказывает положительное влияние на организм обучающихся, увеличивая тонус, активизируя основные жизненно важные физиологические процессы системы функционирования, а также повышает внимание и дисциплинированность среди обучающихся учебных заведений. Регулярное применение средств утренней зарядки не только способствует быстрому приведению организма после сна в бодрое состояние, но и приносит пользу как организму в целом, так и каждому органу в отдельности: она оказывает содействие в формировании правильной осанки, способствует развитию мышечного корсета и улучшению работы сердца и сосудов, нормализует работу органов дыхания, укрепляет нервную систему. Активизируя практически весь организм, утренняя физическая зарядка существенно укрепляет здоровье.

В учебных заведениях силовых структур Беларуси утренняя физическая зарядка проводится непосредственно после подъема и является обязательным элементом распорядка дня для обучающихся.

Наполнение программы утренней физической зарядки должно содержать комплексы общеразвивающих упражнений, активизирующие основные группы мышц. При этом нагрузка должна быть правильно дозирована, поскольку чрезмерные нагрузки оказывают негативное влияние на человеческий организм [4].

Для подготовки программы проведения утренней зарядки рекомендуется применять средства, ранее используемые и изученные в ходе проведения практических занятий по

дисциплинам физкультурно-спортивного профиля. Кроме того, применение тех или иных физических упражнений должно осуществляться с учетом общих и специальных задач физической подготовки, погодных условий, материальной базы и особенностей прикладной подготовки обучающихся. При этом выбор физических упражнений, используемых при проведении утренней физической зарядки, должен благоприятствовать развитию физических качеств, необходимых будущим специалистам качественно выполнять возложенные на них служебные обязанности, а также решать повседневные вопросы в обычной жизни.

Согласно распорядку дня утренняя физическая зарядка с обучающимися УГЗ МЧС проводится ежедневно (кроме выходных и праздничных дней) в течение 30 минут [5; 6].

Форма одежды для утренней физической зарядки устанавливается в зависимости от погодных условий (таблица 1).

Таблица 1 – Форма одежды на утреннюю физическую зарядку, установленная для обучающихся УГЗ МЧС

Форма одежды № 1 (при температуре воздуха +15 градусов и выше)	Форма одежды № 2 (при температуре воздуха от +10 до +15 градусов)	Форма одежды № 3 (при температуре воздуха от +10 до 0 градусов)	Форма одежды № 4 (при температуре воздуха от 0 до –10 градусов)
голый торс, спортивные трусы (шорты, бриоки), спортивная обувь	майка, спортивные брюки, спортивная обувь	спортивный костюм, спортивная обувь	спортивный костюм, спортивная обувь, перчатки, спортивная шапочка
Примечание: при температуре воздуха ниже –10 градусов, либо других неблагоприятных погодных условиях, утренняя физическая зарядка проводится в помещении			

Проанализировав ряд мнений ведущих специалистов в области физической культуры и спорта, можно отметить, что эффективность проведения зарядки зависит от выбора средств, дозировки нагрузок и интенсивности выполнения физических упражнений. Требуется выполнять физические упражнения в заданной последовательности, освоив простые, переходить к более сложным. Основные органы и жизненно-важные системы организма должны постепенно включаться в привычный ежедневный ритм жизни обучающегося после продолжительного ночного отдыха и сниженной монотонной работы функциональных систем организма. Поэтому не следует начинать с тяжелых упражнений. Объем и интенсивность нагрузки должны быть значительно ниже, чем в дневных тренировках.

Утренняя физическая зарядка должна состоять из подготовительной, основной и заключительной частей.

В зависимости от целей конкретной части утренней зарядки, можно использовать как отдельные упражнения, так и комплексы упражнений. Подбор упражнений может включать: общеразвивающие, в парах, с тяжестями, на гимнастических снарядах, бег с ускорением, тренировку в смешанном передвижении и непрерывном беге.

Согласно рекомендациям, подготовительная часть должна состоять из упражнений, готовящих организм обучающихся к более координированным движениям, сложным и интенсивным нагрузкам: медленная ходьба, ходьба с различными вариациями положения стопы, а также движения рук в стороны, вперед, назад, постепенный переход на бег, более интенсивный бег.

После подготовки организма к нагрузке следует переходить к основной части утренней физической зарядки, которая обеспечивает тренировочную направленность зарядки. Здесь можно рассмотреть выполнение различных физических упражнений: специальные беговые упражнения, ходьба с одновременным вращением руками, ходьба с одновременным поворотом туловища в разные стороны и рывками руками, наклоны туловища на



каждый шаг, махи прямыми ногами к вытянутым перед грудью рукам и т. д. Упражнения на месте: динамические упражнения для укрепления и развития основных групп мышц. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа или на брусьях. Упражнения для мышц всего тела – движения руками с одновременным наклоном туловища вперед (назад, в сторону), круговые движения туловищем с подниманием рук вверх, упоры присев и лежа, различные повороты, упражнения на высокой перекладине. Упражнения для мышц ног – приседания, выпады на каждую ногу, попеременные выпады, выпрыгивания из упора присев, выпрыгивания с подтягиванием бедер к груди, прыжки на месте и с продвижением вперед на одной или двух ногах.

Также в основной части утренней физической зарядки с обучающимися рекомендуется выполнять комплексы вольных упражнений на 16 счетов, состоящие из упражнений умеренной нагрузки и охватывающие основную группу мышц, которые чередуются между собой в течение недели, месяца.

Заключительная часть утренней физической зарядки направлена на плавный переход из возбужденного состояния организма обучающегося в относительно спокойное состояние. Необходимо включить дыхательные упражнения, направленные на восстановление функциональных систем организма. Основной задачей заключительной части является постепенное уменьшение нагрузки и нормализация работы всех органов и систем организма. Наиболее эффективно этому способствуют бег трусцой, ходьба, дыхательная гимнастика. Все действия в этой части должны занимать от 5 до 7 минут.

Ходьба и бег – неотъемлемые и основополагающие элементы, присутствующие в ходе зарядки при любом возможном варианте ее проведения. К зарядке рекомендуют приступать с медленной ходьбы с последующим переходом на бег, а заканчивать в обратной последовательности. Общую выносливость обучающихся можно развивать в основной части зарядки, используя беговые упражнения. В основном это будут специальные беговые упражнения на дистанции тридцать – сорок метров: бег с захлестыванием голени, бег с высоким подниманием бедра, многоскоки и тому подобное, а также бег на средние дистанции (от одного до трех километров), как правило, в невысоком темпе.

Следуя общепринятым методикам, необходимо соблюдать последовательность выполнения общеразвивающих упражнений, которая учитывает плавное нарастание нагрузки. В первую очередь рекомендуется прорабатывать более мелкие мышечные группы, а уже потом – более крупные. Как правило, физические упражнения начинаются выполнять с головы (а именно мышц шеи), двигаясь вниз, к конечностям, заканчивая мышцами ног.

В основной части утренней физической зарядки, выполнив общеразвивающие упражнения, следует переходить к специальным подготовительным упражнениям, которые способствуют более успешному развитию основных физических качеств обучающихся.

Специально-подготовительные упражнения, в зависимости от их специфики, можно выполнять как на месте, так и в движении. Они служат для подготовки организма к основной работе различного характера и степени тяжести, а также включают в себя разнообразные беговые и прыжковые упражнения, специальные упражнения для развития силы (на спортивных снарядах, с отягощениями, с гимнастическими предметами, упражнения с партнером, на тренажерах и т. д.), упражнения на развитие гибкости и подвижности суставов [7].

На основании проведенного анализа мнений специалистов в области теории и методики физического воспитания, а также профессорско-преподавательского состава кафедр спортивного профиля ведущих учреждений высшего образования Республики Беларусь разработаны комплексы упражнений для проведения утренней физической зарядки с обучающимися учебных заведений силовых структур (таблицы 2–4).

Таблица 2 – Комплекс физических упражнений для проведения утренней физической зарядки № 1

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Подготовительная часть (10 мин)				
Ходьба	3 мин	Постановка стоп параллельно друг другу, шаги одинаковой длины, движения рук свободны и расслаблены, спина прямая, взгляд направлен вперед	76	6
Бег трусцой	3 мин	Скорость передвижения не должна превышать 9 км/ч. Приземление должно приходиться на переднюю поверхность стопы без выноса бедра вперед. Корпус держать прямо, немного наклонив вперед. Руки, согнутые в локтевых суставах под углом 90 градусов, свободно перемещаются вперед-назад	120	20
Комплекс вольных упражнений № 1	4 мин	Упражнения выполняются синхронно под счет при непосредственном руководстве и участии командира. На начальном этапе упражнения рекомендуется выполнять с остановками, проводить разучивание по частям	116	11
Основная часть (15 мин)				
Выпады вперед на каждую ногу	1 мин	И. п. – основная стойка. Спину слегка прогнуть в пояснице. Сделать широкий шаг вперед, удерживая туловище в ровном положении, при этом центр тяжести должен быть на выставленной вперед ноге. Присесть на переднюю ногу.	141	10
Комплекс “Берпи” с отжиманиями	1 мин	Присесть, поставив обе ладони на пол по бокам от корпуса. Бедра должны быть прижаты к икроножным мышцам, положение рук устойчивое. Прыжком принять упор лежа. На выдохе перенести вес на руки и оттолкнуться ногами от пола, выбросив их назад. Выполнить сгибание-разгибание рук в упоре лежа и вернуться в положение приседа. Выпрыгнуть, выпрямив тело, и приземлиться на слегка согнутые ноги	144	16
Прыжки в длину на правой/левой ноге	1 мин.	Встать на правую/левую ногу, подпрыгнуть, выводя левое/правое колено вверх и совершая руками активные маховые движения. Приземление должно приходиться на всю часть стопы	155	18
Попеременные выпады вперед	1 мин	Начать с позиции стандартного выпада с одной ногой впереди и согнутым коленом на 90 градусов, а задняя нога должна почти касаться пола. Следить, чтобы согнутое колено не выступало за носок. Подпрыгнуть и быстро поменять ноги в воздухе, сохраняя при этом корпус тела прямым. Во время прыжка подключать руки, чтобы лучше ощущать и набирать высоту	128	14
Упражнение в парах (ходьба на руках с отжиманиями)	2 мин	Упражнение выполняется на прямых руках. Тело должно образовывать прямую линию от макушки до ног. Отжимания рекомендуется выполнять после каждых 6-10 шагов	119	21

Окончание таблицы 2

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Комплекс упражнений на развитие мышц брюшного пресса	4 мин	Упражнения должны включать все группы мышц брюшного пресса. Упражнения выполняются медленно, без задержки дыхания	115	25
Примечание: время для восстановления между упражнениями основной части не должно превышать 1 мин				
Заключительная часть (5 мин)				
Ходьба	2 мин	Постановка стоп параллельно друг другу, шаги одинаковой длины, движения рук свободны и расслаблены, спина прямая, взгляд направлен вперед	93	6
Дыхательная гимнастика	1 мин	Темп выполнения – медленный, что позволит обогатить организм кислородом. Вдох выполняется всегда только носом. Упражнения выполнять легко, без усилий и напряжения. Фаза выдоха должна быть длиннее фазы вдоха (в 1,5-2 раза). Хорошо потянуться всем телом перед выполнением дыхательных упражнений	79	3
Комплекс упражнений на растяжку	2 мин	Растягиваться следует статистически, медленно и плавно. Все мышцы должны быть расслаблены, особенно те, которые в данный момент растягиваются. Спина и осанка всегда должны быть ровными. Избегать позиций, которые чреваты травмой спины. Дыхание должно быть спокойным	75	6
Средние показатели ЧСС и итоговые показатели расхода энергии по итогам выполнения комплекса физических упражнений			114	156

Таблица 3 – Комплекс физических упражнений для проведения утренней физической зарядки № 2

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Подготовительная часть (10 мин)				
Ходьба, интенсивная ходьба	3 мин	Постановка стоп параллельно друг другу, шаги одинаковой длины, движения рук свободны и расслаблены, спина прямая, взгляд направлен вперед	77	6
Бег трусцой	2 мин	Скорость передвижения не должна превышать 9 км/ч. Приземление должно приходиться на переднюю поверхность стопы без выноса бедра вперед. Корпус держать прямо, немного наклонив вперед. Руки, согнутые в локтевых суставах под углом 90 градусов, свободно перемещаются вперед-назад	115	13
Бег с высоким подниманием бедра	1 мин	Голову держать прямо, вперед не наклонять. Ось плеч не меняет своего положения во время выполнения упражнения. Руки согнуты под углом 90 градусов. Руками работать свободно, колени в стороны не разводить. Постановка стопы на опору производится упруго на переднюю часть	149	9

Продолжение таблицы 3

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Бег с захлестыванием голени	1 мин	В момент касания пяткой ягодицы голова, туловище, бедро и голень опорной ноги находятся в одной вертикальной плоскости. Носу на опору ставить прямой, сверху на переднюю часть стопы. Носки стоп не разворачивать, стопы параллельно. Взгляд направлен вперед. Руки работают разноименно. При движении руки назад кисть пересекает ось таза	141	9
Бег приставными шагами	1 мин	Движение производить боком по прямой линии, избегая смены траектории. Бедра разводить максимально широкое. Руки работают попеременно, встречаясь и расходясь перед грудью. Выполняется как правым, так и левым боком	121	7
Бег с выносом прямых ног вперед	1 мин	Маховая нога выносится примерно под углом 45 градусов. Колено прямое. Стопа должна активно встречать опору, чтобы протолкнуть тело вперед. Туловище находится в практически вертикальном положении, руки выполняют активную работу, как при беге	130	8
Наклоны в стороны со сменой положения рук	1 мин	И. п. – ноги врозь, правая рука вверх, левая вдоль туловища. Поочередные наклоны в левую и правую стороны со сменой положения рук	99	5
Основная часть (15 мин)				
Приседания	2 мин	И. п. – основная стойка. Приседания со сгибанием рук перед грудью, основная стойка. Голову не опускать. В нижней точке приседания тазобедренный сустав должен быть немного ниже коленных суставов	123	16
Попеременные выпады назад	1 мин	И. п. – основная стойка. Сделать широкий шаг назад, удерживая туловище в ровном положении, при этом центр тяжести должен быть на выставленной назад ноге	128	10
Сгибание-разгибание рук в упоре на коленях	2 мин	И. п. – упор лежа с опорой на колени, голени скрещены и подняты вверх. Голова и туловище составляют прямую линию. Сгибая руки, коснуться грудью поверхности	119	16
Поднос ног к груди в упоре лежа	1 мин	И. п. – упор лежа. Попеременный поднос ног к груди через левую-правую стороны. Голова и туловище составляют прямую линию. Интенсивность – умеренная	125	9
Подтягивания на высокой перекладине	2 мин	Выполняется из вися на прямых руках хватом сверху. Подтянуться без маховых и рывковых движений, подбородок должен быть выше перекладины	133	21
Сгибание-разгибание рук в упоре на брусьях	2 мин	И. п. – упор на брусьях, руки выпрямлены. На вдохе, сгибая руки в локтевых суставах, подконтрольно опуститься вниз, сохраняя корпус в вертикальном положении и удерживая приподнятым подбородок. На выдохе подняться в исходное положение	127	20

Окончание таблицы 3

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Заключительная часть (5 мин)				
Ходьба	2 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	95	7
Дыхательная гимнастика	2 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	81	5
Упражнения на растяжку	1 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	75	3
Средние показатели ЧСС и итоговые показатели расхода энергии по итогам выполнения комплекса физических упражнений			114	148

Таблица 4 – Комплекс физических упражнений для проведения утренней физической зарядки № 3

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Подготовительная часть (10 мин)				
Ходьба	3 мин	Аналогично подготовительной части комплекса физических упражнений № 1	74	6
Бег легким темпом	3 мин	Аналогично подготовительной части комплекса физических упражнений № 1	122	20
Комплекс вольных упражнений № 2	4 мин	Упражнения выполняются синхронно под счет при непосредственном руководстве и участии командира. На начальном этапе упражнения можно выполнять с остановками, проводить разучивание по частям	114	11
Основная часть (15 мин)				
Обратные отжимания	1 мин	Повернуться спиной к скамейке и принять упор сзади, поставив ладони на край скамьи, пальцами вперед, хватом на ширине плеч. Ноги поставить пятками на вторую скамью. Спина должна быть прямой. На вдохе медленно опустить таз, согнув руки в локтях до прямого угла. Предплечья на протяжении всего движения должны быть перпендикулярны полу. На выдохе мощным усилием вытолкнуть себя обратно в исходное положение	122	12
Попеременные выпады вперед	2 мин	Начать с позиции стандартного выпада с одной ногой впереди и согнутым коленом на 90 градусов, а задняя нога должна почти касаться пола. Следить, чтобы согнутое колено не выступало за носок. Подпрыгнуть и быстро поменять ноги в воздухе, сохраняя при этом корпус тела прямым. Во время прыжка подключать руки, чтобы лучше ощущать и набирать высоту	137	26

Окончание таблицы 4

Наименование упражнения	Время выполнения	Рекомендации по выполнению упражнения	Среднее значение ЧСС уд/мин	Среднее значение расхода энергии, Ккал
Упражнение в парах (наклоны туловища вперед с партнером на спине)	2 мин	Стоя спиной друг к другу, захватить партнера своими руками под локти, подсесть и навалиться на спину	130	19
Прыжки в длину с двух ног	2 мин	Стопы ставятся на ширину плеч или чуть уже ширины плеч. Руки, отведенные назад, слегка согнуты в локтевых суставах	139	21
Комплекс упражнений на развитие мышц брюшного пресса	4 мин	Упражнения должны включать все группы мышц брюшного пресса. Упражнения выполняются медленно, без задержки дыхания	120	26
Заключительная часть (5 мин)				
Ходьба	2 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	94	7
Дыхательная гимнастика	2 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	80	4
Упражнения на растяжку	1 мин	Аналогично заключительной части комплекса физических упражнений № 1	75	3
Средние показатели ЧСС и итоговые показатели расхода энергии по итогам выполнения комплекса физических упражнений			114	155

Воздействие нагрузки на организм человека в результате выполнения физических упражнений вызывает активную реакцию его функциональных систем. Чтобы определить степень нагрузки, а также реакцию организма на выполненную работу, используются показатели интенсивности. Наиболее удобный и информативный показатель интенсивности нагрузки, это ЧСС. Зоны интенсивности физических нагрузок определяются с ориентацией именно на этот показатель.

С целью определения степени воздействия физической нагрузки на организм обучающихся во время выполнения упражнений, вошедших в подготовительную, основную и заключительную части утренней физической зарядки, были проведены исследования, в которых приняли участие 96 обучающихся 1–3 курсов УГЗ МЧС. Для получения данных о ЧСС использовались кардиомониторы Polar RS 800 CX (рисунки 1–3).

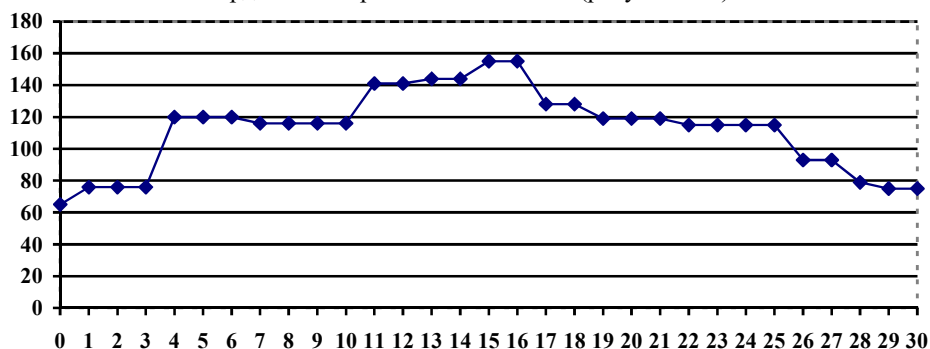


Рисунок 1 – Показатели ЧСС (уд/мин) при выполнении комплекса физических упражнений для проведения утренней зарядки № 1 (в течение 30 мин)

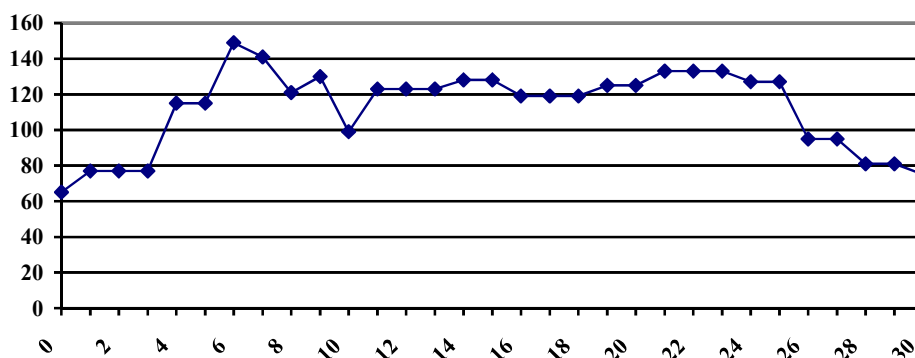


Рисунок 2 – Показатели ЧСС (уд/мин) при выполнении комплекса физических упражнений для проведения утренней зарядки № 2 (в течение 30 мин)

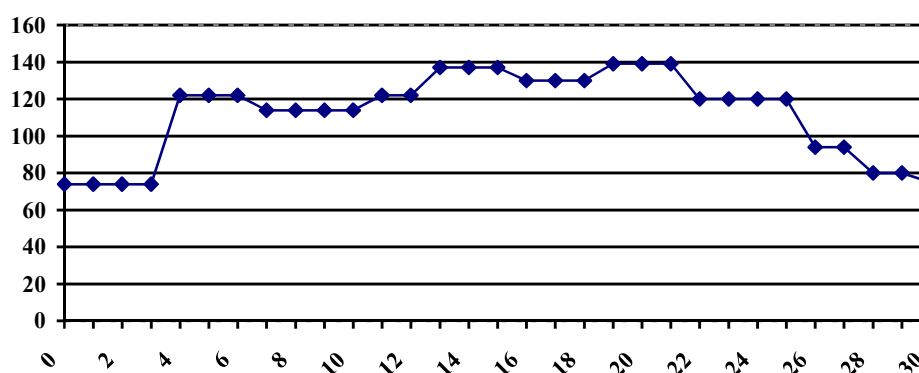


Рисунок 3 – Показатели ЧСС (уд/мин) при выполнении комплекса физических упражнений для проведения утренней зарядки № 3 (в течение 30 мин)

В соответствии с полученными данными, средние показатели ЧСС у обучающихся при выполнении упражнений, входящих в подготовительную часть представленных комплексов, составили 103-118 уд/мин, что соответствует компенсаторной (нулевой) зоне интенсивности. При выполнении упражнений основной части утренней физической зарядки показатели ЧСС составили 125-133 уд/мин. Указанное значение отвечает аэробному механизму энергообеспечения, когда энергия вырабатывается в организме при достаточном притоке кислорода с помощью окислительных реакций, что является наиболее приемлемым показателем, с учетом ее продолжительности, для дальнейшей эффективной деятельности организма в течение дня. Среднее значение ЧСС в заключительной части представленных комплексов физических упражнений составило 83 уд/мин, что способствует уменьшению напряжения и нормализации работы дыхательной и сердечно-сосудистой систем.

Кроме физических и функциональных показателей при выполнении комплекса физических упражнений важно учитывать показатели энергетических затрат организма.

Л. Я. Ивашенко и Н. П. Страпко в своих исследованиях указывают, что энергозатраты для обучающихся, осваивающих программу высшего образования, составляют 2700-3800 Ккал/сут. При этом оптимальное значение энергозатрат при выполнении комплекса физических упражнений в течение 30 минут должно составлять 130-160 Ккал [8].

Использование кардиомониторов позволило произвести расчет среднего значения энергозатрат с учетом возрастных и антропометрических данных обучающихся. Показатели энергозатрат по итогам выполнения представленных комплексов варьировали в пределах 148-156 Ккал, что является оптимальным для здоровых, физически развитых людей.

Комплексы упражнений через каждые 3–4 месяца желательно видоизменять, учитывая недостаточную нагрузку на отдельные группы мышц, необходимость развития физических качеств, укрепления или активизации функциональных систем организма.

#### Заключение

Зарядка, учитывая все многообразие упражнений, должна иметь общеразвивающий характер, в равной степени воздействовать на все группы мышц и быть направленной на развитие различных физических качеств, при этом не должна вызывать переутомления. Ведь суть утренней зарядки в том, чтобы оздоравливать, вызывая повышение работоспособности человека, а средство достижения этой цели – развитие физических качеств человека и повышение его функциональных возможностей.

Физические упражнения должны быть доступными и соответствовать уровню физической подготовленности, полу, оказывать всестороннее воздействие на обучающихся.

Результаты проведенных исследований позволили комплексно рассмотреть утреннюю физическую зарядку как одну из форм физической подготовки будущих специалистов МЧС. Представленные методические подходы позволяют эффективно проводить утреннюю физическую зарядку, поддерживать высокий уровень физической и умственной работоспособности, укреплять здоровье будущих офицеров.

В сочетании с учебными занятиями по дисциплинам физкультурно-спортивной направленности и при условии соблюдения основных методических принципов и подходов, утренняя физическая зарядка является хорошим средством подготовки здоровых и физически развитых специалистов для органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Кузнецов, Б. В.* Утренняя физическая зарядка : методические рекомендации / Б. В. Кузнецов. – Воронеж : ВИ ГПС МЧС России, 2009. – 20 с.
2. Об организации физической и пожарной аварийно-спасательной подготовки в органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь : Приказ МЧС Республики Беларусь от 22.01.2018 г., № 27. – Минск, 2018. – 80 с.
3. Анатомия человека : учебник для ин-тов физ. культ. / под ред. М. Ф. Иваницкого. – М. : Олимпия, 2008. – 624 с.
4. *Пащенко, А. Ю.* Особенности организации учебного процесса по физической культуре в вузе в условиях самостоятельного выбора студентами физкультурно-спортивной специализации / А. Ю. Пащенко, Н. А. Самоловов, Н. В. Самоловова // Мир Науки. – 2016. – Т. 4, № 4. – С. 16–24.
5. Физическая культура : учеб. пособ. / Е. А. Чумила [и др.]. – Минск : КИИ МЧС Респ. Беларусь, 2013. – 336 с.
6. *Съемова, С. Г.* Особенности физической подготовленности студентов в вузе / С. Г. Съемова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 28–32.
7. *Чумила, Е. А.* Использование физических упражнений СДК “Атлет” для подготовки будущих спасателей к профессиональной деятельности / Е. А. Чумила [и др.] // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2019. – Т. 3, № 3. – С. 344–351.
8. *Иващенко, Л. Я.* Самостоятельные занятия физическими упражнениями / Л. Я. Иващенко, Н. П. Страпко. – К. : Здоров’я, 1988. – 160 с.

Поступила в редакцию 28.08.2021 г.

Контакты: schhuumm@mail.ru (Чумила Евгений Анатольевич)



**Chumila Y. A. ORGANIZATION OF MORNING PHYSICAL EXERCISES WITH THE STUDENTS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF THE REPUBLIC OF BELARUS.**

*The article reflects the scientific and methodological approaches to organizing and conducting morning physical exercises with the students of the Ministry of Emergency Situations of the Republic of Belarus. The sets of exercises aimed at the development of the main muscle groups and physical qualities are presented. The article describes the impact of morning physical exercises on the indicators of motor and intellectual activity of students. The degree of the impact of physical activity on student's body has been determined and the average value of energy consumption when performing complexes of morning physical exercises has been calculated, taking into account individual data.*

**Keywords:** methodology, student, specialist, morning physical exercises, physical training, physical exercises.

УДК 378.016:796

## КОМПЛЕКСЫ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ АЭРОБНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ

**Т. В. Мискевич**

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

**О. В. Савицкая**

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье общеразвивающие упражнения рассматриваются как одно из основных оздоровительных средств физической культуры студентов специальной медицинской группы. В авторской интерпретации представлены комплексы общеразвивающих упражнений, выполняемых в аэробном режиме со студентами. Дана структурно-содержательная характеристика и выделены организационно-методические особенности их применения на занятиях по физической культуре в специальной медицинской группе.*

**Ключевые слова:** специальная медицинская группа, общеразвивающие упражнения, аэробная направленность, методические особенности, физическая культура.

### Введение

Согласно государственной программе “Физическая культура и спорт” на 2021–2025 гг. “развитие физической культуры и спорта является одним из важнейших направлений государственной социальной политики, эффективным инструментом оздоровления нации ... Республики Беларусь” [1, с. 2]. Это обусловлено существующей прямой зависимостью между уровнем здоровья человека и его успешностью в различных сферах жизнедеятельности [2, с. 128].

Однако, несмотря на многочисленные усилия со стороны государства, направленные на активное вовлечение молодежи в физкультурно-оздоровительную деятельность, формирование устойчивой установки на здоровый образ жизни, сохраняется тенденция ухудшения показателей здоровья молодого поколения. Так, мониторинг результатов ежегодного медицинского осмотра студентов 1 курса Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова показал, что на протяжении последних десяти лет численный состав студентов, отнесенных к специальной медицинской группе (СМГ) по состоянию здоровья, составляет  $31,6 \pm 2,7\%$  от общего количества первокурсников [2, с. 212; 3, с. 192–194]. Соответственно, третья часть студентов требует особого внимания при построении учебного процесса по физической культуре, учета индивидуальных особенностей, диагнозов заболеваний, уровня физической подготовленности занимающихся, подбора оптимальных средств и методов определения зачетных норм и требований.

В то же время, распределение студентов по функциональному признаку при комплектовании СМГ в МГУ имени А. А. Кулешова создает трудности в построении учебного процесса по дисциплине “Физическая культура”. Это обусловлено необходимостью одновременного учета многих факторов: разнородность диагнозов заболеваний и сопутствующих отклонений; различный уровень физического развития, физической подготовленности и функционального состояния занимающихся; недостаточная мотивация, ориентированная на здоровый образ жизни; ограниченность спортивной базы и инвентаря и др.

Ввиду вышеобозначенных проблем, становятся особо актуальными вопросы, связанные с подбором наиболее универсальных средств и методов при проведении занятий

физической культурой в СМГ, которые не только позволят разносторонне воздействовать на организм занимающихся, расширить их двигательный опыт для дальнейшего использования его в самостоятельных занятиях физическими упражнениями, но и привлечь студентов данной категории к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе.

Одним из основных средств физической культуры являются общеразвивающие упражнения (ОРУ), которые дают возможность разностороннего воздействия на организм занимающихся, обеспечивают не только развитие физических качеств, формирование базовой координации движений, но и создают предпосылки для освоения более сложных упражнений, тем самым расширяя двигательный опыт и формируя культуру движений, выступают релевантным средством для всех категорий обучающихся.

По мнению А. О. Миронова и З. И. Петриной, выполнение физических упражнений в аэробном режиме способствует улучшению функционального состояния и повышению уровня физической подготовленности занимающихся [4, с. 141]. А. В. Зюкиным среди положительных эффектов систематического выполнения аэробных физических упражнений выделены экономизация дыхания, а также активизация функций внешнего дыхания [5, с. 77]. В исследованиях Д. В. Щербина и Н. П. Подскребышевой показано, что внедрение программ аэробного характера способствует комплексному развитию функциональных систем и физических качеств студентов [6, с. 64]. Ю. А. Васильковской, Э. Г. Лактионовой, Н. М. Нефедовой зафиксирована положительная динамика показателей сердечно-сосудистой системы, уровня функциональной и физической подготовленности при регулярных аэробных тренировках [7, с. 45]. По утверждению Е. В. Гацко, применение упражнений аэробной направленности приводит к позитивным изменениям показателей физического развития, физической работоспособности, коррекции артериального давления, улучшению самочувствия занимающихся [8, с. 28]. Позитивное влияние упражнений аэробной направленности на физическое состояние студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, отражено в работах Е. В. Гацко, Н. В. Степановой, Т. С. Лакаевой, В. Т. Ворониной, И. Л. Бровкиной, Н. Л. Корчагиной [8; 9; 10]. Кроме того, авторы отмечают необходимость систематического использования упражнений аэробной направленности, увеличение продолжительности в сочетании с невысокой интенсивностью и ритмичностью выполнения для достижения стойкого оздоровительного эффекта.

Таким образом, общеразвивающие упражнения, выполняемые в аэробном режиме, на наш взгляд, выступают универсальным средством физической культуры, адекватно воздействующим на организм занимающихся вне зависимости от их функциональных особенностей. В этом контексте применение данного вида физической нагрузки становится оправданным в группах СМГ, сформированных по функциональному признаку.

Цель работы: представить структурно-содержательную характеристику комплексов общеразвивающих упражнений (ОРУ) аэробной направленности и организационно-методические особенности их применения на занятиях по физической культуре со студентами специальной медицинской группы.

### Основная часть

Полагаясь на обоснованные результаты научных исследований вышеуказанных авторов и учитывая собственный педагогический опыт, нами были разработаны комплексы общеразвивающих упражнений аэробной направленности для студентов СМГ.

Каждый комплекс ОРУ состоит из 8 блоков, представляющих собой набор простых и доступных двигательных действий, объединенных в одно физическое упражнение. Упражнения для комплекса подобраны согласно общепедагогическим и специфическим принципам физического воспитания (разностороннего воздействия, оздоровительной направленности, системного чередования нагрузок и отдыха, постепенного наращивания тренирующего эффекта и др.) и выполняются в строгой последовательности без статической задержки и повторений. Длительность варьируется повторением всего комплекса в целом.

Исходным положением упражнения всегда является последнее действие предыдущего блока. При выполнении комплекса в СМГ рекомендуется использовать фронтальный или групповой методы организации занимающихся, поточный способ проведения общеразвивающих упражнений. При непрерывном проведении комплекса ОРУ в аэробном режиме с невысокой интенсивностью, получаемая физическая нагрузка будет обладать суммарным эффектом, как в ритмической гимнастике или аэробике.

В зависимости от решаемых задач, комплексы ОРУ аэробной направленности могут включаться в различные структурные части занятия по физической культуре со студентами СМГ.

При разучивании комплексов ОРУ аэробной направленности следует учитывать определенные организационно-методические особенности:

- первоначальное разучивание отдельных блоков комплекса упражнений ОРУ;
- постепенное объединение усвоенных блоков в целостный комплекс;
- использование схем-карточек для повышения эффективности процесса усвоения комплекса ОРУ;
- выполнение комплексов упражнений с различными комбинациями блоков по подгруппам, где роль преподавателя выполняет студент;
- привлечение к показу и демонстрации действий комплекса физически подготовленными студентами;
- обязательное домашнее задание, предполагающее самостоятельную отработку блоков комплекса студентами;
- самостоятельная разработка схем-карточек вариативного выполнения действий в отдельном блоке.

Как правило, на разучивание комплекса ОРУ аэробной направленности студентами специальной медицинской группы отводится 3-4 занятия. Дозирование нагрузки регулируется темпом счета, амплитудой движений, заменой простых комбинаций на более сложные.

Четкость и одновременность действий всех участников, высокая степень техники выполнения и рост физической подготовленности выступают основными критериями усложнения комплекса ОРУ с аэробной направленностью. Практический опыт показал, что усложнение выполнения упражнений разработанных комплексов успешно реализуется посредством применения таких приемов:

- замена в комплексе простых действий на сложнокоординированные;
- использование различного спортивного инвентаря (фитболы, обручи, скакалки, гимнастические палки, гантели, мячи и др.);
- выполнение упражнений комплекса в движении с различными видами построений и перестроений;
- применение музыкального сопровождения;
- выполнение упражнений не одновременно, а последовательно с некоторым опозданием, отставанием каждого студента по ходу движения потока (например, стоящий на фланге создает “импульс”, который подхватывают по очереди остальные).

Однако не рекомендуется перегружать комплексы ОРУ большим количеством сложнокоординированных упражнений, т. к. это вызывает у студентов СМГ, имеющих отклонения в состоянии здоровья и низкий уровень физической подготовленности, затруднения в освоении и разучивании, способствует чрезмерному утомлению, снижению интереса, эмоциональному напряжению.

Немаловажным приемом, мы считаем, является активное включение в работу органов дыхания, так называемое речевое дыхание. При выполнении двигательных действий студенты в голос на выдохе произносят счет, что способствует формированию и закреплению навыка диафрагмального дыхания, укреплению дыхательной мускулатуры, усилению вентиляции легких, оказывая тем самым оздоровительный эффект. В таком режиме не рекомендуется выполнять комплекс более 10–15 мин [11, с. 31].

В качестве примера приведем содержание комплекса ОРУ аэробной направленности, составленного на основе общепедагогических принципов с учетом специфики воздействия на организм занимающихся.

#### I БЛОК

И. п. – основная стойка.

1 – руки в стороны, 2 – руки вверх; 3 – руки вперед; 4 – руки вперед к плечам; 5 – руки вперед; 6 – руки вверх; 7 – руки в стороны; 8 – и. п.

#### II БЛОК

И. п. – основная стойка.

1 – руки на поясе; 2 – правая рука вверх, смотреть на правую руку; 3 – левая рука вверх, смотреть на левую руку; 4 – руки к плечам; 5 – правая рука вперед, левая рука в сторону; 6 – руки к плечам; 7 – левая рука вперед, правая рука в сторону; 8 – руки на пояс.

#### III БЛОК

И. п. – основная стойка, руки на поясе.

1 – шаг вправо, руки за голову; 2 – с поворотом направо подняться на носки, руки вверх; 3 – ноги врозь, руки в стороны; 4 – приставляя правую, и. п.; 5 – шаг влево, руки к плечам; 6 – с поворотом налево подняться на носки, руки вверх; 7 – положение счета 3; 8 – узкая стойка, руки за голову.

#### IV БЛОК

И. п. – узкая стойка, руки за головой.

1 – с поворотом туловища направо правую руку в сторону, смотреть на правую руку; 2 – и. п.; 3 – руки вверх в “замок” наклон вправо; 4 – и. п.; 5 – с поворотом туловища налево левую руку в сторону, смотреть на руку; 6 – и. п.; 7 – руки вверх в “замок”, наклон влево; 8 – и. п.

#### V БЛОК

И. п. – узкая стойка, руки за головой.

1 – полуприсед с наклоном вправо; 2 – и. п.; 3 – наклон вперед, руки назад в стороны; 4 – и. п.; 5 – полуприсед с наклоном влево; 6 – и. п.; 7 – наклон, руки вперед (коснуться пола у носков); 8 – основная стойка.

#### VI БЛОК

И. п. – основная стойка.

1 – выпад правой, руки в стороны; 2 – наклон к правой, руки вперед, коснуться пола; 3 – обратным движением в выпад, дугой вверх-назад руки вперед; 4 – и. п.; 5 – выпад левой, руки в стороны; 6 – наклон к левой, руки вперед, коснуться пола; 7 – обратным движением в выпад, дугой вверх-назад руки вперед; 8 – и. п.

#### VII БЛОК

И. п. – основная стойка.

1 – упор присев; 2 – встать, правую вперед на носок, руки в стороны; 3 – упор присев; 4 – встать, левую на носок, руки вверх; 5 – упор присев; 6 – прыжком ноги врозь, руки в стороны к плечам; 7 – полуприсед, руки вперед в замок; 8 – ноги врозь, руки в стороны.

#### VIII БЛОК

И. п. – ноги врозь, руки в стороны.

1 – мах правой, хлопок под ней; 2 – и. п.; 3 – мах левой, хлопок под ней; 4 – и. п.; 5 – мах вправо, хлопок над головой; 6 – и. п.; 7 – мах влево, хлопок над головой; 8 – и. п.

С хорошо разученными комплексами ОРУ аэробной направленности студенты СМГ могут выступать под музыкальное сопровождение на спортивных праздниках, спортландиях и других спортивно-массовых мероприятиях, что позволит привлечь обучающихся данной категории к активному участию в физкультурно-оздоровительной деятельности учреждений высшего образования.

### Заключение

Таким образом, ОРУ, выполняемые в аэробном режиме, являются одним из приоритетных средств, обеспечивающих эффективность физкультурно-оздоровительной дея-

тельности студентов специальной медицинской группы через двигательную рекреацию. Многообразие действий в блоках предлагаемых комплексов ОРУ усиливает его вариативные возможности, что позволяет преподавателю не только составлять разнообразные комбинации упражнений нужной направленности, но и регулировать нагрузку путем усложнения или упрощения двигательных действий, творчески подходить к педагогическому процессу.

Применение комплексов ОРУ аэробной направленности с учетом выделенных организационно-методических особенностей создаст дополнительные условия для повышения мотивации и формирования осознанного отношения к занятиям физическими упражнениями у студентов СМГ, развития их физических качеств, активного участия в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Освоенные комплексы ОРУ аэробной направленности могут также выступать дополнительным средством расширения самостоятельной двигательной активности студентов СМГ как важного компонента укрепления и сохранения здоровья.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственная программа “Физическая культура и спорт” на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29.01.2021, № 54 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/index.php?guid=12551&p0=C22100054&p1=&p5=0>. – Дата доступа: 04.02. 2021 г.

2. **Савицкая, О. В.** Организационно-методические аспекты повышения эффективности занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы / О. В. Савицкая // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 12(190). – С. 211–216.

3. **Старовойтова, Т. Е.** О состоянии здоровья студентов МГУ имени А. А. Кулешова по результатам медицинского осмотра / Т. Е. Старовойтова, Т. В. Мискевич, О. В. Савицкая // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова, 2020 г. : материалы науч.-метод. конф., 28 января – 12 февраля 2021 г. / под ред. Н. В. Маковской, Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – С. 192–194.

4. **Миронов, А. О.** Внедрение актуальных видов физической активности в структуру здорового образа жизни студентов / А. О. Миронов, З. И. Петрина // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. – 2019. – Т. 10. – № 5(42). – С. 137–142.

5. **Зюкин, А. В.** Вовлечение студенческой молодежи в структуру здорового образа жизни сопряженным воздействием современных игровых и аэробных физических упражнений / А. В. Зюкин // Научное мнение. – 2019. – № 7–8. – С. 74–78. – DOI 10.25807/PVN.22224378.2019.7-8.74.78.

6. **Щербин, Д. В.** Анализ эффективности использования средств оздоровительной физической культуры в системе самостоятельных занятий студентов высших учебных заведений / Д. В. Щербин, Н. П. Подскребышева // Культура физическая и здоровье. – 2011. – № 6. – С. 62–66.

7. **Васильковская, Ю. А.** Методика комплексного применения средств физической культуры в процессе оздоровительных занятий / Ю. А. Васильковская, Э. Г. Лактионова, Н. М. Нефедова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 10(116). – С. 43–46. – DOI 10.5930/issn.1994-4683.2014.10.116.p43-46.

8. **Гацко, Е. В.** Методика занятий оздоровительной ходьбой и бегом в специальном учебном отделении студенток с вегето-сосудистой дистонией, усложненной патологией зрения / Е. В. Гацко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2011. – № 8. – С. 27–29.

9. Физическая реабилитация больных с ожирением I-II степени / Н. В. Степанова, Т. С. Лакаева // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2007. – № 2. – С. 127–134.

10. **Воронина, В. Т.** Применение скандинавской ходьбы на занятиях физической культурой в специальной медицинской группе / В. Т. Воронина, И. Л. Бровкина, Н. Л. Корчагина // Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов : сборник трудов Всероссийской научно-учебной конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ, Курск, 03 февраля 2017 года / под ред. В. А. Лазаренко, П. В. Калущкого, П. В. Ткаченко, А. И. Овод, Н. Б. Дрёмовой, Н. С. Степашова. – Курск : Курский государственный медицинский университет, 2017. – С. 136–139.

11. *Гусева Н. В.* Постановка голоса и выразительности чтения : учебно-методическое пособие / Н. В. Гусева. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2016. – 194 с.

Поступила в редакцию 08.10.2021 г.

Контакты: miskevich@msu.by (Мискевич Татьяна Витальевна),

savitckaia@msu.by (Савицкая Оксана Валерьевна)

**Miskevich T. V., Savitskaya O. V. COMPLEXES OF GENERAL AEROBIC EXERCISES AND METHODOLOGICAL FEATURES OF THEIR APPLICATION IN PHYSICAL CULTURE CLASSES WITH STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP.**

*The article deals with the issues of using general developmental exercises as one of the main health-improving means of physical culture. Complexes of general developmental exercises performed in an aerobic mode are presented. The structural characteristics and methodological features of their application in physical culture lessons in a special medical group are given.*

**Keywords:** special medical group, general developmental exercises, aerobic orientation, methodological features, physical culture.

УДК 37.012:796.011.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ  
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  
СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ У СПОРТСМЕНОВ**

**И. В. Батяшова**

старший преподаватель

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

**О. А. Кривец**

старший преподаватель

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

**Р. Ж. Ерофеева**

доктор PhD, ассоциированный профессор

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

**С. Е. Темиргалиева**

старший преподаватель

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

**Г. З. Айгужинова**

старший преподаватель

Павлодарский педагогический университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

*В статью вошел исследовательский материал, посвященный актуальной проблеме восстановления работоспособности в процессе тренировочного занятия спортсменов различной квалификации, занимающихся атлетической гимнастикой.*

*Одним из факторов оптимизации тренировочного процесса по атлетической гимнастике являются педагогические средства восстановления с целью повышения функциональных возможностей и работоспособности спортсменов. Их целенаправленное применение позволит проводить тренировочные занятия на современном научно-методическом уровне, обеспечивающем более высокий прирост уровня силовых качеств.*

**Ключевые слова:** педагогическое исследование, силовые качества, восстановление, самомассаж, стретчинг, релаксация.

### Введение

Одной из характеристик современного спорта являются большие нагрузки по объему и интенсивности. Практически в каждом виде спорта параметры физических нагрузок близки к предельным на каждом этапе спортивной подготовки.

Большие тренировочные нагрузки в организме спортсмена вызывают ряд изменений, приводящих к определенной степени утомления, которое, в свою очередь, выступает пусковым механизмом, запускающим естественные процессы восстановления.

Процессы утомления и восстановления являются физиологической основой для постоянной и долговременной адаптации организма спортсмена к тренировочным нагрузкам. Известно, что процессы восстановления поддаются совершенствованию [1, с. 46], их можно ускорить путем применения специальных методов воздействия.

Проведенный анализ научно-методической литературы [1; 2; 3] выявил необходимость поиска путей повышения работоспособности в процессе спортивной подготовки с помощью различных средств и методов восстановления. Подбор средств восстановления и методов их применения с учетом специфики вида спорта для повышения эффек-



тивности физической подготовки является актуальным направлением педагогических исследований.

### Основная часть

Утомление как особый вид функционального состояния спортсмена наступает временно в результате физической деятельности и приводит к снижению ее эффективности. Биологическая роль утомления заключается в своевременной защите организма от истощения при физической работе.

Утомление в тренировочном занятии проявляется уменьшением силы и выносливости мышц при выполнении заданий, ухудшается координация движений, возрастают затраты энергии при выполнении аналогичной работы, замедляется реакция и скорость при переработке информации, спортсмену трудно сосредоточиться и переключить внимание.

Наряду с развитием процесса утомления, представляющим собой одну из сторон влияния физической нагрузки на организм спортсмена, существует также и процесс восстановления. В организме спортсмена во время работы происходят физиологические и биохимические сдвиги, приводящие к расходованию рабочих потенциалов и в конечном итоге к утомлению. Но именно они же стимулируют восстановительные процессы. Восстановительные процессы начинаются уже во время выполнения работы, но основные энергетические затраты восстанавливаются после ее окончания. Восстановление и сохранение физической работоспособности – важная составляющая часть тренировочного процесса.

Суть восстановительных процессов заключается в том, что после двигательной деятельности происходят обратные изменения в работе тех функциональных систем организма, которые обеспечивали выполнение тренировочной физической нагрузки [2].

Средства и методы восстановления необходимо использовать как фактор оптимизации спортивной подготовки непосредственно в тренировочном процессе для повышения работоспособности.

Процесс восстановления проявляется в двух разновидностях: текущем и отставленном.

Отставленное восстановление возникает в ближайшем и отдаленном периодах времени после тренировочного занятия [3, с. 67]. Текущее восстановление проявляется во время выполнения физической работы или сразу после окончания работы в течение нескольких десятков минут и поддерживает нормальное функциональное состояние организма спортсмена [1; 2; 3].

Ранний период текущего восстановления характеризует восстановление АТФ, креатин фосфата, ресинтеза глюкозы, кислородной задолженности, гликогена, частичное восстановление физиологических, биохимических, психофизиологических констант [3, с. 96].

Цель исследования заключается в подборе наиболее оптимальных способов текущего восстановления для повышения продуктивности тренировочного занятия по силовой подготовке. Для этого необходимо определение главных факторов переутомления в конкретном виде спорта, что позволит выявить наиболее эффективные средства и методы повышения работоспособности спортсменов.

Главная задача физической подготовки в атлетической гимнастике – это воспитание силовых качеств. Под силой понимается способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий [4].

В процессе наступления утомления в мышцах сокращается количество АТФ, КФ, гликогенов, то есть энергетических субстратов, обеспечивающих выполнение физической работы [5]. В то же время идет накопление продуктов распада, например, кетоновых тел, молочной кислоты и т. д. А в организме спортсмена происходят изменения в работе функциональных систем, например, в системе легочного дыхания или кровообращения [6, с. 18].

Утомление при физической работе, требующей участия многих мышечных групп, называется общим.

В атлетической гимнастике мышцы спортсменов чаще подвергаются локальному утомлению. Локальное утомление возникает при больших нагрузках на отдельные группы мышц. Страдают центральный и периферийные структурные элементы аппаратов, регулирующих движения, вызывая нарушения передачи возбуждения, которое формируется в нервно-мышечных синапсах [7]. Результатом этих процессов является снижение сократительной функции мышц.

Во время проведения педагогического эксперимента в естественных условиях тренировочного процесса спортсменов, занимающихся атлетической гимнастикой, мы приняли решение создать наилучшие условия для протекания восстановительных процессов за счет целенаправленного применения индивидуальных средств восстановления работоспособности.

В педагогическом исследовании приняли участие 93 студента в возрасте от 20 до 22 лет. В экспериментальную группу вошли 48 спортсменов. Цель исследования – изучение эффективности влияния средств и методов восстановления на динамику прироста показателей силовых качеств у спортсменов, занимающихся атлетической гимнастикой.

Программу тренировочных занятий по атлетической гимнастике составили упражнения с внешними отягощениями, в том числе на тренажерах, направленные на воспитание силы.

Упражнения, выполняемые в основной части тренировки, требуют, как правило, больших усилий. Умение быстро расслабиться после напряженной работы – это одно из качеств, характеризующих квалификацию спортсменов. Важно обучить их различным способам релаксации в целях быстрого восстановления мышц после силовой нагрузки.

В целях решения данной задачи как один из способов быстрого расслабления спортсменам был предложен самомассаж. В основной части тренировочного занятия испытуемые между силовыми упражнениями применяли элементы ручного самомассажа, направленного на “борьбу” с локальным утомлением, возникающим, когда чрезмерная нагрузка влияет на отдельные мышечные группы. В этот момент в нервно-мышечных синапсах происходит нарушение передачи возбуждения, сократительная функция мышц резко снижается. самомассаж как стимуляция нервных окончаний в мышцах помогает чувствовать целевые мускулы при выполнении заданий силовой подготовки [1; 2; 3]. самомассаж применялся в рамках оперативного восстановления в процессе тренировочного занятия.

Самомассаж одной части тела называется местным или локальным и длится от одной до пяти минут. Используется минимальное количество приемов, выполняемых три-четыре раза, а методика его проведения аналогична массажу общему.

Во время локального самомассажа спортсмены экспериментальной группы использовали классические приемы: поглаживание, выжимание, разминание, встряхивание, ударные приемы. Эти приемы понятны, просты в использовании, не требуют особых навыков и места для их проведения. Приемы самомассажа можно самостоятельно дозировать по времени и силе воздействия.

Внедрение самомассажа в программу тренировочного занятия – одна из задач педагогического эксперимента.

Используя метод опроса и анкетирования занимающихся, мы получили следующие результаты: субъективно 96% атлетов считают, что самомассаж способствует снятию напряжения и утомления; 81% респондентов уверенно заявили, что ощущают прилив сил и вновь готовы выполнять силовые упражнения.

Характеризуя силовые способности спортсменов, необходимо обратить внимание на гибкость. Гибкость не только неразрывно связана со всеми физическими качествами, но влияет на эффективность мышечной работы.

Под гибкостью в спорте подразумевают амплитуду движения звеньев тела. Степень развития гибкости характеризует уровень подвижности.

В своей работе мы использовали не только термин “гибкость”, но тождественные ему термины “стретчинг” и “растяжка” для обозначения совокупности упражнений, применя-

емых во время педагогического эксперимента. Значение упражнений на растягивание для силовой подготовки атлетов велико, так как обусловлено следующими причинами:

- применение стретчинга во вводно-подготовительной части и заключительной позволяет избежать травм и увеличить эффективность влияния силовых упражнений;
- упражнения на растягивание в заминке позволяют эффективно расслабить работавшие на тренировочном занятии мышцы;
- низкий уровень гибкости у атлетов ограничивает выполнение некоторых упражнений силовой подготовки;
- регулярное выполнение упражнений на растяжку основных мышечных групп спортсмена позволяет избежать суставных болей, со временем перерастающих в хронические;
- своевременное выполнение упражнений на гибкость позволяет бороться с мышечным дисбалансом, вызывающим болезненные ощущения;
- определенный уровень развития гибкости позволяет с большой амплитудой выполнять упражнения с отягощениями без активного сопротивления мышц-антагонистов.

Данные положительные факторы заставили нас обратить внимание на педагогические средства, направленные на воспитание гибкости, и использовать их как фактор, повышающий эффективность силовой подготовки и помогающий восстановлению организма после физической нагрузки. Выполняя эту задачу, в заключительную часть для быстрого (текущего) восстановления мышц и снятия напряжения после силовых нагрузок мы включили разработанные комплексы статического стретчинга в зависимости от направленности силовых упражнений, выполняемых на тренировочном занятии.

В каждый комплекс вошло по пять упражнений. Для верхнего плечевого пояса – упражнения на растягивание мышц шеи, груди, плеч, рук (бицепс, трицепс). Во второй комплекс мы включили упражнения стретчинга, направленные на релаксацию мышц бедра, ягодиц, икр, подколенных сухожилий, спины.

Статический стретчинг предполагал удержание тела в определенных позициях без ощущений явного дискомфорта в течение 10–20 сек. Данный метод не оказывает негативного действия на силовые способности, но решает следующие задачи: увеличение циркуляции крови в мышцах, ускорение обмена веществ, расслабление мышц, регенерация поврежденных тканей, восстановление работоспособности и т. д.

Для определения эффективности применяемых средств нами было проведено двигательное тестирование по силовым тестам: жим штанги лежа, приседания со штангой на плечах – на констатирующем этапе исследования (рис. 1) и контрольном через 10 недель (рис. 2).

Анализируя рисунок 1, можно с уверенностью утверждать, что уровень развития силы в экспериментальной и контрольной группах спортсменов практически идентичный.

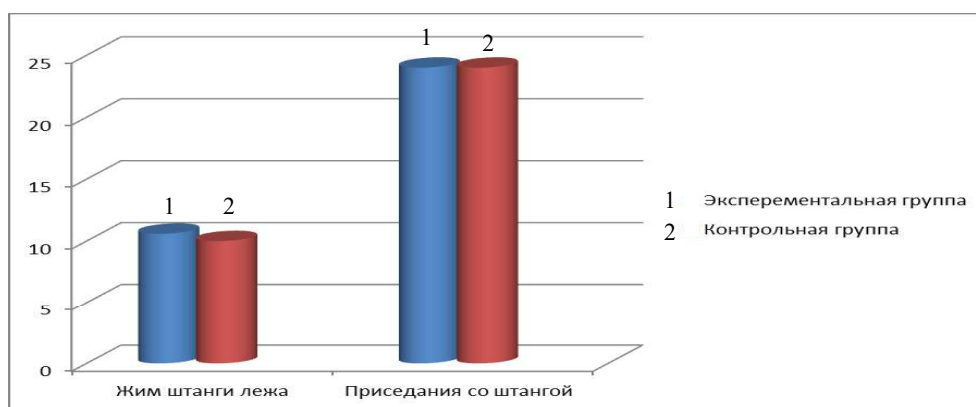
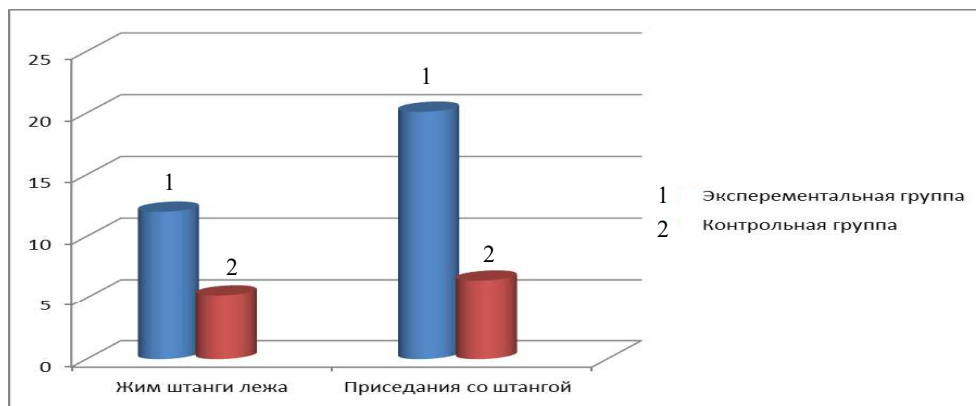


Рисунок 1 – Показатели уровня силы до начала эксперимента

Динамика прироста значений межгрупповых средних показателей силы испытуемых в процентном соотношении составила: по первому тесту (жим штанги лежа) 9%, а по второму тесту (приседание со штангой) 11% (рис. 2).

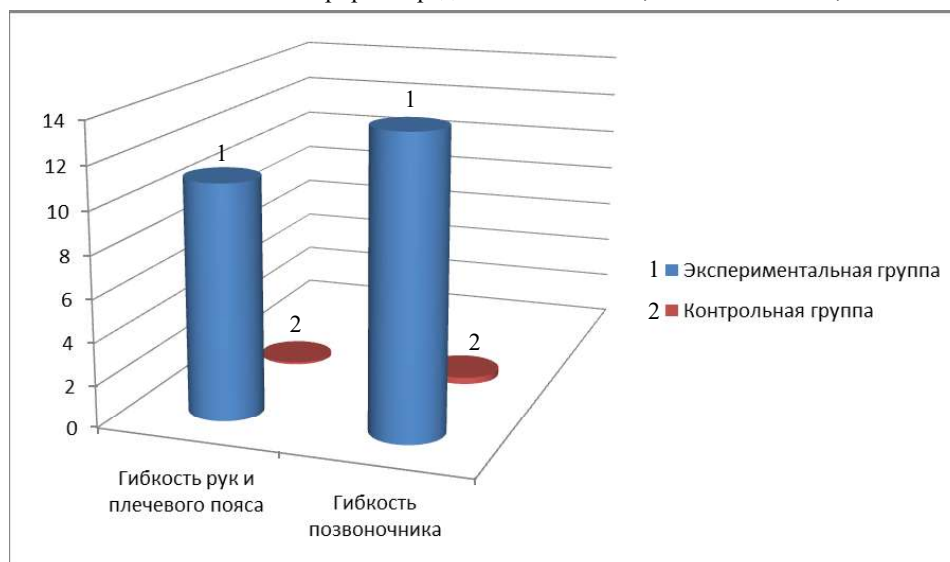


**Рисунок 2** – Межгрупповой уровень прироста силовых качеств

Мы считаем, что эффективный прирост силовых показателей в экспериментальной группе студентов-спортсменов произошел благодаря использованию средств стимуляции восстановительных процессов в условиях силовой тренировки.

Систематическое использование на занятиях стретчинга позволило нам активно воздействовать на развитие физического качества – гибкости. Это подтвердилось результатами проведенного нами двигательного тестирования на констатирующем и контрольном этапах исследования с помощью двух тестов: тест гибкость рук и плечевого пояса, наклон вперед, стоя на тумбе – и показало положительную динамику прироста (рис. 3).

Применение на каждом тренировочном занятии упражнений на растягивание позволило увеличить показатели гибкости у спортсменов. Прирост результата теста на гибкость рук и плечевого пояса составил 8 см, а среднестатистический показатель гибкости позвоночника – 12 см. Средний показатель гибкости в контрольной группе спортсменов практически не изменился: 1 тест – прирост среднего показателя 0,11 см и 2 тест – 0,32 см.



**Рисунок 3** – Межгрупповой уровень прироста гибкости

Стоит отметить, что чрезмерное увлечение упражнениями на гибкость и ее высокий уровень развития у спортсменов может снижать стабильность суставов, повышая опасность травматизма. Особенно уязвимы коленные, плечевые, локтевые суставы, шейный и поясничный отделы позвоночника.

### Заключение

Согласно полученным результатам систематическое применение средств для текущего восстановления в процессе тренировочного занятия способствует приросту специальных силовых качеств, а значит, и повышению спортивного результата.

Применение элементарных приемов самомассажа между физическими упражнениями помогает быстрому снятию утомления, релаксации, скорейшему восстановлению работоспособности во время силовой подготовки. И чем выше объем и интенсивней нагрузка, тем актуальнее восстановительный самомассаж, как один из эффективных и доступных способов, легко сочетающийся с другими методами восстановления.

Используя упражнения на гибкость в силовых видах спорта как средство восстановления после напряженной нагрузки, необходимо руководствоваться положением, что гибкость необходимо развивать до такого уровня, который необходим для выполнения специальных и соревновательных упражнений. А также учитывать, что есть методы стретчинга, способные вызывать временное снижение силовых способностей.

Разработка и подбор оптимальных методов и комплексов упражнений различных средств восстановления для конкретных видов спорта поможет увеличить суммарный объем тренировочной нагрузки и интенсивность ее выполнения, повысить функциональные возможности организма спортсмена, ускорить работу систем энергообеспечения и т. д.

Атлетическая гимнастика направлена на укрепление организма, воспитание силы и создание эстетичного телосложения с помощью разнообразных упражнений с отягощениями.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Волков, В. М.** Восстановительные процессы в спорте [Текст] / В. М. Волков. – М. : ФиС, 1977. – 144 с.
2. **Воробьев, А. Н.** Тренировка, работоспособность, реабилитация [Текст] / А. Н. Воробьев. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 284 с.
3. **Верхошанский, Ю. В.** Основы специальной силовой подготовки в спорте. – М. : ФиС, 1977. – 215 с.
4. **Дубровский, В. И.** Массаж: поддержание и восстановление спортивной работоспособности. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 272 с.
5. **Бирюков, А. А.** Средства восстановления работоспособности спортсмена. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 152 с.
6. **Васильев, В. Н.** Утомление и восстановление сил [Текст] / В. Н. Васильев. – М. : Знание, 1984. – 64 с.
7. **Дубровский, В. И.** Реабилитация в спорте [Текст] / В. И. Дубровский. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 208 с.

Поступила в редакцию 17.10.2021 г.

Контакты: pavlodargsa@mail.ru (Батяшова Ирина Васильевна),  
oxana\_krivets@mail.ru (Кривец Оксана Александровна),  
yerofejeva.r@teachers.tou.edu.kz (Ерофеева Рената Жаудатовна),  
samal-t81@mail.ru (Темиргалиева Самал Ермухамбетовна),  
gulmira\_aiguzhinova@mail.ru (Айгужинова Гульмира Зейнуллиновна)

**Batyashova I. V., Krivets O. A., Yerofeyeva R. Zh., Temirgalieva S. E., Aiguzhinova G. Z.**  
**PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE USE OF INDIVIDUAL RECOVERY MEANS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF ATHLETE'S STRENGTH PERFORMANCE.**

*The article highlights the research of the urgent problem on restoring performance of athletes of various qualifications engaged in athletic gymnastics during the training session. One of the factors to optimize training process in athletic gymnastics is pedagogical means of recovery in order to increase functional capabilities and performance of athletes. Their purposeful use will make it possible to conduct training sessions at the modern scientific and methodological level, providing a higher increase in the level of strength qualities.*

**Keywords:** pedagogical research, strength qualities, recovery, self-massage, stretching, relaxation.

УДК 373.31:159.95:796

**РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
(на примере занятий по футболу)**

**В. А. Хлопцев**

доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

**В. А. Талай**

кандидат педагогических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

**М. В. Хлопцева**

старший преподаватель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

*Роль интеллектуальных способностей в спортивной деятельности очень велика и важна. Во многом успех команды в игровых видах спорта зависит от правильности принятого игроком решения из нескольких возможных вариантов. Принятие такого правильного решения и определяется уровнем развития интеллектуальных способностей.*

*Цель работы – изучить влияние физических упражнений с элементами футбола на интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста.*

*Результаты. Разработаны физические упражнения с элементами футбола на развитие интеллектуальных способностей в процессе учебно-тренировочного процесса и методика их применения. В процессе педагогического эксперимента, который проводился на протяжении 8 месяцев и включал 90 тренировочных занятий, доказана эффективность методики использования физических упражнений с элементами футбола, направленных на развитие интеллектуальных способностей у детей 7–8 лет.*

**Ключевые слова:** футбол, техника футбола, интеллектуальные способности, учебно-тренировочный процесс, младший школьный возраст.

### Введение

В процессе физического воспитания человек познает мир прежде всего посредством двигательных восприятий, разнообразных двигательных действий, складывающихся из простых и сложных движений, психомышечных ощущений, психоэнергетических состояний организма, различных спортивных чувств, психомоторных и идеомоторных форм интеллектуальной деятельности, т. е. мышления в движении [1].

Физическому воспитанию принадлежит важная роль в развитии человека. Это выражается не только в содействии нормальному физическому развитию растущего организма и его совершенствованию, но и формированию всех сторон личности человека. Физическое воспитание связано и с нравственным, трудовым, эстетическим и другими видами воспитания. Многие авторы рассматривают и изучают взаимосвязь физического воспитания и интеллектуального. Так, С. Б. Медведева в своих работах описывает взаимосвязь физического и интеллектуального воспитания, отмечая, что “умственное воспитание вырабатывает условия более серьезного отношения к занятиям физической культурой и спортом, и это существенно повышает эффективность физического воспитания” [2]. В своей работе А. А. Ионов указывает, что “с точки зрения физиологических процессов двигательная активность играет важную роль в формировании благоприятных условий для реализации психической деятельности человека. Она выступает средством снятия умственного утомления и отрицательных эмоциональных воздействий, и как фактор стимуляции интеллектуальной деятельности” [3].

При занятиях физическими упражнениями активизируются психические процессы, которые обеспечивают восприятие, переработку и воспроизведение информации, а также улучшается мозговое кровообращение. Под влиянием физических упражнений увеличивается объем памяти, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, повышается устойчивость внимания, убыстряются зрительно-двигательные реакции [1].

В соответствии со спецификой технико-тактических действий любой вид спорта, и футбол в частности, требует от спортсмена высокого интеллектуального и волевого напряжения. Кроме этого, в процессе обучения технико-тактическим действиям у футболиста формируются и развиваются мышление и умственные способности [4; 5].

**Цель работы** – изучить влияние физических упражнений с элементами футбола на интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста.

**Материал и методы.** Базой для проведения исследования выступила детско-юношеская спортивная школа футбольного клуба “Витебск”. В нем принимали участие дети группы начальной подготовки первого года обучения в возрасте с 7 до 8 лет.

Педагогическое исследование было организовано в три этапа. Программа первого этапа предусматривала анализ данных научно-методической литературы для изучения взаимосвязи интеллектуального и физического воспитания. В рамках второго этапа нами были разработаны специальные комплексы физических упражнений с элементами футбола, основная направленность которых – развитие интеллектуальных способностей в процессе физического воспитания. На третьем этапе исследования проводился педагогический эксперимент, который подразумевал формирование контрольной и экспериментальной групп.

В работе использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

### Основная часть

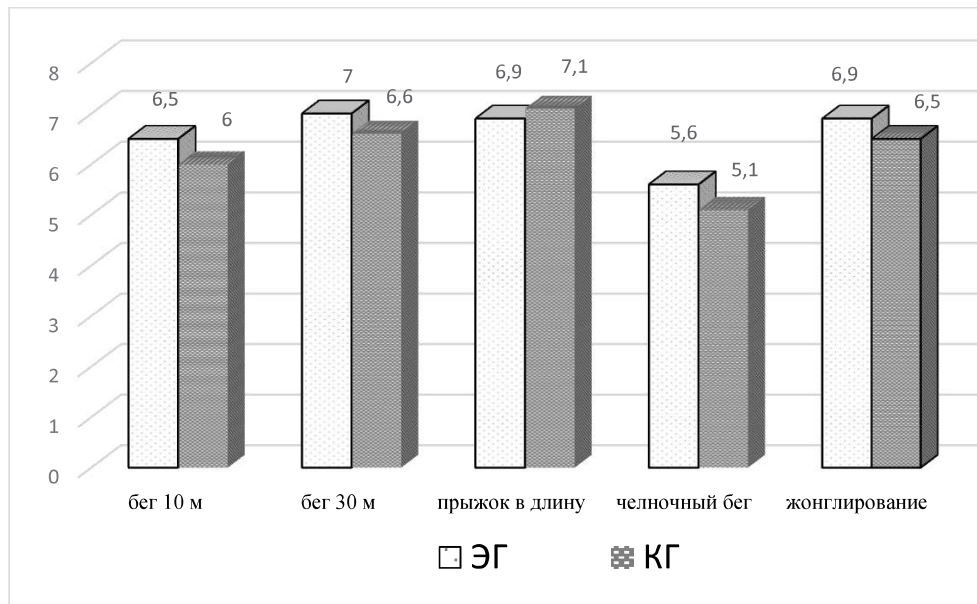
**Результаты и их обсуждения.** В процессе педагогического наблюдения проводился анализ учебно-тренировочной работы детско-юношеской спортивной школы футбольного клуба “Витебск”. Вся учебно-тренировочная и воспитательная работа в ней проводилась в течение года по определенному плану. Планирование осуществлялось согласно учебному плану, годовому учебному графику, поурочных планов, конспектов тренировок и расписание учебно-тренировочного процесса. Учебный план определял содержание и объем учебно-тренировочных занятий. При его разработке учитывались условия для учебно-тренировочных занятий: климат, спортивная база, календарь соревнований, возраст занимающихся. На основании данного учебного плана каждым тренером разрабатывалась учебно-программная документация для определенного года обучения.

Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная ( $n = 20$ ) и экспериментальная ( $n = 20$ ) группы, которые были однородны по полу, возрасту, уровню физической и технической подготовки.

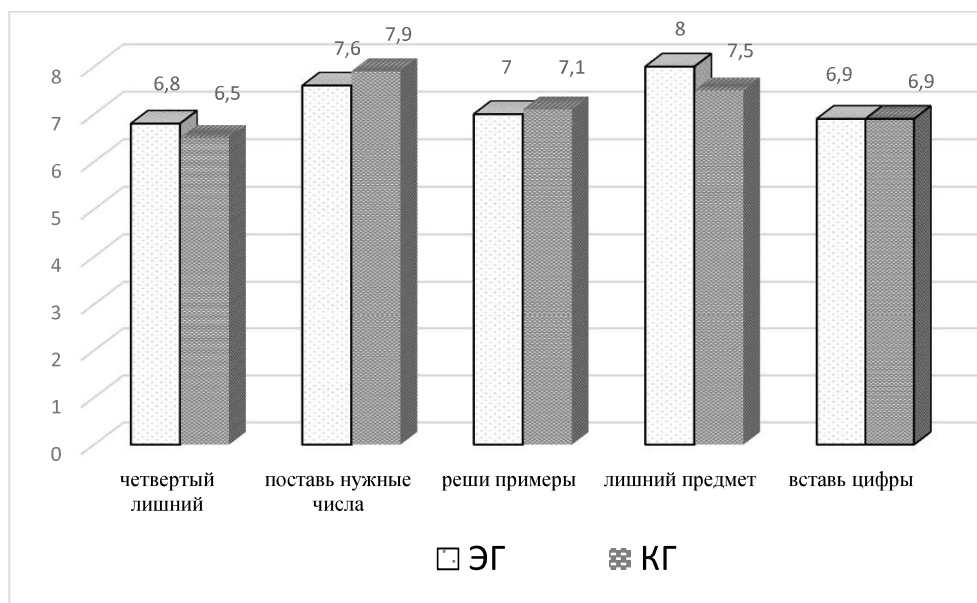
До начала педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено спортивно-педагогическое и педагогическое тестирование. Спортивно-педагогическое тестирование проводилось для определения уровня физической и технической подготовки детей в экспериментальных группах. В него были включены следующие тесты: бег 10 метров с высокого старта, бег 30 метров с высокого старта, прыжок в длину с места, челночный бег, жонглирование мячом двумя ногами.

Для определения интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста были взяты следующие педагогические тесты: “Четвертый лишний”, “Поставь нужные числа”, “Реши примеры”, “Лишний предмет”, “Вставь цифры”.





**Рис. 1.** Результаты физической подготовки детей младшего школьного возраста (баллы) до педагогического эксперимента



**Рис. 2.** Результаты интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста (баллы)

Как видно из рисунков 1 и 2, существенных различий между контрольной и экспериментальной группами до проведения педагогического эксперимента не было как по уровню физической подготовки, так и по уровню интеллектуальных способностей.

Педагогический эксперимент проводился с сентября 2019 г. по май 2020 г. В контрольной и экспериментальной группах занятия проходили по три раза в неделю, и всего за период педагогического эксперимента было проведено 90 тренировочных занятий. Соглас-

но учебной программе для детско-юношеских спортивных школ по футболу подготовка учащихся должна проводиться по следующим разделам: теоретическая, общая физическая подготовка, специальная физическая подготовка, техническая подготовка, тактическая подготовка, игровая подготовка, участие в соревнованиях.

Контрольная группа занималась по утвержденной учебной программе, экспериментальная группа работала по учебной программе с внесенным вариативным компонентом, который включал иное распределение времени на учебно-тренировочных занятиях по видам подготовки и внесении физических упражнений на развитие интеллектуальных способностей в разделы “Техническая подготовка” и “Тактическая подготовка” (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение времени на виды подготовки в одном тренировочном занятии для детей 7–8 лет

Вид подготовки	Время в одном учебно-тренировочном занятии, %
Теоретическая подготовка	2%
Общая физическая подготовка	40%
Специальная физическая подготовка	33%
Техническая подготовка	20%
Тактическая подготовка	5%

В учебно-тренировочный процесс были включены 11 упражнений, основная направленность которых, кроме обучения техническим приемам игры, развитие интеллектуальных способностей.

В раздел “Техническая подготовка” были включены 4 упражнения, которые применялись согласно календарно-тематическому планированию: “Собачка”, “Фишки разного цвета”, “Удар после ведения и передачи”, “Ведение мяча на внимание”:

- “Собачка”. В углу футбольного поля ограничивается квадрат 6х6 метров. По каждой стороне квадрата передвигается игрок. Внутри квадрата 1 водящий – “собачка”. Задача игроков на линиях квадрата, выполняя передачи мяча друг другу, не дать коснуться его игроку в квадрате (“собачке”). Водящий назначается тренером. Затем выход водящих в квадрате происходит по очереди. Варианты усложнения: игроки могут делать не более двух касаний мяча, увеличение площадки.

- “Фишки разного цвета”. Фишками разного цвета (синий, зеленый, красный, желтый) выставляется квадрат размером 1х1 метр. Занимающийся становится в квадрат и выполняет бег на месте. В это время тренер держит в руках четыре фишки того же цвета. Тренер показывает фишку любого цвета, ребенок должен сориентироваться и как можно быстрее наступить на фишку того цвета, который показал тренер. Варианты усложнения: увеличение размеров квадрата 2х2 метра, 3х3 метра, увеличение количества цветных фишек (добавить любые один-два цвета), выполнять перемещение различными способами, выполнять перемещение м ведением мяча.

- “Удар после ведения и передачи”. Занимающиеся становятся в колонну по одному с мячами напротив ворот. Один тренер становится справа от ворот, другой слева. Занимающийся, который начинает выполнять задание, должен обвести все конусы (10 конусов) перед воротами, затем посмотреть на тренеров. Если кто-то из тренеров поднял руку – должен просто пробить по воротам; кто-то из тренеров поднял фишку – должен отдать пас тренеру с фишкой, затем получить обратную передачу и ударить по воротам. Варианты усложнения: увеличение расстояния до ворот, увеличение количества фишек, выполнение ведения мяча правой и левой ногой, выполнение ведения мяча дальней от фишки ногой.

- “Ведение мяча на внимание”. На игровом поле фишками обозначаются 4 квадрата 5х5 метров разных цветов (синий, красный, зеленый, желтый). Расстояние между квадратами 5 метров. Занимающиеся находятся в центре поля. По сигналу тренера они начинают выполнять ведения (правой и левой ногой, внутренней и внешней частью стопы, перекаты).

При этом занимающиеся должны смотреть на тренера. В любой момент тренер поднимает фишку (например, синего цвета), они должны сориентироваться и, выполняя ведение мяча, двигаться в квадрат того же цвета. Варианты усложнения: увеличение расстояния до квадрата, добавление квадратов другого цвета.

В раздел “Тактическая подготовка” было включено 7 упражнений, которые постепенно включались в учебно-тренировочный процесс по мере освоения упражнений из технической подготовки: “Через квадрат”, “Сбей стойку”, “Пас через квадрат”, “Футбол по кругу”, “Защита территории”, “Перестрелка”, “Передача между фишек”.

Весь учебно-тренировочный процесс в экспериментальной группе был разбит на модули обучения, которые предполагали тщательное планирование учебно-тренировочного процесса, а также внедрение в тренировочные занятия упражнений на развитие умственных способностей. Экспериментальная педагогическая методика включала 5 модулей обучения, в каждом из которых планировалось 18 разнонаправленных тренировочных занятий:

– 1-4 модули – подготовительные, включали тренировочные занятия следующей направленности: учебные, тренировочные и учебно-тренировочные. На учебных занятиях планировалось освоение нового материала, тренировочные занятия были направлены на общую и специальную физическую подготовку, учебно-тренировочные – на закрепление и совершенствование технических и тактических действий игры;

– 5 модуль – соревновательный, включал учебно-тренировочные занятия, направленность которых заключалась в совершенствовании технических и тактических действий в соревновательной форме.

**Таблица 2 – План-схема применения упражнений на развитие интеллектуальных способностей в учебно-тренировочном процессе футболистов 7–8 лет (модуль 1)**

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 1 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Собачка”						+						+						+
“Фишки разного цвета”	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
“Удар после ведения и передачи”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Ведение мяча на внимание”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Через квадрат”							+						+					
“Сбей стойку”																		
“Пас через квадрат”								+						+				

**Таблица 3 – План-схема применения упражнений на развитие интеллектуальных способностей в учебно-тренировочном процессе футболистов 7–8 лет (модуль 2)**

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 2 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Собачка”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Фишки разного цвета”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Удар после ведения и передачи”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Ведение мяча на внимание”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Через квадрат”			+			+			+			+			+			+
“Сбей стойку”	+				+					+				+				

Окончание таблицы 3

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 2 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Пас через квадрат”																		
“Футбол по кругу”	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

В данном модуле выполнение следующих упражнений усложняется: “Собачка” – с двумя касаниями мяча; “Фишки разного цвета” в квадрате 2х2 метра; “Удар после ведения и передачи” – расстояние до ворот 20 метров; “Ведение мяча на внимание” – расстояние до квадратов 5 метров.

Таблица 4 – План-схема применения упражнений на развитие интеллектуальных способностей в учебно-тренировочном процессе футболистов 7–8 лет (модуль 3)

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 3 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Собачка”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Фишки разного цвета”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Удар после ведения и передачи”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Ведение мяча на внимание”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Через квадрат”			+			+			+			+			+			+
“Сбей стойку”	+				+					+				+				
“Пас через квадрат”		+		+				+			+					+		
“Футбол по кругу”		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+		+	+
“Защита территории”	+			+			+			+			+			+		

В данный модуль включены следующие усложненные условия выполнения упражнений: “Собачка” – с двумя касаниями мяча, квадрат 12х12 метров; “Фишки разного цвета” в квадрате 3х3 метра; “Удар после ведения и передачи” – расстояние до ворот 30 метров и 15 фишек; “Ведение мяча на внимание” – расстояние до квадратов 10 метров, добавление пятого квадрата из фишек белого цвета.

Таблица 5 – План-схема применения упражнений на развитие интеллектуальных способностей в учебно-тренировочном процессе футболистов 7–8 лет (модуль 4)

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 4 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Собачка”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Фишки разного цвета”			+		+			+		+				+				
“Удар после ведения и передачи”	+		+		+		+		+		+		+		+		+	
“Ведение мяча на внимание”		+		+		+		+		+		+		+		+		+
“Через квадрат”			+			+			+			+			+			+
“Сбей стойку”	+				+					+				+				
“Пас через квадрат”	+					+						+						
“Футбол по кругу”		+			+		+			+			+				+	

Окончание таблицы 5

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 4 – подготовительный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Защита территории”	+			+			+			+			+			+		
“Перестрелка”			+			+			+			+			+			+
“Передача между фишек”		+		+				+			+		+			+	+	

В данном модуле включены следующие усложненные условия выполнения упражнений: “Собачка” – с двумя касаниями мяча, квадрат 12х12 метров; “Фишки разного цвета” в квадрате 3х3 метра, добавление в квадрате пятой фишки белого цвета; “Удар после ведения и передачи” – расстояние до ворот 30 метров и 20 фишек; “Ведение мяча на внимание” – расстояние до квадратов 10 метров и добавление пятого квадрата из фишек белого цвета.

Таблица 6 – План-схема применения упражнений на развитие интеллектуальных способностей в учебно-тренировочном процессе футболистов 7–8 лет (модуль 5)

Упражнения на развитие интеллектуальных способностей	Модуль 5 – соревновательный																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Собачка”																		
“Фишки разного цвета”			+		+				+		+				+			
“Удар после ведения и передачи”																		
“Ведение мяча на внимание”																		
“Через квадрат”			+			+			+			+			+			+
“Сбей стойку”	+				+					+				+				
“Пас через квадрат”		+				+	+			+			+		+			+
“Футбол по кругу”		+			+			+			+			+				+
“Защита территории”	+			+			+			+			+			+		
“Перестрелка”			+			+			+			+			+			+
“Передача между фишек”	+	+		+				+	+		+	+	+			+	+	

В модуле все упражнения проводятся с использованием соревновательного метода обучения.

После проведения педагогического эксперимента в экспериментальной группе значительно улучшились показатели интеллектуальных способностей у детей 7–8 лет (рис. 3–5).

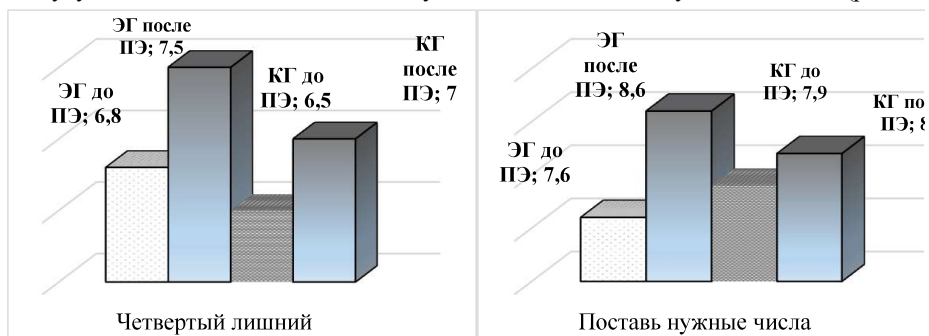
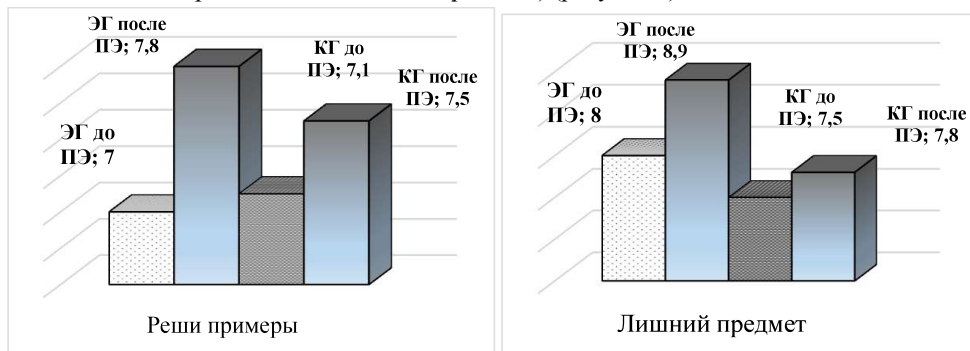


Рис. 3. Результаты интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста (баллы) после педагогического эксперимента (тесты “Четвертый лишний”, “Поставь нужные числа”)

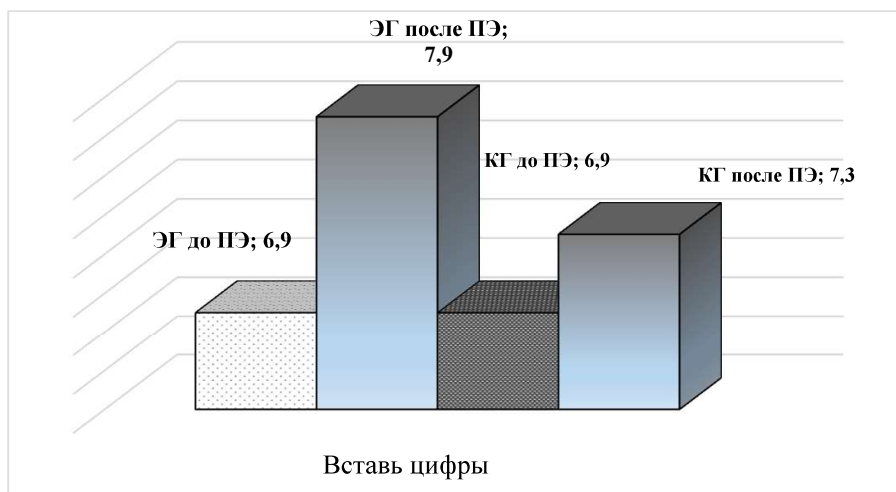
Как видно из рисунка 3, в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной после педагогического эксперимента произошли существенные изменения. В экспериментальной группе до педагогического эксперимента средний балл по тесту “Четвертый лишний” составил 6,8 баллов, после – 7,5 ( $p \leq 0.05$ ), а в контрольной группе до педагогического эксперимента средний балл был 6,5, после – 7 ( $p \leq 0.05$ ). Таким образом, в экспериментальной группе балл по данному тесту увеличился на 0,7 балла, а в контрольной – на 0,5 баллов.

Также значительные изменения произошли и по тесту “Поставь нужные числа”. В экспериментальной группе до педагогического эксперимента средний балл по тесту “Поставь нужные числа” составил 7,6 баллов, после – 8,6 ( $p \leq 0.05$ ), а в контрольной группе до педагогического эксперимента средний балл был 7,9 балла, после – 8,2 балла ( $p \leq 0.05$ ). В экспериментальной группе увеличение составило 1,0 балл, в контрольной – на 0,3 балла ( $p \leq 0.05$ ).

В тестах “Реши пример” и “Лишний предмет” показатели в экспериментальной группе после педагогического эксперимента также выше, чем в контрольной группе. В экспериментальной группе по тесту “Реши пример” до педагогического эксперимента средний балл – 7, после – 7,8. Улучшение составило 0,8 баллов ( $p \leq 0.05$ ). В контрольной группе до педагогического эксперимента показатель по данному тесту был 7,1, после – 7,5. Увеличение произошло на 0,4 балла ( $p \leq 0.05$ ). По тесту “Лишний предмет” показатели после педагогического эксперимента следующие: в экспериментальной группе повысился на 0,9 баллов, в контрольной – на 0,3 балла ( $p \leq 0.05$ ) (рисунок 4).



**Рис. 4.** Результаты интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста (баллы) после педагогического эксперимента (тесты “Реши примеры” и “Лишний предмет”)



**Рис. 5.** Результаты интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста (баллы) после педагогического эксперимента (тест “Вставь цифры”)

Проведя анализ результатов по тесту “Вставь цифры”, были отмечены также значительные улучшения после педагогического эксперимента в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Так, в экспериментальной группе средний балл до педагогического эксперимента составил 6,9, после – 7,9 баллов ( $p \leq 0.05$ ). В контрольной группе до педагогического эксперимента средний балл – 6,9, после – 7,3 балла. Таким образом, в экспериментальной группе изменения составили – 1,0 балл, в контрольной группе – 0,4 балла.

### Заключение

Исходя из результатов исследования можно отметить, что после 8 месяцев педагогического эксперимента у экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, значительно повысились интеллектуальные способности. Кроме этого, занимающиеся, которые входили в экспериментальную группу, стали намного лучше понимать задания, объясняемые тренером, у них также повысилась дисциплинированность и ответственность во время тренировочных занятий. Проведя анализ результатов учебной деятельности занимающихся, стоит отметить, что у них повысилась успеваемость по школьным учебным предметам.

В настоящее время тренеры детско-юношеских спортивных школ по футболу обучают детей технико-тактическим действиям, развивают физические качества, но, к сожалению, не уделяют достаточного внимания на развитие интеллектуальных способностей. Данный комплекс упражнений, а также план-схема их применения доказали свою эффективность и могут быть рекомендованы тренерам детско-юношеских спортивных школ по футболу для использования в учебно-тренировочном процессе детей 7–8 лет.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Пороховская, М. В.** Развитие умственных способностей средствами тактики в гандболе / М. В. Пороховская // 55 итоговая научно-практическая конференция студентов и магистрантов “Образование XXI века”, г. Витебск, 24–25 марта 2010. – С. 340–341.
2. **Медведев, С. Б.** Физическая культура и спорт как средство развития умственной деятельности / С. Б. Медведев // Научный потенциал регионов на службу модернизации : межвуз. сб. науч. ст. ; под общ. ред. В. А. Гутмана, А. Л. Хаченьяна. – Астрахань : ГАОУ АО ВПО “АИСИ”. – 2013. – № 1. – С. 4–6.
3. **Ионов, А. А.** Физическая культура как средство стимуляции интеллектуальной деятельности студентов / А. А. Ионов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2008. – № 8. – С. 15–24.
4. **Кузнецов, А. А.** Футбол. Организационно-методическая структура учебно-тренировочного процесса в футбольной школе: настольная книга детского тренера: I этап (8–10 лет) / А. А. Кузнецов ; под ред. В. В. Радионова ; Регион. общественная организация “Объединение отечественных тренеров по футболу”. – М. : Олимпия: Человек, 2007. – 112 с.
5. **Кук, М.** 101 упражнение для юных футболистов. Возраст 7–11 лет / М. Кук [пер. с англ. Л. Зарохович]. – М. : АСТ: Астрель, 2003. – 128 с.

Поступила в редакцию 24.10.2021 г.

Контакты: HloptsevVA@mail.ru (Хлопцев Вадим Аркадьевич)

TalayVA1961@mail.ru (Талай Валерий Александрович)

Porokhovskaja@mail.ru (Хлопцева Марина Викторовна)

### **Hloptsev V. A., Talay V. A., Hloptseva M. V. DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S MENTAL ABILITIES (using elements of football).**

*The role of mental abilities in sports activities is very important. In many ways, the success of the team in game sports depends on the correctness of the decision made by the player. Their decision-making is determined by the level of development of mental abilities. The aim of the work is to study the effect of physical exercises involving elements of football on the mental development of primary school children.*

*Physical exercises with the elements of football for the development of mental abilities during the training process and the methodology of their application have been developed. During the pedagogical experiment, which was conducted for 8 months and included 90 training sessions, the effectiveness of the methodology of using physical exercises with the elements of football aimed at developing mental abilities of 7–8 year-old children was proved.*

**Keywords:** football, football technique, mental abilities, educational and training process, primary school age.



УДК 796.8

## ВЗАИМОСВЯЗЬ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК С РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬЮ БОРЬБЫ В АРМРЕСТЛИНГЕ

**М. Л. Будаев**

доцент кафедры физвоспитания и спорта  
Белорусско-Российский университет (Могилев)

*В статье представлена информация о взаимосвязи антропометрических данных с результативностью борьбы в армрестлинге способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”. Определены антропометрические данные для контроля уровня спортивного совершенствования в армрестлинге. Полученные результаты исследования могут использоваться при отборе в учебно-тренировочные группы, составлении индивидуальных тренировочных планов для занимающихся армрестлингом различной квалификации.*

**Ключевые слова:** армрестлинг, антропометрия, контрольные измерения, спортсмены высших спортивных разрядов, борьба через “верх”, борьба в “крюк”.

### Введение

В армрестлинге можно выделить два стиля борьбы: в “крюк” и через “верх”. В свою очередь стиль борьбы объединяет в себе совокупность способов борьбы, характерных для него. В борьбе стилем через “верх” принято выделять два основных способа: через “натяжку” и через “пронацию”. При борьбе стилем в “крюк” выделяют три основных способа: “верхний”, “средний”, “нижний” крюк.

В результате длительных занятий спортом происходит не только формирование специфических морфометрических признаков, но и отбор индивидуумов, обладающих наиболее благоприятными для данного вида спорта антропометрическими признаками и физическими качествами [1]. Соответственно с ростом спортивной квалификации происходит увеличение силовых показателей в физических упражнениях, наблюдается положительная динамика в размерах и качественных характеристиках профильных мышц.

Анализ литературных источников показывает, что в исследованиях по данной тематике авторы в основном занимались только изучением вопроса о различии антропометрии спортсменов высокой и более низкой квалификации. Вместе с этим наблюдаются существенные различия в выводах о приоритетности показателей антропометрии в работах разных исследователей, занимавшихся данным вопросом.

Основными характеристиками, которые используются в исследованиях, являются мышечная сила кисти, длина предплечья, окружность предплечья, длина плеча, окружность плеча, длина тела, масса тела. Так, Selcuk Akpinar и Raif Zileli в своих исследованиях определили, что мышечная сила кисти для обеих рук и окружность левого предплечья оказались решающими факторами для вхождения в тройку победителей у мужчин на национальном чемпионате Турции. У женщин же решающими факторами, по их мнению, стали мышечная сила кисти и длина предплечья [2].

Проведенный факторный анализ А. И. Галашко, В. В. Муликом, Л. В. Дугиной показал, что высококвалифицированных армрестлеров отличает длина предплечья, толщина кисти, окружность предплечья, окружность плеча, мышечная сила кисти [3]. Считается, что более длинное предплечье и кисть создают предпосылку для преимущества при борьбе с менее длинными рычагами соперника.

И. А. Суржилов, О. С. Кропотухина в вопросе спортивного отбора в армрестлинге важное место уделяют морфологическим параметрам спортсменов, из которых основное место отводят длине предплечья, ширине кисти и длине пальцев [4].

А. В. Посохов, И. Н. Никулин, Л. А. Кадуцкая, В. А. Малахов считают, что преимущество в армрестлинге имеют спортсмены с наибольшим (длинное плечо) и наименьшим (длинное предплечье) значением процентного отношения длины плеча к длине предплечья [5].

Данные, полученные Т. П. Замчей, А. В. Воронецким, говорят о том, что анализ весовых параметров армспортсменов высокой квалификации и массовых разрядов указывает на отсутствие различий в росте и их наличие в массе тела. Анализ длиннотных параметров сегментов верхней конечности также выявил достоверные отличия в длине плеча. Авторы распределили спортсменов по приоритетной технике и получили данные, что 36% спортсменов высокой квалификации предпочитают бороться “верхом”, у 26% – смешанная техника (из них универсалы – 54,5%, а остальные используют на одной руке преимущественно одну технику, а на другой – соответственно, другую), 24% – борьба “крюком” и у 14% – “верхний крюк”. Среди спортсменов массовых разрядов 64% спортсменов предпочитают преимущественно борьбу “верхом” и 36% – “крюком” [6].

Л. В. Подригало, Н. И. Галашко, М. Н. Галашко указывают на то, что сложность армрестлинга как спортивной дисциплины в том, что антропометрические показатели спортсменов существенно разнятся. Кроме того, существует взаимосвязь, как между силовыми показателями, так и между силовыми и антропометрическими показателями [7].

Из обзора литературы видно, что определены некоторые значимые для армрестлинга антропометрические параметры, однако сила их значимости на результативность для конкретного способа борьбы не исследована и требуется проведение работы в данном направлении.

Определяющим для получения достоверных сведений о структуре стилей борьбы и соответственно подходе к их совершенствованию является рассмотрение способов борьбы, характерных для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”, отдельно с проведением ранжирования спортсменов посредством соревнований в борьбе определенным способом с последующим силовым и антропометрическим тестированием. Данные действия позволят сравнить способы борьбы, определить отличия и общие моменты в их спортивном совершенствовании, создать корреляционную матрицу значимости тестируемых параметров для исследуемых способов борьбы.

**Цель исследования** – выявить взаимосвязь между антропометрическими данными и результативностью борьбы способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк” в армрестлинге. Определить наиболее значимые для контроля уровня спортивного мастерства антропометрические характеристики. Использование полученных данных для осуществления отбора в группы для тренировок по армрестлингу и оптимизации индивидуальных тренировочных графиков ведущих спортсменов.

#### **Объекты и методы исследования**

В качестве методов исследования использовался теоретический анализ научно-методической литературы, статистическая и математическая обработка антропометрических данных спортсменов, занимающихся армрестлингом, методы педагогического наблюдения. Полученные данные обрабатывались в программе MSExcel.

Объектами исследования выступали 27 спортсменов высокой квалификации (кандидаты в мастера спорта и мастера спорта Республики Беларусь по армрестлингу). Количество спортсменов по весовым категориям соответственно: до 85 кг – 7 человек, до 90 кг – 5 человек, 100 кг – 15 человек.

Проведено ранжирование спортсменов по местам, занятым в борьбе определенным способом на правую руку. Проведен корреляционный анализ мест, занятых спортсменами в борьбе правой рукой способами, характерными для стилей борьбы в “крюк” и через “верх” с антропометрическими данными, полученными в результате исследования. Контрольные измерения были определены, исходя из передового опыта отбора в группы занятий армрестлингом и подготовки спортсменов различной спортивной квалификации.

**Основная часть**

**Результаты и их обсуждение**

Корреляция антропометрических данных с местом, занятым в борьбе способами характерными для стилей борьбы в “крюк” и через “верх”, в экспериментальной группе имеет следующие значения:

**Таблица 1 – Корреляционная матрица антропометрических характеристик и результативности борьбы способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”**

Показатели	Место, занятое в борьбе способом нижний “крюк”	Место, занятое в борьбе способом средний “крюк”	Место, занятое в борьбе способом верхний “крюк”	Место, занятое в борьбе способом через “пронацию”	Место, занятое в борьбе способом через “натяжку”	Масса тела	Длина тела	Окружность плеча	Окружность запястья	Окружность предплечья, рука согнута под углом 90 градусов	Окружность ладони	Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца
Место, занятое в борьбе способом нижний “крюк”	1											
Место, занятое в борьбе способом средний “крюк”	0,69	1										
Место, занятое в борьбе способом верхний “крюк”	0,7	0,93	1									
Место, занятое в борьбе способом через “пронацию”	0,47	0,27	0,32	1								
Место, занятое в борьбе способом через “натяжку”	0,8	0,73	0,8	0,61	1							
Масса тела	-0,34	-0,03	0,02	-0,5	-0,22	1						
Длина тела	-0,14	0,33	0,38	-0,5	-0,03	0,65	1					
Окружность плеча	-0,6	-0,56	-0,55	-0,45	-0,62	0,37	0,02	1				
Окружность запястья	-0,26	-0,12	-0,04	-0,59	-0,42	0,39	0,43	0,39	1			
Окружность предплечья, рука согнута под углом 90 градусов	-0,62	-0,56	-0,53	-0,62	-0,75	0,45	0,18	0,73	0,61	1		
Окружность ладони	-0,11	-0,21	-0,22	-0,47	-0,46	0,11	0,14	0,24	0,64	0,47	1	
Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца	-0,1	0,15	0,23	-0,54	-0,17	-0,39	0,76	0,07	0,59	0,19	0,45	1

Сравнительный анализ взаимосвязи антропометрических характеристик с результативностью борьбы исследуемыми способами, позволяет говорить о существовании разли-

чий в приоритетности антропометрических характеристик для разных способов борьбы (таблица 1). Целесообразно осуществлять подготовку и отбор армрестлеров с учетом индивидуально-ориентированного подхода, основывающегося на приоритетности определенных антропометрических характеристик для конкретных способов борьбы.

Для всех исследованных способов борьбы наиболее значимыми антропометрическими характеристиками являются окружность плеча и окружность предплечья. Данные показатели можно считать универсальными и наиболее подходящими для контроля уровня спортивного совершенствования как стиля борьбы через “верх”, так и стиля борьбы в “крюк”. Увеличение данных антропометрических характеристик подразумевает увеличение силовых показателей. Спортсмен с большими показателями окружности плеча и окружности предплечья будет иметь больше шансов на успешное выступление в рамках определенной весовой категории. Динамика данных показателей, с учетом оценки качественных характеристик мышц, будет свидетельствовать о развитии у спортсмена профильных мышечных групп, которые играют существенную роль в процессе борьбы, что благоприятно сказывается на спортивном результате в виде мест, занятых на соревнованиях, и повышении спортивной квалификации. Данные антропометрические характеристики могут быть рекомендованы для контроля спортивного совершенствования спортсменов высокой квалификации.

Таблица 2 – Корреляционная взаимосвязь антропометрических характеристик и результативности борьбы (место занятое в борьбе) способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”

Способ борьбы	Масса тела	Длина тела	Окружность плеча	Окружность запястья	Окружность предплечья, рука согнута на 90 градусов	Окружность ладони	Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца
Нижний “крюк”	-0,34	-0,14	-0,60	-0,26	-0,62	-0,11	-0,10
Средний “крюк”	-0,03	0,33	-0,56	-0,12	-0,56	-0,21	0,15
Верхний “крюк”	0,015	0,38	-0,55	-0,04	-0,53	-0,22	0,23
Через “пронацию”	-0,50	-0,50	-0,45	-0,59	-0,62	-0,47	-0,54
Через “натяжку”	-0,22	-0,03	-0,62	-0,42	-0,75	-0,46	-0,17

Проведя анализ полученных значений корреляционной взаимосвязи антропометрических характеристик и результативности борьбы способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”, можно говорить об определенной значимости исследованных антропометрических характеристик (таблица 2). Более выражена взаимосвязь антропометрических характеристик и результативности борьбы для способов, характерных для стилей борьбы через “верх”, в большей степени для способа борьбы через “пронацию”.

Масса тела, как антропометрический параметр, в исследуемой группе спортсменов не является определяющим по значимости и не имеет ярко выраженной взаимосвязи с результативностью борьбы исследованными способами. В большей степени данный параметр значим для способа борьбы через “пронацию”, затем для способа борьбы в нижний “крюк” и способа борьбы через “натяжку”. Для способов борьбы в средний “крюк”, верхний “крюк” разница в массе тела не имела существенного значения для результативности борьбы.

Длина тела имеет наибольшую значимость для результативности борьбы способом через “пронацию”. Для способа борьбы в нижний “крюк” и способа борьбы через “натяжку” нельзя говорить о существенной значимости данного параметра. В случае борьбы способами в средний “крюк” и верхний “крюк” не выявлено положительного влияния большей длины тела на результативность борьбы, что может свидетельствовать о необходимости большей мышечной массы для успешной борьбы данными способами.

Окружность запястья является наиболее значимым параметром для способов борьбы, характерных для стиля борьбы через “верх”. Для способов борьбы средний и верхний “крюк”, характерных для стиля борьбы в “крюк”, не выявлено существенное положительное влияние окружности запястья на результативность борьбы. При этом наблюдается определенное положительное влияние данного параметра для способа борьбы в нижний “крюк”.

Окружность плеча имеет достаточно выраженную взаимосвязь с результативностью борьбы исследованными способами. Так, спортсмены с большими показателями имеют большие шансы на победу в борьбе. Следует заметить, что для борьбы через “пронацию” данный показатель несколько ниже, чем для других исследованных способов борьбы, что может свидетельствовать о приоритетности длинных параметров для спортсменов, борющихся данным способом.

Окружность предплечья имеет существенную значимость для всех исследованных способов борьбы, с перевесом в сторону способов борьбы стилем через “верх”, особенно способом борьбы через “натяжку”.

Окружность ладони имеет большую взаимосвязь с результативностью борьбы для способов борьбы, характерных для стиля борьбы через “верх”. Для способов борьбы в “крюк” данный антропометрический показатель имеет сравнительно меньшую взаимосвязь.

Длина предплечья имеет существенную взаимосвязь с результативностью борьбы для способа борьбы через “пронацию”. Спортсмены с большим показателем длины предплечья имеют преимущество в борьбе данным способом. Для других исследованных способов борьбы данный показатель имеет меньшую взаимосвязь с результативностью борьбы.

**Таблица 3 – Среднее значение исследованных антропометрических характеристик спортсменов**

Значение показателя	Масса тела в кг	Длина тела в см	Окружность плеча в см	Окружность запястья в см	Окружность предплечья, рука согнута на 90 градусов в см	Окружность ладони в см	Длина предплечья от локтя до кончика среднего пальца в см
среднее	92,1	184,1	41	19,6	37,2	24,7	50,3

Полученные результаты значимости исследованных антропометрических характеристик в совокупности со средними показателями значений исследованных антропометрических характеристик позволяют осуществлять отбор и контроль уровня спортивного мастерства спортсменов 85-100 кг, борющихся основными стилями борьбы в армрестлинге (таблица 3). Оценивая значения показателей антропометрии конкретного спортсмена со средними показателями антропометрии, характерными для определенной весовой категории, можно рекомендовать для спортивного совершенствования определенный способ борьбы, которому наибольшим образом соответствуют индивидуальные характеристики спортсмена.

Антропометрические параметры в армрестлинге играют существенную роль. Ключевым моментом в спортивной специализации и совершенствовании выбранного способа борьбы следует считать индивидуальные характеристики спортсменов. Так, при сопоставимых массе и длине тела у спортсменов могут существенно отличаться длина предплечья, окружность

плеча, окружность ладони, окружность запястья, окружность предплечья и зачастую спортсмены, которые имеют меньшую массу либо длину тела, могут иметь большие показатели в других значимых для определенного способа борьбы антропометрических характеристиках. Для наиболее полных рекомендаций антропометрические характеристики следует рассматривать комплексно. В том числе и с силовыми показателями в специальных упражнениях.

### Заключение

Проведенное исследование помогло выявить взаимосвязь между исследуемыми параметрами антропометрии и итоговым местом в борьбе способами, характерными для стилей борьбы через “верх” и в “крюк”, у спортсменов высокой квалификации. Антропометрические параметры длины предплечья, окружности запястья, окружности ладони, длины тела, массы тела наибольшую значимость имеют для способа борьбы через “пронацию”. Наименьшую значимость относительно других способов борьбы для способа борьбы через “пронацию” показала окружность плеча. Способ борьбы через “натяжку” предъявляет большие требования к окружности плеча, окружности запястья, окружности предплечья, окружности ладони. Не выявлено существенной взаимосвязи результативности борьбы данным способом с длиной тела и длиной предплечья в отличие от способа борьбы через “пронацию”. Борьба в “нижний крюк” более требовательна к массе тела, окружности плеча, окружности запястья, окружности предплечья, длине предплечья в сравнении с другими способами борьбы стиля в “крюк” и менее требовательна к окружности ладони. “Средний” и “верхний” крюк показали похожие значения исследуемых параметров, наиболее значимыми для них являются окружность плеча, окружность предплечья. Длиннотные параметры являются наименее значимыми, что, вероятно, указывает на большую силовую направленность данных способов борьбы. Сравнение значимости исследованных параметров позволяет говорить о том, что между способами борьбы определены существенные отличия, которые можно использовать в процессе глубоко-индивидуализированного подхода при подготовке спортсменов армрестлеров различной квалификации.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Иваницкий, М. Ф.** Анатомия человека (с основами динамической и спортивной морфологии) : учебник для институтов физической культуры / М. Ф. Иваницкий ; под ред. Б. А. Никитюка, А. А. Гладышевой, Ф. В. Судзиловского. – 7-е изд. – М. : Олимпия, 2008. – 624 с.
2. Anthropological and perceptual predictors affecting the ranking in armwrestling competition / Selcuk Akpınar [et al.] // Int. J. Morphol. – 2013. – № 31(3). – P. 832–838.
3. **Галашко, А. И.** Определение морфометрических показателей для прогнозирования успешности спортивной деятельности в армспорте / А. И. Галашко, В. В. Мулик, Л. В. Дугина // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2012. – № 1(29). – С. 25–28.
4. **Суржиков, И. А.** Специфика спортивного отбора армрестлеров (на материалах интервьюирования тренеров по армспорту) / И. А. Суржиков, О. С. Кропотухина // Валеопедагогические проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения: материалы 9-й Международ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов. – Екатеринбург, 2013. – С. 207–208.
5. Анализ антропометрических показателей армрестлеров различных весовых категорий как фактор успешности выступления на всероссийских соревнованиях / А. В. Посохов [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7. – С. 69–71.
6. **Замчий, Т. П.** Морфометрические параметры армрестлеров различной квалификации в зависимости от приоритетной техники / Т. П. Замчий, А. В. Воронцов // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2018. – № 1. – С. 317–319.
7. **Подригало, Л. В.** Использование эргономических подходов для повышения эффективности подготовки в армспорте / Л. В. Подригало, Н. И. Галашко, М. Н. Галашко // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 1. – С. 87–90.

Поступила в редакцию 02.11.2021 г.

Контакты: fisbru@tut.by (Будаев Михаил Леонидович)

---

**Budayev M. L. RELATIONSHIP OF ANTHROPOMETRIC CHARACTERISTICS WITH THE EFFECTIVENESS OF FIGHT IN ARMRESTLING.**

*The article provides information on the relationship of anthropometric data with the effectiveness of wrestling using the styles of “toproll” and “hook”. The anthropometric data have been determined to control the level of sports perfection in armwrestling. The obtained results of the research can be used to select sportsmen for training groups, for drawing up individual training plans for armwrestlers of various qualifications.*

**Keywords:** armwrestling; anthropometry; control measurements; athletes of the highest sports categories; toproll; hook.

УДК 796.322+796.015+373.016:796

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЗАСЛОНА В ГАНДБОЛЕ

**И. Г. Шестаков**

кандидат педагогических наук, доцент

лектор Международной федерации гандбола (ИФГ)

Белорусский государственный университет физической культуры

*В статье приводится анализ научно-методической литературы по гандболу, обосновывающей необходимость обновления теоретико-методических сведений о технике заслона исходя из эволюционного развития техники гандбола в целом. Результаты, полученные в ходе научно-исследовательской работы, представлены в виде оригинальной классификации техники заслона, а также специальных сведений, позволяющих раскрыть ее структуру и содержание. Значительная часть статьи посвящена исследованию общей последовательности обучения технике заслона с учетом возраста спортсменов-учащихся занимающихся гандболом, а также методике обучения технике одного отдельно взятого движения, являющегося неотъемлемой частью элемента – заслон.*

**Ключевые слова:** гандбол, техника, заслон, классификация, методика обучения, возраст спортсменов-учащихся, техническая подготовка.

### Введение

Одной из тенденций развития современного гандбола является повышение интенсивности защитных действий, которая выражается в более частом использовании защитниками различных приемов техники, допускающих применение физического контакта между нападающим и защитником. Следствием этого является снижение эффективности действий нападающих, старающихся взломать защиту соперника за счет индивидуальных действий. Выходом из сложившейся ситуации является переход на использование в позиционном нападении групповых тактических взаимодействий, содержащих такой элемент гандбольной техники нападения, как заслон.

Поиск инновационных подходов, позволяющих значительно повысить качество учебно-тренировочного и соревновательного процессов, является актуальным направлением научно-исследовательской деятельности в гандболе.

Целью работы является разработка современных теоретико-методических основ элемента гандбольной техники заслон.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Проанализировать литературные источники по гандболу и обосновать необходимость обновления раздела “Техника заслона”.

2. Разработать классификацию техники заслона исходя из современных тенденций развития гандбола.

3. Разработать последовательность обучения шести типам техники заслона, опираясь на возраст спортсменов-учащихся, занимающихся гандболом.

4. Разработать методику обучения технике одного отдельно взятого движения, относящегося к элементу заслон.

Структура статьи идентична расположению задач, решение которых определяет достижение поставленной цели научного исследования.

Объектом исследования является один из шести элементов гандбольной техники – заслон.

Предполагается, что результаты, полученные в ходе научного исследования, позволят обновить теоретико-методические основы техники гандбола в целом и ключевые положения педагогического процесса, направленного на овладение техникой заслона в частности.



### Основная часть

Системный анализ литературных источников, раскрывающих особенности технической подготовки гандболиста в целом [1–7] и техники выполнения одного из шести элементов техники нападения, а именно – заслона [1; 2; 8; 9] в частности, позволил установить следующее. Исследованию проблем, связанных с анализом и обобщением основных тенденций развития современной техники гандбола уделяется недостаточно внимания. Особенно это выражается в отсутствии современных сведений о технике заслона. Так, наиболее полно методика обучения технике заслона представлена в работе Г.И. Барышева, датированной 1985 г. выпуска [1] и И. Г. Шестакова 1997 г. [7]. Классификация техники заслона имеется только в работе В. Я. Игнатъевой, выполненной в 1983 г. [1], которая использовалась автором в последующих работах без изменений [2].

Таким образом, сложилась ситуация, при которой теоретические основы, разработанные в конце прошлого столетия, являются тем фундаментом, на котором выстраивается современная система многолетней подготовки гандболистов и тренеров-преподавателей по гандболу. При наличии положительных моментов в теоретических сведениях о заслоне, изложенных в литературных источниках, подвергшихся анализу, имеется ряд положений, противоречащих современным тенденциям развития гандбола и правилам игры [10].

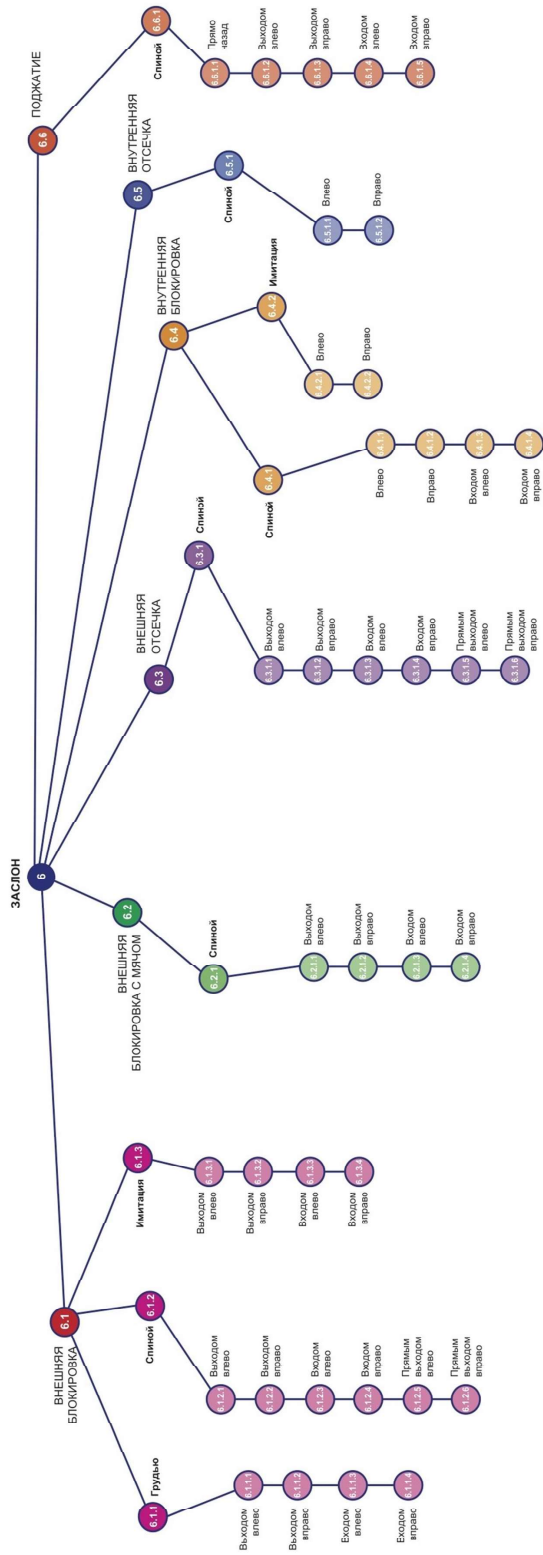
Наиболее существенным противоречием является то, что заслон в работах В. Я. Игнатъевой включен в раздел “Тактика нападения” [1; 2], хотя речь безусловно идет о техническом приеме игры. Ошибочность такого решения очевидна, и вот почему. Если допустить, что заслон является составной частью тактики игры, то это означает, что на овладение техникой выполнения заслона не требуется времени. Это возможно только в том случае, когда двигательное действие является врожденным у всех без исключения занимающихся гандболом и, как следствие этого, может быть использовано сразу в групповых тактических взаимодействиях, минуя стадию обучения. Однако теория и практика спортивной подготовки свидетельствует, что прежде чем использовать то или иное техническое действие в групповых тактических взаимодействиях, его необходимо предварительно детально изучить [4; 5; 11; 12]. Приведенные выше доводы дают основание утверждать, что заслон в современном гандболе является элементом техники, но никак не составной частью гандбольной тактики.

Вторым противоречием является то, что в классификации В. Я. Игнатъевой [1; 2] присутствует такая разновидность заслона, как “сопровождение”. В. Я. Игнатъева использовала следующее описание этой разновидности заслона: “Заслон с сопровождением – это взаимодействие, при котором преграждающий движется некоторое время вместе с опекуном, заслоняет от него партнера с мячом”. Иными словами, утверждается, что игрок в момент выполнения заслона находится в движении. Это противоречит пункту 8.2 разделу b международных правил игры “гандбол”, который однозначно трактует, что в момент выполнения заслона игрок должен находиться в неподвижном, статическом положении [10].

Третье противоречие заключается в следующем. Согласно описанию такого способа, как “внутренний заслон”, игрок, выполняющий его, может располагаться только перед защитником [1; 2]. Однако в современном гандболе игрок в момент выполнения “внутреннего заслона” может также располагаться сбоку от защитника и за его спиной, используя так называемое расположение “3/4”.

На основании результатов, полученных в ходе анализа научно-методической литературы по гандболу [1–9; 12], имеется возможность сделать следующее заключение. Теоретико-методические основы техники заслона утратили свою новизну, а классификация данного элемента игры требует обновления.

Заслон – это элемент техники нападения, использование которого одним игроком дает возможность освободиться другому игроку от опеки защитника или создать наиболее благоприятные условия для выполнения завершающего броска одним из игроков [9].



Классификация техники заслона

Структура схемы классификации техники заслона является многоуровневой. На вершине структуры находится сам прием техники нападения – заслон. Под ним располагаются шесть типов: внешняя блокировка, внешняя блокировка с мячом, внешняя отсечка, внутренняя блокировка, внутренняя отсечка, поджатие. В основе такого распределения лежат два параметра, а именно: местонахождение на площадке защитника, которому ставится заслон, и расположение туловища, блокирующего относительно защитника.

Точно так же, как прием состоит из нескольких типов, так и каждый тип состоит из нескольких вариантов. Например, заслон типом “внешняя блокировка” состоит из трех вариантов: грудью, спиной и имитация. Как видно из названий вариантов, основанием для их структуризации послужили параметры приема, которые отражают положение блокирующего в момент выполнения заслона и направление его перемещения после осуществления приема.

Последним и самым объемным является заключительный уровень, в котором собраны различные способы выполнения определенного варианта заслона. Основным параметром, влияющим на определение названия того или иного способа, является направление движения, блокирующего относительно защитника.

Основываясь на классификации техники заслона, представленной выше, данный элемент техники полевого игрока состоит из шести типов. Очередность введения в тренировочный процесс учащихся различных возрастных групп шести типов является основным моментом, определяющим общую последовательность обучения технике заслона.

Использование педагогического принципа “от простого к сложному” для разработки общей последовательности обучения технике заслона не является актуальным. Это связано с тем, что последовательность обучения технике заслона взаимосвязана в первую очередь с тактикой защиты. Для игры юных гандболистов свойственно использование “активных” систем защиты, что подразумевает расположение защитников на значительном удалении от своих ворот (9 и более метров). Следствием этого является то, что игроки нападения вынуждены в игровой деятельности использовать только те типы заслона, которые позволят преодолеть такого рода тактические системы защиты. Исходя из этого, на первых этапах обучения заслону юным гандболистам предлагается овладеть техникой так называемых “внешних” блокировок и отсечек и лишь затем перейти к изучению техники “внутренних” блокировок и отсечек, использование которых будет эффективно только против “пассивных” систем защиты. Однако в содержании учебно-тренировочных занятий учащихся 12-летнего возраста и старше присутствуют способы броска мяча с дальней дистанции. Для повышения их эффективности игроку с мячом необходимо взаимодействовать с партнером, осуществляющим “поджатие” защитников.

На основании вышеприведенных данных можно предположить, что процесс обучения юных гандболистов технике заслона начинается с изучения движений, составляющих тип “поджатие”. На втором этапе происходит обучение следующим типам заслона: “внешняя блокировка”, “внешняя блокировка с мячом” и “внешняя отсечка”. На третьем, заключительном этапе, оставшиеся два типа заслона располагаются в следующей последовательности: “внутренняя блокировка” и “внутренняя отсечка”.

Всем шести типам заслона свойственна общая последовательность обучения различным вариантам их составляющих. Она заключается в следующем. Первоначально изучается вариант, при выполнении которого блокирующий игрок располагается грудью к защитнику, затем спиной и в завершении вариант, имитирующий постановку заслона защитнику.

Дидактический анализ научных данных, посвященных предмету нашего изучения – технике заслона в гандболе [2; 8; 9], позволил разработать общую последовательность обучения данному элементу. Современная методика обучения технике заслона состоит из трех этапов и предназначена для использования в системе многолетней подготовки игроков начиная с 12-летнего возраста и заканчивая 17-летними гандболистами. Данная методика является всеобъемлющей и отвечает современным тенденциям развития игры в гандбол.

Этап 1 (возраст спортсменов-учащихся от 12 лет)

Цель 1. Овладеть техникой заслона типом “поджатие”.

Задача 1.1. Обучить технике заслона типом “поджатие”.

Этап 2 (возраст спортсменов-учащихся от 13 лет)

Цель 2. Овладеть техникой заслона типами “внешняя блокировка”, “внешняя блокировка с мячом” и “внешняя отсечка”.

Задача 2.1. Обучить технике внешней блокировки грудью.

Задача 2.2. Обучить технике внешней блокировки спиной.

Задача 2.3. Обучить технике имитации внешней блокировки.

Задача 2.4. Обучить технике внешней отсечки спиной.

Задача 2.5. Обучить технике внешней блокировки с мячом спиной.

Этап 3 (возраст спортсменов-учащихся от 15 лет)

Цель 3. Овладеть техникой заслона типами “внутренняя блокировка” и “внутренняя отсечка”.

Задача 3.1. Обучить технике внутренней блокировки спиной.

Задача 3.2. Обучить технике внутренней отсечки спиной.

Процесс обучения гандболистов технике одного отдельно взятого способа выполнения заслона начинается с постановки цели. Далее определяется перечень педагогических задач и последовательность их распределения. В завершение для решения каждой ранее поставленной педагогической задачи подбираются наиболее эффективные средства тренировки, которые выстраиваются в строго определенную логическую последовательность.

На примере методики обучения юных гандболистов технике заслона способом “внешняя блокировка спиной с выходом влево” (А6.1.2.1) имеется возможность детально проследить логику выстраивания педагогических задач в определенной последовательности.

Цель: Обучить игроков технике внешней блокировки спиной с выходом влево (А6.1.2.1).

Задача 1. Ознакомить игроков с техникой заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево.

Задача 2. Разучить технику основной фазы заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево.

Задача 3. Разучить технику подготовительной и основной фаз заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево.

Задача 4. Разучить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево.

Задача 5. Разучить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с партнером без мяча.

Задача 6. Разучить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с мячом.

Задача 7. Разучить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево с выполнением завершающего броска при взаимодействии с партнером с мячом.

Задача 8. Разучить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с партнером и противодействии одного защитника, использующего один элемент защиты.

Задача 9. Закрепить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с партнером и противодействии одного защитника, использующего несколько элементов защиты.

Задача 10. Закрепить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с партнером и противодействии двух защитников, использующих по одному элементу защиты.

Задача 11. Закрепить технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево при взаимодействии с партнером и противодействии двух защитников, использующих несколько элементов защиты.

Задача 12. Совершенствовать технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево в тактических взаимодействиях и тактических комбинациях без противодействия защитников.

Задача 13. Совершенствовать технику заслона типом: внешняя блокировка; вариантом: спиной; способом исполнения: выходом влево в тактических взаимодействиях и тактических комбинациях при противодействии защитников.

### Заключение

1. Системный анализ научно-методической литературы по гандболу позволил выявить ряд противоречий, которые свидетельствуют о том, что теоретические знания о технике заслона требуют обновления.

2. Разработанная оригинальная классификация техники заслона отвечает современным тенденциям игры гандбол и значительно расширяет теоретико-методические знания о технической подготовке гандболистов в целом и технике заслона в частности.

3. Разработанная общая последовательность обучения технике заслона с учетом возраста спортсменов-учащихся является той основой, на которой возможно произвести обновление теоретико-методических основ системы многолетней подготовки гандболистов.

4. Разработанную методику обучения технике одного отдельно взятого способа заслона рекомендуется внедрить в процесс технической подготовки гандболистов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Игнатъева, В. Я.* Гандбол : учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / В. Я. Игнатъева. – М. : ФиС, 1983. – 200 с.

2. *Игнатъева, В. Я.* Теория и методика гандбола : учеб. / В. Я. Игнатъева. – М. : Спорт, 2016. – 328 с.

3. *Изаак, В. И.* Техника и тактика гандбола / В. И. Изаак, Т. Э. Набиев. – Ташкент : Университет, 2008. – 177 с.

4. *Кубраченко, А. Г.* Педагогические технологии подготовки гандболистов / А. Г. Кубраченко, В. Г. Ткачук. – Киев : Київдрук, 2015. – 598 с.

5. *Латышкевич, Л. А.* Техническая и тактическая подготовка гандболистов / Л. А. Латышкевич, Л. Р. Маневич. – Киев : Здоров'я, 1981. – 176 с.

6. *Тхорев, В. И.* Основы игры и методика обучения гандболу / В. И. Тхорев. – Краснодар : КГАФК, 1995. – 75 с.

7. *Шестаков, И. Г.* Техническая подготовка гандболиста / И. Г. Шестаков. – М. : Физкультура, образование и наука, 1997. – 210 с.

8. *Барышев, Г. И.* Методика обучения и совершенствования техники заслона в гандболе : метод. рекомендации / Г. И. Барышев. – М., 1985. – 14 с.

9. *Шестаков, И. Г.* Гандбол: теория и методика обучения / И. Г. Шестаков. – Минск : БГУФК, 2021. – 556 с.

10. Гандбол: правила игры / БФГ. – Минск : ТРАНСТЭКС, 2016. – 101 с.

11. *Штарк, Г.* Изучение и совершенствование спортивной техники / Г. Штарк // Учение о тренировке : введ. в общ. методику тренировки / под общ. ред. д-ра Д. Харре ; пер. с нем. Л. М. Мирского [предисл. и ред. Л. П. Матвеева]. – М., 1971. – Гл. 6, ч. 6.6. – С. 216–234.

12. *Дорохов, С. И.* Подготовка гандболистов на основе имитационного моделирования игровой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / С. И. Дорохов. – СПб., 2004. – 277 с.

Поступила в редакцию 06.12.2021 г.

Контакты: office@ih-academy.com (Шестаков Игорь Геннадьевич)

### **Shestakov I. G. METHODS OF TEACHING THE CHARGING TECHNIQUE IN HANDBALL.**

*The article provides the analysis of the scientific and methodological literature on handball, justifying the need to update theoretical and methodological data on the feint technique considering the*

*evolutionary development of handball technique in general. The results obtained in the course of the research are presented in the form of the original classification of feint technique, as well as by the additional information on its structure and content. A significant part of the article is devoted to the study of the general sequence of the feint technique training, taking into account the age of handball players, as well as the methodology of the technique training of one single movement being an integral part of the element 'charging'.*

**Keywords:** handball, technique, charging, classification, teaching methods, age of students.

УДК 159.9.07

**СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ  
КАК ФАКТОР ДОМИНИРОВАНИЯ НЕАДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ  
СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

**С. Л. Богомаз**

кандидат психологических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

**О. Е. Оленина**

аспирант кафедры психологии

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

*В статье представлены результаты исследования ситуативной тревожности как фактора доминирования неадаптивных стратегий совладающего поведения у лиц с ограниченными возможностями развития (ОВЗ).*

**Ключевые слова:** тревожность, ситуативная тревожность, состояние, свойство, устойчивое образование, копинг-стратегия, совладающее поведение, ограниченные возможности, дезадаптация, личность.

**Введение**

Заболевание, которое способно привести к определённой степени инвалидности, а также имеющиеся травма или дефект независимо от того, какова их природа, какой орган или функциональная система оказываются поражёнными, ставят человека в психологически особые жизненные условия, или, иначе говоря, создают особую объективную социально-психологическую ситуацию [1, с. 85]. Возникающая социальная ситуация, связанная с наступлением инвалидности, резко снижает способности удовлетворения насущных личных потребностей, возможности социальной, профессиональной и личностной самореализации индивида [2, с. 78].

В конечном итоге, в результате возникших изменений происходит постепенный процесс приобретения фрустрированного состояния, заключающегося в ответной реакции ситуации на неспособность удовлетворить нужное, что в последствии приводит к индивидуальному реагированию при помощи стратегий неадаптивного характера, оставляющих значительные сложности в преодолении трудной ситуации [3].

Проблема совладания (“копинга”) личности с трудными жизненными ситуациями стала активно разрабатываться в психологии во второй половине XX в. Понятие “coping” происходит от английского “cope” (преодолевать, совладать). В отечественной психологической литературе его переводят как адаптивное “совладающее поведение” или “психологическое преодоление”. Наиболее детально концепция “копинга” разработана была Р. Лазарусом и С. Фолкман в рамках транзактной модели стресса. Под копингами Р. Лазарус и С. Фолкман понимали “постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности” [4, с. 141]. Стоит отметить, что тема копинг-стратегий является актуальной и в настоящий период времени. Она детально изучается как в самых различных областях науки, так и в различных сферах работы. Немаловажный интерес состоит в серьёзном исследовании взаимосвязи копинг-стратегий, используемых в повседневной жизни человеком, с его психологическим состоянием, успешностью в общественной сфере и т. д. Работы согласно исследованию соответствия копинг-стратегий и самомнения

личности пока что презентованы в психологической литературе весьма недостаточно. Разнообразные копинг-стратегии используются в базе ресурсов личности и общества. Личность получает положительную динамику в совладании, если обладает положительным копинг-запасом: умственные способности, помощь семьи и других важных в своей жизни персон. Кроме того, и состояние здоровья человека для этого имеет за собой немаловажный и вещественный ресурс [5].

### Основная часть

Материалом настоящего исследования послужили теоретический анализ педагогической и психологической литературы, диагностические методы (методики: шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина, индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан), описательно аналитический, методы количественной и качественной обработки эмпирических данных, включая методы математической статистики (коэффициент корреляции  $r$  Пирсона), выполненные в пакете статистических программ SPSS15.0. Исследование проходило в 2020 г. в городе Витебске. В исследовании принимали участие молодые люди в возрасте от 19 до 24 лет, имеющие ограниченные возможности здоровья. Всего в исследовании приняли участие 16 респондентов. Среди них 12 девушек и 4 юноши. Основной характер ограниченности в возможностях здоровья отобранных испытуемых имело врожденное заболевание с дисфункцией опорно-двигательного аппарата, речевого и слухового анализаторов, либо приобретенная травма шейного и спинного отделов. Ввиду определенных сложностей в организации и проведении диагностики испытуемых при личной встрече, исследование проводилось исключительно по средствам сети Интернет с помощью электронных бланков методик. Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1. Подготовительный этап – определение выборки конкретной группы людей, принимающих участие в исследовании. Основное требование к выборке – ее репрезентативность или представленность генеральной совокупности. Репрезентативная выборка позволяет переносить результаты, полученные на ограниченном количестве исследуемых, на всю популяцию в целом. Выбор исследовательского инструментария.

2. Эмпирический этап – подбор эмпирического инструментария и проведение тестирования испытуемых.

3. Этап обработки данных эмпирического исследования – качественный анализ данных, статистические расчеты, анализ и интерпретация результатов.

4. Завершающий этап эмпирического исследования – оформление полученных результатов, формулировка выводов по эмпирическому исследованию.

Эмпирический этап мы начали с диагностики испытуемых с помощью методики Спилбергера (рис. 1).

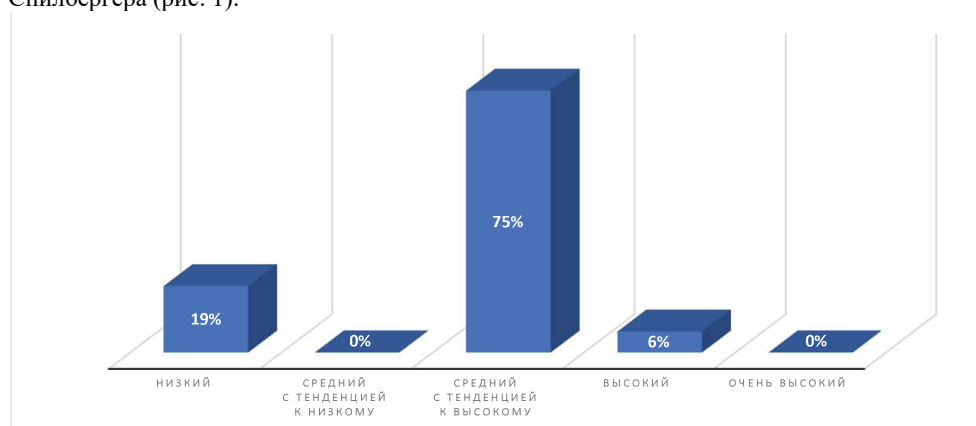
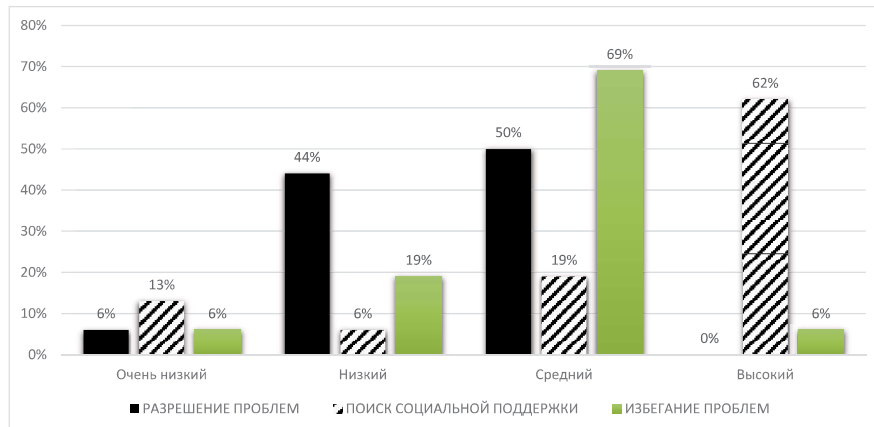


Рисунок 1 – Результаты диагностики ситуативной тревожности у людей с ОВЗ



Исходя из полученных данных диагностики по методике выявления уровня тревожности Спилбергера, были получены следующие результаты: 75% испытуемых с ограниченными возможностями здоровья испытывают средний с тенденцией к высокому уровень ситуативной тревожности.

Затем нами была проведена диагностика изучения стратегий совладающего поведения с помощью методики Амирхана (рис. 2).



**Рисунок 2** – Результаты диагностики стратегий совладающего поведения у людей с ОВЗ

Таким образом, исходя из полученных данных по методике Амирхана, можно сделать следующие выводы:

1) шкала “разрешение проблем”: по данной шкале преобладает средний уровень (50% испытуемых). Данная стратегия имеет активную поведенческую основу, с ее помощью происходит использование всех личностных ресурсов человека, основной целью которых в данной ситуации является поиск необходимых способов конструктивного и эффективно-го разрешения проблемы. Стратегия разрешения проблем – это способность использовать все личностные ресурсы в стрессовой ситуации. Основными характеристиками стратегии являются:

- способность человека определять проблему и находить альтернативные решения;
- эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья;
- когнитивно-поведенческий процесс, путем которого личность обнаруживает эффективные стратегии преодоления проблемных ситуаций, которые могут встречаться в повседневной жизни;
- основная копинг-стратегия, целью которой является открытие широкого круга альтернативных решений, способствующих общей социальной компетентности;

2) шкала “поиск социальной поддержки”: по данной шкале преобладает средний уровень (19% испытуемых). Эта стратегия характеризует:

- разрешение проблемы за счет использования социальных ресурсов;
- поиск эмоциональной и иной поддержки;
- ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия и т. д.;

3) шкала “избегание проблем”: по данной шкале преобладает высокий уровень (69 %) испытуемых. Она является одной из ведущих стратегий поведения личности в процессе возникновения дезадаптивного при поведении. Доминирующую основу этой стратегии играет преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне развития. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако

она может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности.

По результатам диагностики совладающего поведения данной методики, мы наблюдаем тот факт, что выбор ведущих стратегий людьми с ограниченными возможностями здоровья остановился в пользу паллиативного поведения, направленного на психологическое приспособление к неразрешимому или неразрешенному конфликту, а также к эмоциональным проблемам, возникающим в ходе разрешения конфликта.

По нашему мнению, такие результаты, в первую очередь, объясняются тем, что, накладывая особый отпечаток на всю личность, которая имеет ограниченные физические возможности, в целом она проходит долгий и сложный процесс своей адаптации в обществе в статусе “ограниченного человека”, что в конечном итоге несёт в себе постепенные и значительные изменения в эмоционально-волевой сфере, мыслительных процессах, социальных ценностях, серьезной переоценке жизненных установок, возникает источник для формирования дезадаптивного поведения в целом.

Существующая ситуация социальной изоляции “ограниченного человека” от общества и частичной окружающей его внешней среды является ключевым звеном в формировании личностной его дезориентированности, характеризующейся стереотипом деятельности его жизни, а также и различного рода психологическими нарушениями, которые ведут к изменениям всей личности в целом и препятствуют построению адекватной оценки внутренней структуры, качественного и количественного формата, в содержании которой находится основное смысловое содержание. Основным выводом данного положения является тот факт, что человек со сложившимся статусом при выборе стратегий совладающего поведения в сложных жизненных условиях отдает привилегию такому виду поведения, которое, как правило, представляет собой приспособительные, пассивные ответные реакции на сложившиеся в приобретенных условиях трудности. Эти возникшие изменения, безусловно, дают существенный толчок к восприятию новой реальности данной категорией людей.

Для определения степени взаимовлияния изучаемых нами переменных был использован корреляционный анализ (таблица). В данном случае мы исследовали степень взаимовлияния уровня ситуативной тревожности людей с ограниченными возможностями здоровья и шкалами стратегий совладающего поведения “разрешение проблем”, “поиск социальной поддержки” и “избегание проблем”. В результатах исследования было выявлено, что между интересующими нас переменными существует определённая связь. Средняя положительная корреляция (по общей классификации) фиксируется между переменными “ситуативная тревожность” и “поиск социальной поддержки” ( $r = 0,561$ ). Также средняя положительная корреляция (по общей классификации) фиксируется между переменными “ситуативная тревожность” и “избегание проблем” ( $r = 0,503$ ).

#### Корреляционный анализ взаимовлияния уровня ситуативной тревожности со стратегиями совладающего поведения людей с ОВЗ

		СТ	РП	ПСП	ИП
СТ	Корреляция Пирсона	1	-,234	,561*	,503*
	Знч.(2-сторон)		,382	,024	,047
	N	16	16	16	16
РП	Корреляция Пирсона	-,234	1	-,174	,274
	Знч.(2-сторон)	,382		,518	,305
	N	16	16	16	16
ПСП	Корреляция Пирсона	,561*	-,174	1	,598*
	Знч.(2-сторон)	,024	,518		,014
	N	16	16	16	16
ИП	Корреляция Пирсона	,503*	,274	,598*	1
	Знч.(2-сторон)	,047	,305	,014	
	N	16	16	16	16

\* Корреляция значима на уровне 0.05 (2 сторон.).

Таким образом, наличие выявленных положительных корреляционных связей, которые существуют между выбранными стратегиями “поиск социальной поддержки”, “избегание проблем” и “ситуативная тревожность”, свидетельствует о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют личностную склонность к проявлению повышенного или высокого уровня психологического напряжения в самых разных жизненных ситуациях, даже таких, которые объективно к этому не располагают, испытывают безотчетный страх, неопределенное ощущение угрозы, готовы воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затрудняются контакты с окружающим миром. Зачастую, такие люди испытывают трудности в принятии решений, тем самым проявляя способность человека уходить от решения надвигающихся проблем путем избегания проблемной ситуации и прибегая к поиску помощи со стороны окружающих. Данные связи также обосновываются и тем, что люди с ОВЗ являются социально уязвимой группой.

### Заключение

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что высокотревожные люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, в сложившихся сложных условиях жизни чаще всего делают свой выбор в пользу неадаптивных копинг-стратегий совладающего поведения, поскольку при выборе копинг-стратегий человеку необходимо учитывать свои субъективные ощущения, осознавать цели своего поведения, принимать во внимание все особенности ситуации, если же все вышеперечисленное носит затруднительный характер, то для совладающего поведения человек с ОВЗ будет использовать соответствующие копинг-стратегии.

Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают перспективность продолжения в данном направлении работы в сфере психологической помощи преодоления тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Богомаз, С. Л.** Влияние тревожности на стратегии поведения личности с ограниченными возможностями здоровья / С. Л. Богомаз, О. Е. Оленина // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : сборник научных статей / под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 85–91.
2. **Богомаз, С. Л.** Тревожность как стратегия поведения личности с ограниченными возможностями здоровья / С. Л. Богомаз, О. Е. Оленина // Право. Экономика. Психология: научно-практический журнал / под ред. В. В. Богатырева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – № 3. – С. 78–81.
3. **Богомаз, С. Л.** Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С. Л. Богомаз // Веснік ВДУ імя П. М. Машэрава. – 2005. – №2(36). – С. 197–202.
4. **Lasarus, R.** Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74, № 1. – P. 9–43.
5. **Албегова, И. Ф.** Социальная адаптация : учеб. пособие / И. Ф. Албегова. – Ярославль : ЯрГУ, 2006. – 112 с.

Поступила в редакцию 13.07.2021 г.

Контакты: lovekafedra@mail.ru (Богомаз Сергей Леонидович)

morashka\_-95@mail.ru (Оленина Оксана Евгеньевна)

**Bogomaz S. L., Olenina O. E. SITUATIONAL ANXIETY AS THE FACTOR OF DOMINANCE OF MALADAPTIVE COPING STRATEGIES IN PEOPLE WITH DISABILITIES.**

*The article presents the results of the study of situational anxiety as the factor of dominance of maladaptive coping strategies in people with disabilities.*

**Keywords:** anxiety, situational anxiety, personal anxiety, state, property, sustainable education, coping, strategy, coping behavior, limited opportunities, maladaptation, personality.

УДК 37.046.16

## АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ

*И. А. Лях*

аспирант-соискатель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

*В статье рассмотрены некоторые теоретико-методологические подходы к проблеме адаптации студентов-первокурсников. Исследуется процесс адаптации студентов через изменение характера взаимоотношений с новой социальной средой. Показаны отдельные элементы опыта организации данной деятельности в университете. Подчеркивается необходимость создания упреждающей образовательной программы для сокращения и снижения неблагоприятных последствий.*

**Ключевые слова:** адаптация, студенты-первокурсники, упреждающая образовательная программа, субъекты, взаимодействие, ригидность.

### Введение

Адаптация к обучению в учреждении высшего образования – важнейшая составляющая образовательного процесса, в рамках которого обеспечивается интеграция в студенчество, как в отдельную социальную группу, принятие норм, требований, стандартов и ценностей, необходимых для формирования личности будущего компетентного специалиста.

Проблема адаптации студентов рассматривалась в исследованиях Н. Р. Битяновой, О. С. Газмана, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова [1] и понимается как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения.

Автор В. В. Лагерева определяет адаптацию студентов к обучению в вузе как “интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются ему в ходе обучения и воспитания в высшей школе”. В процессе адаптации студент приспособляется к изменениям социальной среды путем подбора или перестройки стратегий поведения, в соответствии полученных знаний и приобретенного опыта [2, с. 5].

Для вчерашнего учащегося общеобразовательного учреждения освоение новых социальных условий связано не только с приобретением знаний, ориентированных на измененную учебную цель деятельности (она становится профессионально значимой), но, в первую очередь, направлено на формирование собственного устойчивого опыта организации быта, отношений со сверстниками, поведения и прочих социальных элементов. К сожалению, не всем студентам, особенно первокурсникам, удается преодолеть трудности новой жизни.

Адаптация обучаемых остается актуальным направлением и в современных исследованиях. Она понимается как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание педагогических и социально-психологических условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения. Предмет и задачи педагогического взаимодействия в процессе адаптации раскрыты в работах Г. В. Безюлева, Е. А. Гингель [3; 4].

### Основная часть

Для определения актуальных будущих составляющих по адаптации первокурсников сотрудниками отдела по воспитательной работе с молодежью Полоцкого государственного университета был проведен опрос. Содержание анкеты затрагивало проблемы, с которыми,

как показал опыт, начинающие студенты столкнулись в первом семестре, что позволило выделить пять основных составляющих, которые волнуют в большей степени студентов-первокурсников (более 50% респондентов):

- самоорганизация своей жизнедеятельности;
- творческая и интересная деятельность в свободное от учебы время;
- безопасная и комфортная учеба и жизнь;
- сплочение учебных групп;
- эмоциональное самочувствие во время учебы и сдачи экзаменационной сессии.

Выделенные направления в дальнейшем станут значимой составляющей планирования деятельности субъектов в процессе адаптации студентов.

Для целенаправленной приспособительной деятельности человека характерны две тенденции, идущие параллельно: адаптация приспособительная и так называемая преобразующая, направленная на изменения элементов социальной среды в соответствии с потребностями индивида.

Для преподавателей, работников воспитательного отдела УВО принципиально важным является вопрос определения актуальных элементов для студента, впервые перешагнувшего порог университета, а также механизмов и способов их изменения. Это позволит обеспечить процессу адаптации направляемый упреждающий и моделируемый характер, под которым следует понимать активное воздействие на факторы, не только предопределяющие направление и сроки адаптации, но значительно снижающие риски неблагоприятных последствий. Основная цель актуальных составляющих в данном контексте заключается в разработке разнообразных мероприятий упреждающего направления, придания им системного характера (наполнение содержанием, обеспечение между ними связи, локализации во времени, распределение ответственности и т. д.).

Для решения проблем адаптации первокурсников в Полоцком государственном университете используются возможности предметного факультативного курса “Введение в высшее образование”. Метод “погружения” в содержание данного предмета с отсутствием учебных лекционных занятий в пределах одной недели (01.09–07.09) и применение разнообразных форм упреждающих мероприятий, методов и средств с максимальным насыщением соответствующим интерактивно-информационным содержанием проводятся с 2021/2022 учебного года.

Задачи такой деятельности можно сформулировать в обобщенном виде:

- подготовка первокурсников к изменениям условий и содержания обучения;
- формирование навыков общения в новой социальной среде (группе, общечитии, творческом коллективе и т. д.);
- сплочение группы, обучение умениям командного взаимодействия;
- снятие у первокурсников социально-психологического и физического дискомфорта, который возможен в новой образовательной среде;
- информирование их об усилении разного рода ответственности (ответственности в области административных и уголовных правонарушений);
- развитие навыков осознанного принятия решений в ситуациях, связанных с риском для здоровья;
- обучение способам максимальной концентрации и самоорганизации в определении стратегии достижения успеха в обучении;
- утверждение позитивного отношения студентов к своим возможностям.

Обеспечение эффективности деятельности предполагало осуществление тесного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в программе упреждающих мероприятий “От сессии до сессии...” в соответствии заранее составленного графика их проведения. Программа открывалась торжественным днем для всех студентов-первокурсников “Виват, Первокурсник – 2021!” и состояла из некоторых этапов наполнения:

- День Знаний. Торжественная церемония передачи Ключа и Огня знаний первокурсникам.

- Посвящение в студенты.
- Торжественная церемония регистрации первокурсников: “Впиши себя в историю”.
- Экскурсии по 3-м корпусам двух городов университета.

Следующий упреждающий блок программы вмещался в пятидневку для всех студентов-первокурсников и имел характер максимального интерактивно-информационного насыщения соответствующим содержанием, что позволяет “погрузиться” в образовательное пространство учреждения высшего образования и его специфику вне-учебного процесса за короткий срок времени. Программа упреждающих мероприятий наполнена информационно-интерактивным содержанием ее составляющих, образовательных площадок, посещая которые студенты-первокурсники “погружаются” в образовательное пространство и всеобщее студенчество данного университета. Часть мероприятий упреждающей программы, проводимых в одном из корпусов университета, представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Программа упреждающих мероприятий университета “От сессии до сессии...”

“От сессии до сессии...” (02.09.2021 – 07.09.2021)	
Площадка Центра изучения иностранных языков “Let’s speak English”	Тестирование на знание английского языка в устных выступлениях и в тематическом казусе. Выступление сотрудников отдела международных связей университета.
Площадка Центра карьеры “Наука, стартапы, РtoР”	Знакомство с возможностями университета в области науки, дополнительного образования и получения гибких навыков. Научная деятельность, мероприятия в сфере бизнеса, обучение полезным навыкам вместе с Центром карьеры.
Площадка Центр стратегических коммуникаций “Soft skills и креатив”	Прокачка гибких навыков и креативности вместе с Центром стратегических коммуникаций. Умение выступать на публике и презентовать свои проекты.
Творческая площадка – Арт – выход: “Творчество без границ!”	Множество активностей помимо учебы: студии пения и танцев, театра и ораторского мастерства, музыкального развития, интеллектуальных игр. Студенческие объединения, волонтерское движение, спорт и многое другое.
Площадка “История НПИ-ПГУ”	Знакомство с историей Полоцкого государственного университета на базе музея университета.

В течение пяти дней студенты-первокурсники посещали разные площадки в корпусах университета таким образом, что каждый студент смог побывать на всех площадках и “погрузиться” в образовательное пространство учреждения высшего образования и его специфику вне-учебного процесса за короткий срок времени. График посещения упреждающих мероприятий студентами-первокурсниками всех групп и факультетов университета представлен в таблице 2.

Таблица 2 – График интерактивно-информационных занятий “От сессии до сессии...”

Дата	Участники / количество человек, факультеты (группы)
Четверг 02.09	157 чел: юридический факультет – 99 чел. (3); факультет компьютерных наук и электроники (3) – 58 чел.
Пятница 03.09	154 чел: механико-технологический факультет (5) – 104 чел.; финансово-экономический факультет (2) – 50 чел.
Суббота 04.09	146 чел: факультет информационных технологий (6)
Понедельник 06.09	157 чел: инженерно-строительный факультет (5) – 117 чел.; финансово-экономический факультет (2) – 40 чел.
Вторник 07.09	170 чел: гуманитарный факультет (6) – 132 чел., факультет компьютерных наук и электроники (2) – 38 чел.

Во время “погружения” в программу упреждающих мероприятий специалисты отдела по воспитательной работе с молодежью проводили исследование по адаптации студентов-первокурсников по методике (диагностика ригидности), разработанной Г. Айзенком. Студентам первого курса, составившим экспериментальную группу (305 человек из 784), было предложено ответить на вопросы экспресс-теста утверждений:

1. Мне трудно менять привычки.
2. Я с трудом переключаю внимание.
3. Я очень настороженно отношусь ко всему новому.
4. Меня трудно переубедить.
5. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться.
6. Я трудно сближаюсь с людьми.
7. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
8. Нередко я проявляю упрямство.
9. Я неохотно иду на риск.
10. Я резко переживаю отклонения от принятого мною режима.

Предлагаемая методика диагностики служит для измерения уровня – ригидность личности. Ригидность: (*rigidus* – жесткий, твердый) – это индивидуальная особенность психики, проявляющаяся в заторможенности, замедленности реакций и мышления человека, в трудности отказа человека от однажды принятого решения, способа мышления и действия, в инертности, затрудненной способности к изменению ранее намеченной программы действий в изменившихся условиях. Ригидность включает неспособность человека приспособиться к новым людям или к новой обстановке окружающей среды, отсутствие гибкости в поведении.

Обработка данных происходит путем подсчета суммы баллов за каждую группу вопросов: согласны – 2 балла, согласны в принципе – 1 балл, не согласны – 0 баллов.

Интерпретация результатов: 0-7 баллов – ригидности нет, присуща легкая переключаемость с одной установки на другую; 8-14 баллов – средний уровень, проявляет черты ригидности и мобильности; 15-20 баллов – сильно выраженная ригидность, принятый план действия или поступка меняется под влиянием новых обстоятельств с большим трудом.

В первый день посещения упреждающих мероприятий были выявлены следующие исходные показатели ригидности: 55% (169 чел.) первокурсников имеют низкий уровень ригидности, у 42% (127 чел.) студентов преобладает средний уровень, и сильно выраженная ригидность у 3% (9 чел.) испытуемых.

Результаты исходного исследования по адаптации студентов-первокурсников в период “погружения” в образовательное пространство университета по упреждающей программе “От сессии до сессии...” на рисунке 1.

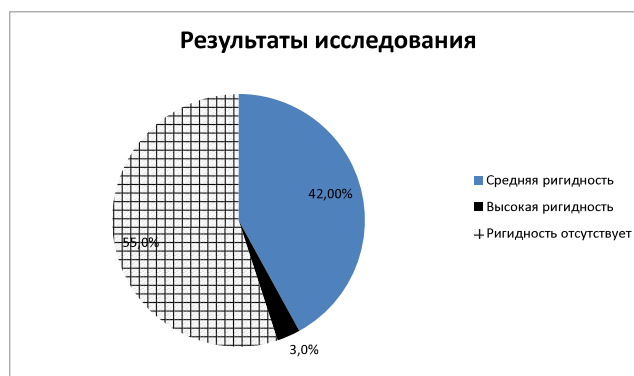


Рисунок 1. Результаты исходного исследования по адаптации студентов-первокурсников

Студенты с низким уровнем ригидности (55%) характеризуются легкой переключаемостью. В условиях, объективно требующих перестройки стереотипа поведения, у них не возникает проблем, данные обучающиеся достаточно быстро находят правильный способ взаимодействия с окружающими. Испытуемые, имеющие умеренный (средний) уровень ригидности (42%), часто действуют по ранее выработанным стереотипам поведения, однако иногда дают возможность самой ситуации определять алгоритм их действий. Студенты с сильно выраженным уровнем ригидности (3%) неизменны в поведении, убеждениях, взглядах, даже если эти взгляды расходятся и не соответствуют реальной обстановке, жизни. Им сложно менять привычки, работу, место жительства. Они нелегко сближаются с людьми, нередко проявляют упрямство, очень настороженно относятся ко всему новому. Им требуется более длительный период адаптации к новым условиям жизнедеятельности в университете. Они более восприимчивы к смене бытовых условий, требований и социальных ролей, поэтому большое значение отводится вопросам социально-педагогического сопровождения данной категории студентов как требующих особого педагогического внимания.

После проведения упреждающих мероприятий с использованием информационно-интерактивных составляющих программы “От сессии до сессии...” нами было проведено повторное исследование в стадии итога последнего дня, целью которого было определение влияния формирующего экспресс-эксперимента на адаптацию и снижение уровня высоких показателей ригидности первокурсников. Из результатов итогового исследования уровня ригидности мы выявили, что ригидность отсутствует у 65% респондентов, что соответствует большинству студентов, 35% респондентам присуща средняя ригидность. Высокая ригидность отсутствует.

Результаты итогового исследования по адаптации студентов-первокурсников в период “погружения” в образовательное пространство университета по упреждающей программе “От сессии до сессии...” на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты итогового исследования по адаптации студентов-первокурсников

Разница в показателях исходного и итогового исследований в проведении формирующего экспресс-эксперимента выявила достоверные различия в показателях высокого и среднего уровней ригидности. Исходя из полученных результатов исследования, мы можем сделать вывод о том, что реализованная нами упреждающая программа “погружения” в образовательное пространство университета “От сессии до сессии...” показала свою эффективность. Она качественно изменила показатели эксперимента в положительную сторону. Наблюдается отсутствие уровня высоких показателей ригидности – с 3% до 0%, уменьшение средних показателей на 7% и увеличение на 10% показателей студентов с отсутствием ригидности, что является важным обстоятельством в процессе адаптации студентов-первокурсников.



### Заключение

Вышеобозначенная проблема требует глубокого исследования, так как данное исследование по адаптации не касалось учебной деятельности университета. Однако полученные результаты позволяют сделать выводы:

– эффективность процесса адаптации обеспечит только тесное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;

– основным средством сокращения сроков адаптации и снижения ее неблагоприятных последствий может стать разработанная упреждающая программа мероприятий системного характера;

– содержание упреждающей программы будет способствовать снятию социально-психологического и физического дискомфорта, который возможен в новой образовательной среде, будет развивать культуру межличностных социальных отношений и формировать такие личностные качества, как ориентация на общепринятые нормы и нравственные ценности во всех сферах жизни, что будет способствовать дальнейшей социализации и профессиональному становлению студентов-первокурсников.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков ; ред. В. Г. Щур. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

2. *Лагереv, В. В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагереv. – М., 1991. – 48 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 3)

3. *Безюлева, В. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография / Г. В. Безюлева. – М. : НОУ ВПО Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 320 с.

4. *Гингель, Е. А.* К вопросу о необходимости педагогического сопровождения студентов-первокурсников вуза в период адаптации / Е. А. Гингель // Альманах современной науки и образования (Педагогика, психология, социология и методика их преподавания). – Тамбов : Грамота, 2007. – № 5(5). – С. 55–57.

Поступила в редакцию 23.09.2021 г.

Контакты: i.liakh@psu.by (Лях Ирина Алесовна)

### **Liakh I. A. ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEMS AND EXPERIENCE.**

*The article discusses some theoretical and methodological approaches to the problem of the first-year students' adaptation. The process of their adaptation through changing the nature of relationships with a new social environment is investigated. Some elements of the experience of organizing this activity at the university are shown. The need for a proactive educational program to reduce and mitigate adverse effects is emphasized.*

**Keywords:** adaptation, first-year students, proactive educational program, subjects, interaction, rigidity.

УДК 159.922+351.74

## ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. В. Андросова**

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье представлена методика диагностики, её специфика, результаты эмпирического исследования, приведен сравнительный анализ выраженности уровней компонентов состояния психологической готовности к профессиональной деятельности курсантов с целью их актуализации в процессе коррекции предложенным курсом.*

**Ключевые слова:** состояние психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности, саморегуляция, мотивация достижения, сформированность представлений о жизни, общая тревожность, стиль поведения в конфликте, осознанность, самоактуализация личностного потенциала, дыхательно-медитативные техники, базовые приемы медиации, технология “Трехсторонний диалог”.

### Введение

Одним из важнейших направлений профессиональной подготовки в учреждениях образования МВД Республики Беларусь является формирование состояния психологической готовности (далее – СПГ) личности курсантов к участию в разрешении различных типов чрезвычайных ситуаций. СПГ будущих офицеров к выполнению профессиональной деятельности (далее – ПД) формируется в ходе профессионального обучения, практической деятельности и идеологического воспитания, оказывает влияние на результативность ПД. Знание специфики СПГ будущих офицеров, её содержания, механизмов формирования и динамики развития позволяет повысить качество профессиональной подготовки курсантов в специализированных вузах.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности СПГ будущих офицеров к ПД в органах внутренних дел (далее – ОВД), путей её формирования, оценки и развития психологических составляющих. Актуальность работы обусловлена тем, что психологические образования, сформированные у индивида в процессе обучения, являются предпосылками успешной адаптации выпускника в ПД, что, в свою очередь, обеспечивает её эффективность, перспективность непрерывного развития и совершенствования.

Задачи исследования: определить характеристики СПГ будущих офицеров к ПД в ОВД; выявить степень СПГ будущего офицера к ПД в ОВД; разработать рекомендации по формированию уровней СПГ к выполнению ПД курсантов специализированных вузов к выполнению профессиональной деятельности.

### Основная часть

Психологическая готовность (ПГ) – психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной деятельности [1, с. 342].

Повышение качества профессиональной подготовки ориентировано на формирование более устойчивого состояния ПГ к выполнению ПД (далее – СПГкВПД) личности курсанта, под которой, в свою очередь, понимают интеллектуальное, эмоциональное, познавательное, поведенческое, мотивационное, нравственное и волевое совершенствование будущего специалиста. Следовательно, профессиональное становление курсанта учреждений высшего образования МВД Республики Беларусь может быть полноценным только

совместно с его личностным становлением. Изучением вопроса становления личности в профессии занимались как отечественные (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович, Ю. П. Поваренков, Э. Ф. Зеер, В. А. Бодров, А. К. Маркова), так и зарубежные ученые [2; 3]. Анализ научных работ показывает, что в психологической литературе уделяется значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д. Н. Узнадзе и др.), готовности к выполнению боевой задачи (М. И. Дьяченко и др.), состоянию бдительности оператора (Л. С. Нерсесян и др.).

Однако отсутствуют комплексные исследования СПГкВПД будущих сотрудников ОВД, что обуславливает необходимость изучения соответствующих личностных характеристик [4, с. 102].

**Экспериментальное исследование СПГкВПД.** На этапе констатирующего эксперимента исследования была сформирована выборка из 110 курсантов 4 курса Могилевского института МВД. Исследование проводилось в начале учебного года, так как в этот период курсанты уже должны быть подготовлены к новой профессиональной среде во время предстоящей заключительной практики, новым формам обучения и закрепления полученных ранее знаний. У курсантов 4 курса должны быть сформированы профессиональная направленность, мотивация, система жизненных ценностных ориентаций, с одной стороны, и специальные способности, необходимые для данного этапа профессионализации, – с другой. Учебно-практическая деятельность становится ведущим типом деятельности, завершается становление профессионального самосознания. Все это отражено в результатах выбранных методик диагностики согласно теоретической модели структуры СПГ личности курсанта к выполнению ПД.

В соответствии с методологией констатирующего эксперимента теоретическая модель структуры СПГкВПД включает в себя пять компонентов, подобраны методики, которые позволяют оценить актуальный уровень СПГ курсанта к ПД на момент диагностики, а также определить выраженность отдельных компонентов. В результате первого замера выявлена взаимосвязь всех компонентов СПГкВПД, совокупность которых позволяет оценить степень сформированности всех свойств, необходимых для эффективного выполнения определенной работы [5].

Для изучения динамики показателей устойчивости компонентов СПГкВПД курсантов 4 курса анализ эмпирических данных был направлен на выявление факторов, способствующих снижению составляющих успешности практического обучения как важного элемента готовности к профессиональной деятельности. Было дополнительно проведено два замера с временным промежутком в два месяца для выявления наличия ряда негативных факторов, которые могут вносить свои коррективы в уровни показателей СПГкВПД непосредственно перед практикой (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели выраженности уровней состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности у курсантов 4 курса

1 замер (СЕНТЯБРЬ)			
Уровни	Н	С	В
Мотивация к достижению	-	59%	41%
Сформированность представлений о жизни	-	67%	33%
Саморегуляция	-	64%	36%
Общая тревожность	56%	44%	-
2 замер (НОЯБРЬ)			
Уровни	Н	С	В
Мотивация к достижению	-	60%	40%

Окончание таблицы 1

Сформированность представлений о жизни	-	66%	34%
Саморегуляция	-	64%	36%
Общая тревожность	34%	62%	4%
<b>3 замер (ЯНВАРЬ)</b>			
<b>Уровни</b>	<b>Н</b>	<b>С</b>	<b>В</b>
Мотивация к достижению	14%	64%	22%
Сформированность представлений о жизни	29%	51%	20%
Саморегуляция	5%	77%	18%
Общая тревожность	2%	62%	36%
<b>Стили поведения в конфликте</b>	<b>1 замер (СЕНТЯБРЬ)</b>	<b>2 замер (НОЯБРЬ)</b>	<b>3 замер (ЯНВАРЬ)</b>
Избегание	-	-	2%
Конкуренция	18%	16%	24%
Приспособление	24%	24%	24%
Компромисс	34%	35%	27%
Сотрудничество	24%	24%	23%

Анализ полученных данных показывает, что у курсантов перед прохождением практики, как и в начале обучения, преобладает средний уровень в показателях устойчивости компонентов. Однако высокий уровень в таких показателях, как “Мотивация к достижению”, “Сформированность представлений о жизни”, “Саморегуляция”, имеет динамику снижения, а в показателе “Общая тревожность” – значительное повышение. Статистически подтвердилось ( $\chi^2$ -критерий Пирсона) наличие различий между 1 и 2 замерами по уровню “Общая тревожность” ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 27,77$ ,  $p \leq 0, 01$ ), обнаружилось различия между 2 и 3 замерами в показателе “Общая тревожность” ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 643,12$ ,  $p \leq 0, 01$ ). Выявлены различия между 2 и 3 замерами в уровнях “Мотивация к достижению” ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 33,88$ ,  $p \leq 0, 01$ ), “Сформированность представлений о жизни” ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 47,38$ ,  $p \leq 0, 01$ ) и “Саморегуляция” ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 27,65$ ,  $p \leq 0, 01$ ). Статистические данные свидетельствуют о том, что показатель “Общая тревожность” является ведущим в тенденции снижения актуализации остальных уровней структуры СПГкВПД. Повышение показателя “Общая тревожность” говорит о более ответственном включении курсантов в учебную деятельность, появлении переживаний в связи с приближающейся практической деятельностью, переосмыслении своих сил перед прохождением практики для решения новых задач.

Можно сделать вывод о возникновении стрессующего фактора, связанного с предстоящим выполнением реальной ПД, справиться с которым самостоятельно у некоторой части курсантов на данном этапе недостаточно самоактуализирован личностный потенциал. Также можем наблюдать, что имеется негативное воздействие на такие показатели как “Мотивация достижений в профессии”, “Профессиональные представления” и “Жизненные установки личности”. Опираясь на полученные данные трех замеров, на наш взгляд, было бы целесообразно дополнить структуру СПГкВПД, предложенную В. Н. Дружининым [6, с. 656], такими компонентами, как “Поведенческая личностная характеристика” [7, с. 45–54] и “Когнитивная личностная характеристика” с соответствующим инструментарием “Шкала осознанности и внимательности (МААС)” для диагностики [8].

В связи с введением новой личностной характеристики в структуру СПГкВПД и, соответственно, нового показателя – “Уровень осознанности в повседневной жизни”, – была выявлена взаимосвязь между уровнем осознанности и другими уровнями СПГкВПД курсантов. Для этого был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена и для нали-

чия взаимосвязи между уровнем “Осознанность” и предпочитаемыми стилями поведения в конфликте был применен U-критерий Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели взаимосвязи с уровнем осознанности

	Мотивация достижений	Сформированность представлений о жизни	Общая тревожность	Саморегуляция
<b>Осознанность</b>	$r_s = 0,642,$ $p \leq 0, 01$	$r_s = 0,609,$ $p \leq 0, 01$	$r_s = -0,847,$ $p \leq 0, 01$	$r_s = 0,4,$ $p \leq 0, 01$
<b>Стили поведения в конфликте</b>		<b>Осознанность в повседневной жизни</b>		
Сотрудничество / Приспособление		$U_{Эмп} = 0, p \leq 0,01$		
Сотрудничество / Компромисс		$U_{Эмп} = 39, p \leq 0,01$		
Сотрудничество / Конкуренция		$U_{Эмп} = 3, p \leq 0,01$		
Сотрудничество / Избегание		$U_{Эмп} = 0, p \leq 0,01$		
Компромисс / Приспособление		$U_{Эмп} = 217,5, p \leq 0,01$		
Компромисс / Избегание		$U_{Эмп} = 5$		
Конкуренция / Приспособление		$U_{Эмп} = 255$		
Конкуренция / Избегание		$U_{Эмп} = 17,5$		
Приспособление / Избегание		$U_{Эмп} = 6,5$		
Компромисс / Конкуренция		$U_{Эмп} = 174, p \leq 0,01$		

Для проведения эксперимента, в ходе которого осуществлялась проверка действенности авторского практического комплекса “Самоактуализация личностного потенциала (СЛП) как технология противодействия стрессогенным факторам”, созданного для целенаправленной работы по снижению влияния негативных факторов на общее СПГкВПД через работу с уровнем тревожности, были отобраны 68 курсантов, разделенные на 2 группы: контрольную и экспериментальную.

Второй этап реализации исследования состоял в проведении непосредственно самого эксперимента, опираясь на современные образовательные парадигмы и рассматривая человека как субъект развития и саморазвития. Таким образом, вариантом решения проблемы видится реализация в современном образовательном пространстве инновационных технологий, направленных на создание условий, где обучающийся становится субъектом учебной деятельности, получает возможность наиболее полно самоактуализировать свой личностный потенциал. Практический комплекс “Самоактуализация личностного потенциала (СЛП) как технология противодействия стрессогенным факторам” составлен таким образом, чтобы выполнять поставленные задачи. Образовательная среда вуза выступает той зоной развития, где обучающийся в полной мере имеет возможность проявить свою активность и самостоятельность. Понимание процессов обучения курсантов как субъектов учебной деятельности напрямую согласуется с понятием компетентности, что включает в себя положительное отношение к профессиональной деятельности; соответствующие черты характера, способности, темперамент; необходимые знания, умения, навыки; профессионально важные особенности внимания и восприятие эмоциональных процессов [9, с. 18–21]. В рамках данной проблематики нами в процессе психолого-педагогической подготовки курсантов был разработан и реализован практический курс “Самоактуализация личностного потенциала (СЛП) как технология противодействия стрессогенным факторам”, главная цель которого – работа со снижением воздействия фактора “Общая тревожность” и мобилизация уровня “Осознанность” с последующей актуализацией уровней профессиональной готовности курсантов решать производственные задачи как специалистов в этой области.

При проведении занятий использовались пять основных форм работы:

- 1) дыхательно-медитативные практики (релаксация и активация);
- 2) небольшой теоретический экскурс;

- 3) групповая форма работы;
- 4) дыхательно-медитативные практики (релаксация);
- 5) рефлексия.

Использование дыхательно-медитативных практик как части курса основано на знаниях, приобретенных при изучении методов телесно-ориентированной терапии, гештальт-терапии, дыхательных упражнений системы А. Н. Стрельниковой [10], медитативных технологий дзен-буддизма и классической йоги [11]. Данные методы позволяют обращаться к глубинным слоям психики и работать с давно забытыми травматическими событиями, подавленными эмоциями, высвобождая мощную энергию, накопленную в психологических защитах и телесных блоках. Данный ресурс направляется на осознание и решение актуальных задач “здесь и сейчас”, выявление неэффективных стереотипов поведения с последующей их коррекцией, на позитивный пересмотр системы убеждений и ценностей, выход на новый уровень качества жизни.

Практическая часть курса разработана с учетом новейших достижений в области теории и практики педагогической психологии, психологии управления, социальной психологии, социальной философии, конфликтологии и базовых приемов медиации [12]. Цель этой части курса – развитие компетентности курсантов в области практической конфликтологии, медиации, культуры выстраивания взаимоотношений с самим собой и социумом, овладение содержанием ряда философских концепций и теоретических взглядов на суть конфликта и способов их урегулирования.

Данный курс был апробирован в феврале в экспериментальной группе перед уходом на практику, в контрольной группе курс не проводился. После прохождения практики снова было проведено диагностическое исследование показателей психологической готовности курсантов. Для выявления достоверности сдвига в экспериментальной группе по компонентам психологической готовности был использован Т-критерий Вилкоксона. Получены следующие результаты (таблица 3):

Таблица 3 – Показатели выраженности уровней состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности у курсантов 4 курса после курса и практики

Выборки	До эксперимента / практики						После эксперимента / практики					
	Экспер.			Контр.			Экспер.			Контр.		
Уровни	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Мотивация к достижению	-	68%	32%	6%	82%	12%	-	23%	77%	9%	85%	6%
Сформированность представлений о жизни	-	44%	56%	6%	56%	38%	-	32%	68%	29%	65%	6%
Общая тревожность	56%	44%	-	56%	44%	-	-	100%	-	-	50%	50%
Саморегуляция	-	88%	12%	3%	94%	3%	-	15%	85%	6%	91%	3%
Осознанность в повседневной жизни	6%	38%	56%	-	47	53%	-	26%	74%	44%	56%	-
Стили поведения в конфликте	До эксперимента / практики						После эксперимента / практики					
	Экспер.			Контр.			Экспер.			Контр.		
Избегание	6%			3%			0%			3%		
Конкуренция	35%			38%			6%			36%		
Приспособление	29%			29%			15%			29%		
Компромисс	29%			26%			38%			29%		
Сотрудничество	-			3%			41%			3%		

Окончание таблицы 3

Уровни	Оценки различий между двумя выборками(экспер.)
Мотивация к достижению	$T_{Эмп} = 3, p \leq 0, 01$ ,
Сформированность представлений о жизни	$T_{Эмп} = 3, p \leq 0, 01$
Саморегуляция	$T_{Эмп} = 10, p \leq 0, 01$
Общая тревожность	$T_{Эмп} = 36, p \leq 0, 01$
Осознанность в повседневной жизни	$T_{Эмп} = 1, p \leq 0, 01$

Для выявления достоверности сдвига в экспериментальной группе по стилям взаимодействия в конфликте курсантов был использован  $\chi^2$ -критерий Пирсона, который выявил достоверные различия в распределении стилей взаимодействия в конфликте курсантов экспериментальной группы до проведения эксперимента и после практики ( $\chi^2_{Эмп} = 17,81, p \leq 0,01$ ). Что говорит о том, что после эксперимента, на момент возвращения с практики курсанты чаще стали использовать Сотрудничество, Компромисс, реже Приспособление, и перестали использовать стили Конкуренция и Избегание.

Для выявления достоверности сдвига в контрольной группе по уровням СПГкВПД был использован T-критерий Вилкоксона. В результате подсчетов было выявлено, что в уровнях “Потребность в достижении” ( $T_{Эмп} = 67$ ), “Сформированность представлений о жизни” ( $T_{Эмп} = 33.5$ ), “Общая тревожность” ( $T_{Эмп} = 61.5$ ), “Саморегуляция” ( $T_{Эмп} = 30$ ), “Осознанность” ( $T_{Эмп} = 28$ ) выявлены различия до и после эксперимента при  $p \leq 0,01$ , преобладает нулевой сдвиг, что указывает на то, что у большинства курсантов из контрольной группы значения по данным показателям не изменились.

Для выявления достоверности сдвига в контрольной группе по стилям взаимодействия в конфликте курсантов был использован  $\chi^2$ -критерий Пирсона. В результате применения критерия не выявлены достоверные различия в распределении стилей взаимодействия в конфликте курсантов контрольной группы до и после проведения эксперимента на момент возвращения с практики ( $\chi^2_{Эмп} = 0,93$ ). У большинства курсантов стили взаимодействия в конфликте не изменились.

Таким образом, статистически подтвердилось наличие различий в уровнях СПГкВПД курсантов, стилей взаимодействия в конфликте в экспериментальной группе до и после внедрения программы на момент возвращения с практики.

Таблица 4 – Определение взаимосвязей между уровнями в экспериментальной группе после эксперимента

	Мотивация достижений	Саморегуляция	Сформ. предст. о жизни	Общая тревожность	Осознанность
<b>Осознанность</b>	$r_s = 0.802, p \leq 0,01$	$r_s = 0.545, p \leq 0,01$	$r_s = 0.404, p \leq 0,05$	$r_s = -0.482, p \leq 0,01$	-----
<b>Общая тревожность</b>	$r_s = -0.414, p \leq 0,05$	$r_s = -0.404, p \leq 0,05$	$r_s = -0.17$	-----	$r_s = -0.482, p \leq 0,01$
<b>Сформ. предст. о жизни</b>	$r_s = 0.542, p \leq 0,01$	$r_s = 0.255$	-----	$r_s = -0.17$	$r_s = 0.404, p \leq 0,05$
<b>Саморегуляция</b>	$r_s = 0.595, p \leq 0,01$	-----	$r_s = 0.255$	$r_s = -0.404, p \leq 0,05$	$r_s = 0.545, p \leq 0,01$
<b>Мотивация достижений</b>	-----	$r_s = 0.595, p \leq 0,01$	$r_s = 0.542, p \leq 0,01$	$r_s = -0.414, p \leq 0,05$	$r_s = 0.802, p \leq 0,01$

Анализируя взаимосвязи показателей в начале учебного года и после эксперимента и практики в экспериментальной группе (таблица 4), можно отметить, что выявлена взаимосвязь в уровне “Потребность в достижении” со всеми уровнями СПГкВПД, что говорит о важности мотивации к деятельности для изменения других показателей. Также в экспериментальной группе после проведения эксперимента и практики подтвердилась взаимосвязь всех уровней СПГкВПД с уровнем “Осознанность”, что указывает на важность введения данного показателя и его решающее значение в мобилизации устойчивого уровня СПГкВПД. Таким образом, можем предполагать, что компоненты СПГкВПД “Мотивация к достижению” и “Осознанность” к профессиональной деятельности находятся в более тесной взаимосвязи между собой и образуют целостное образование. Следовательно, воздействуя на эти компоненты психологической готовности, осуществляется актуализация других компонентов, и, в итоге, устойчивости СПГкВПД в целом.

Для выявления различий в выраженности уровней компонентов СПГкВПД у курсантов с разными стилями поведения в конфликте в экспериментальной группе после эксперимента был использован U-критерий Манна-Уитни (таблица 5).

Таблица 5 – Выявление различий с разными стилями взаимодействия в конфликте в экспериментальной группе после эксперимента и практики

	Сотрудничество/ Приспособление	Сотрудничество/ Компромисс	Приспособление/ Компромисс
<b>Осознанность</b>	$U_{Эмп} = 0,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 26,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 0,$ $p \leq 0,01$
<b>Мотивация достижений</b>	$U_{Эмп} = 0,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 2,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 4,$ $p \leq 0,01$
<b>Сформированность представлений о жизни</b>	$U_{Эмп} = 17,$ $p \leq 0,05$	$U_{Эмп} = 49,5,$ $p \leq 0,05$	$U_{Эмп} = 36,5$
<b>Общая тревожность</b>	$U_{Эмп} = 17,5,$ $p \leq 0,05$	$U_{Эмп} = 59,5,$ $p \leq 0,05$	$U_{Эмп} = 30,5$
<b>Саморегуляция</b>	$U_{Эмп} = 8,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 33,$ $p \leq 0,01$	$U_{Эмп} = 28,5$

Все это говорит о том, что курсанты, предпочитающие стили поведения в конфликте Компромисс и Приспособление, показывают схожий уровень СПГкВПД по выделенным показателям, в то время как курсанты, предпочитающие стиль Сотрудничество, показывают более высокие результаты по всем показателям, чем курсанты со стилями Компромисс и Приспособление. Так как примененный в экспериментальной группе практический курс нацелен на стабилизацию уровней СПГкВПД (“Потребность в достижении”, “Сформированность представлений о жизни”, “Общая тревожность” и “Саморегуляция”) через понижение уровня “Общая тревожность” и повышение уровня “Осознанность”, можно отметить, что его применение способствует изменениям предпочитаемых курсантами стилей взаимодействия в конфликте. В результате чего растет уверенность в своих силах, более четко формулируются представления о жизни, растет мотивация к успеху в профессиональной деятельности.

### Заключение

Полученные в ходе теоретического и эмпирического исследования данные говорят, что разработанные положения при рассмотрении сущности, структуры, этапов развития СПГкВПД, а также создание системы работы, направленной на снижение воздействия не-



гитивных факторов, препятствующих формированию устойчивого СПГкВПД, могут быть использованы в процессе работы специалистов (психологов, педагогов, социологов) при профессиональной подготовке курсантов учреждений высшего образования МВД Республики Беларусь в будущем, что является необходимым условием эффективной правоохранительной деятельности [13, с. 3], а также студентов гражданских вузов Республики Беларусь при некоторой модификации с учетом профиля профессионального образования, что будет способствовать совершенствованию подходов к реализации требований образовательных стандартов высшего образования I ступени по подготовке специалистов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Левитов, Н. Д.** О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 342 с.
2. **Super, D. E.** A Theory of Vocational Development // *Am. Psychol.* – 1953. – V. 8, No 5. – P. 185–190.
3. **Holland, J. L.** Explorations of a theory of vocational choice and achievement. II. A four-year prediction study / J. L. Holland // *Psychol. Rep.* – 1963. – V. 12. – P. 547–594.
4. **Андросова, В. В.** Психологическая готовность как профессиональное качество личности будущего сотрудника органов внутренних дел / В. В. Андросова // *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С: Псіхалага-педагагічныя навукі (педагагіка, псіхалогія, методыка).* – 2021. – № 1(57). – С. 98–103.
5. **Андросова, В. В.** Личностные характеристики курсантов в структуре состояния психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности / В. В. Андросова // *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С: Псіхалага-педагагічныя навукі (педагагіка, псіхалогія, методыка).* – 2021. – № 2(58). – С. 104–110.
6. *Психология* / В. Н. Дружинин [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
7. **Водошнянова, Н. Е.** Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности / Н. Е. Водошнянова // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16: Психология труда, инженерная психология, эргономика.* – 2015. – № 13. – С. 45–54.
8. *Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии* / Е. Л. Михайловская [и др.] ; под общ. ред. Е. Л. Михайловской. – Минск : АСТ, 2001. – 217 с.
9. **Венедиктов, С.** Коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в контексте имиджевой модели правоохранительной системы / С. Венедиктов // *Корпоративные стратегические коммуникации: новые тренды в профессиональной деятельности : материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 февр. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. В. Сидорская (отв. ред.) [и др.].* – Минск : БГУ, 2018. – С. 18–21.
10. **Малахов, Г. П.** Современные дыхательные методики / Г. П. Малахов. – Донецк : Сталкер, 2008. – 256 с.
11. **Петренко, В. Ф.** Психологические аспекты медитации / В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология.* – 2008. – № 1. – С. 68–96.
12. **Джанашиа А. З.** Медиация как технология урегулирования конфликтов : практикум / А. З. Джанашиа. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 68 с. : ил.
13. **Дмитриева, О. Б.** Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. Б. Дмитриева ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 1997. – 30 с.

Поступила в редакцию 04.10.2021 г.

Контакты: Ronyaveronya\_90@mail.ru (Андросова Вероника Викторовна)

#### **Androsova V. V. METHODS OF FORMING STABLE STATE OF CADETS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO PERFORM PROFESSIONAL ACTIVITIES .**

*The article presents the diagnostic technique, its specificity, the results of the empirical study, provides a comparative analysis of the intensity of the levels of cadets' psychological readiness for professional activity and suggests corrections in the proposed course.*

**Keywords:** psychological readiness to perform professional activities, self-regulation, achievement motivation, formation of life view, general anxiety, conflict management style, awareness, realization of personal potential, breathing and meditative techniques, basic mediation techniques, technology of “Three-Way Dialogue”.

УДК 159.9:34.01

## ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА СОВЕРШЕНИЕ НАСИЛЬСТВЕННОГО ПРЕСТУПЛЕНИЯ

**С. Б. Адаськова**

старший инспектор группы психологического обеспечения управления  
организации исправительного процесса  
Департамент исполнения наказаний Министерства внутренних дел Республики Беларусь

*В статье исследуются особенности личности женщин, осужденных за насильственные преступления (убийства), впервые отбывающих наказание в виде лишения свободы. Отражены результаты эмпирического исследования акцентуированных черт личности осужденных женщин с учетом особенностей возраста. Описаны преобладающие акцентуированные черты личности и их сочетания на разных возрастных этапах.*

**Ключевые слова:** лишение свободы, осужденные, акцентуированные черты характера, женщины, возрастные особенности.

### Введение

Специфика восприятия и отношение осужденных к наказанию во многом обусловлены их психологическими особенностями. Чаще всего впервые осужденные воспринимают наказание и социальную изоляцию, как кризисное событие, приводящее к изменению условий жизни и социального статуса, что влечет за собой существенные личностные и поведенческие изменения.

М. В. Овсянникова, Д. М. Латыпова, Ж. Я. Резник отмечают, что женщины, отбывающие наказания в исправительных учреждениях, являются более сложным пенитенциарным контингентом по сравнению с мужчинами вследствие высокой эмоциональности и поведенческих нарушений [1]. Женщины более чувствительны к внешним воздействиям, соответственно более остро переживают и реагируют на негативные явления окружающей действительности и процесс адаптации к условиям отбывания наказания.

С возрастом же в свою очередь связаны закономерные физиологические и психологические изменения личности, которые определяют ценностные ориентации и иерархию потребностей, что регламентирует поведение осужденных женщин в период отбывания наказания в исправительном учреждении. Исследователи отмечают, что более половины женщин, совершивших преступления, составляют лица, возраст которых 30 лет и старше.

Соответственно, особенности характера и возрастные особенности в совокупности составляют уникальный личностный комплекс, который в значительной степени влияет на мотивацию поведения и специфику общения осужденных женщин в период отбывания наказания.

### Основная часть

Психологические особенности личности женщин, совершивших насильственные преступления, в том числе убийства, ранее рассматривали П. Н. Тарновская, В. А. Внуков, Т. В. Дмитриева, К. Л. Иммерман, М. А. Качаева, Л. В. Романенко, Н. Г. Шумский, И. В. Ювенский, Н. Б. Калюжная. Особенности поведения женщин-преступниц и их мотивации с учетом возраста исследовал В. О. Касимов. Разработкой типологии женщин-преступниц занимались Н. А. Соловьева, Е. И. Елфимова. Исследования психологических аспектов насильственного преступного поведения женщин осуществляли Е. А. Жилиякова, Л. М. Щербакова, О. П. Белая. Особенности проявления личностных характеристик и эмо-

циональной сферы личности осужденных женщин в условиях отбывания наказания в виде лишения свободы исследовали М. Ю. Антонян, В. П. Ревин, Б. Б. Казак, А. И. Ушатиков, Е. В. Середа, Е. Н. Казакова, С. В. Котова, М. В. Минстер, Н. А. Харина, М. В. Освянникова. Индивидуально-психологические особенности адаптации лиц женского пола к условиям отбывания наказания изучал Ф. С. Мусин; личностные особенности осужденных женщин, совершивших преступление впервые и при рецидиве, – Д. М. Латыпова, Ж. Я. Резник; влияние акцентуаций характера на поведение женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы, рассматривали М. В. Овсянникова, М. В. Минстер, А. В. Ильин, В. В. Новиков, О. П. Палешник, В. П. Михайлова, М. В. Трофимова, Е. С. Стешич, Л. М. Щербакова, О. П. Белая.

Актуальность исследования акцентуированных черт личности осужденных женщин с учетом возрастных особенностей обусловлена необходимостью прогнозирования наиболее ожидаемых поведенческих реакций в различных жизненных ситуациях, своевременной профилактики и эффективной коррекции девиантного поведения в период отбывания наказания в виде лишения свободы, а также выработки рекомендаций сотрудникам исправительных учреждений по использованию сильных сторон характера осужденных при осуществлении воспитательного воздействия.

Исследователи отмечают, что в условиях исправительных учреждений акцентуированные черты характера осужденных заостряются и проявляются более ярко. Акцентуации характера – это сильная выраженность отдельных черт характера, которые вызывают затруднения личности в некоторых специфичных ситуациях, что одновременно может сочетаться с хорошими способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, одновременно может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям [2, с. 6].

По мнению В. В. Новикова, О. П. Палешника, возраст осужденных влияет на специфику проявления акцентуированных черт характера. Они указывают, что с возрастом акцентуация не исчезает, а трансформируется, затушевывается в результате приобретаемого опыта, стереотипа поведения, разного рода защитных реакций. В необычных, экстремальных условиях либо под воздействием стрессовых факторов акцентуированные черты актуализируются и активно проявляются в поведенческих реакциях. В рассматриваемом случае для осужденных (особенно впервые) данными факторами являются задержание, пребывание в следственном изоляторе, лишение свободы, адаптация к условиям отбывания наказания.

В настоящее время в Республике Беларусь отбывают наказание в виде лишения свободы среди общего количества осужденных 10% осужденных женского пола. При этом 61% осужденных женщин впервые отбывают наказание в виде лишения свободы; более 400 женщин осуждены к лишению свободы за совершение преступлений против жизни и здоровья (убийства), из них более 70% отбывают наказание в виде лишения свободы впервые.

Наше исследование направлено на выявление акцентуированных черт характера лиц женского пола различных возрастных групп, осужденных за совершение преступлений против жизни и здоровья (убийств), впервые отбывающие наказание в виде лишения свободы. Для исследования акцентуированных черт личности использован тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда “Методика акцентуации характера и темперамента личности” [2].

В исследовании приняли участие 170 женщин, осужденных за убийство, впервые отбывающих наказание в виде лишения свободы в возрасте от 18 лет до 60 лет. С целью выявления преобладающих акцентуаций с учетом возрастных особенностей нами выделены пять возрастных групп: до 25 лет, 25–30 лет, 30–40 лет, 40–50 лет, свыше 50 лет.

Анализ полученных результатов показал, что на всех возрастных этапах у женщин, совершивших убийства, впервые отбывающих наказание в виде лишения свободы, в наибольшей степени проявлены три типа акцентуированных черт характера – гипертимный, эмотивный, аффективно-экзальтированный. В основе данных акцентуированных черт лежат энергодинамические характеристики личности, эмоции и чувства, что оказывает зна-

чительное влияние на поведение и поступки. При высоких значениях выраженности вышеназванных акцентуированных черт эмоции и чувства могут проявляться слишком ярко, неадекватно ситуации, личность становится сверх активной, старается привлечь к себе внимание любой ценой, насаждает свои мнения, подавляет своим присутствием. При этом излишняя энергия мешает четкому и логическому проявлению интеллекта [3].

Для гипертимного типа акцентуации характерна социальная активность, стремление к лидерству, высокий жизненный тонус, которые сочетаются с низкой нормативностью поведения, вспыльчивостью, игнорированием норм и правил морали, ориентацией на собственные желания, склонностью к зависимостям от алкоголя и психоактивных веществ, что является предпосылкой конфликтного поведения и протестных реакций, которые сопровождаются гневом и агрессией в отношении окружающих [4]. Как отмечают В. П. Михайлова и М. В. Трофимова, гипертимные черты акцентуации способствуют проявлениям конфликтности и импульсивности, что в определенных ситуациях и при соответствующих обстоятельствах может приобретать криминогенное значение [3].

В пенитенциарной науке эмотивность, как одна из выраженных черт убийц, неоднократно подтверждена исследованиями (М. Ю. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов, Е. С. Стешич). Е. С. Стешич отмечает, что у убийц, в отличие от законопослушных граждан, чувствительность и ранимость, характерная для эмотивного типа, выражается не в сопереживании, а обращена на себя и охрану своей личности от травматических переживаний. Это приводит к тому, что в эмоциональной сфере осужденных, имеющих данный тип акцентуации, долго сохраняются пережитые впечатления, которые окрашивают уже другие события, не имеющие связи с реальными негативными ситуациями, соответственно происходит искажение реальности, которой приписываются несвойственные черты [5]. Точками наименьшего сопротивления для женщин с эмотивным типом акцентуации является грубость и черствость окружающих, отсутствие теплых эмоциональных связей и равнодушие к эмоциональному состоянию. Таким образом, проблемы в сфере семейных взаимоотношений, эмоциональное и физическое насилие со стороны близких людей на протяжении многих лет жизни приводят к эскалации напряжения в отношениях и служат причиной и провоцирующим фактором для совершения убийства [4].

В. П. Михайлова и М. В. Трофимова полагают, что эмотивные черты личности осужденных способствуют более острому реагированию на происходящее и восприятию жизненных событий, обстоятельств и отношений с окружающими через призму собственных переживаний. По их мнению, повышенная чувствительность и впечатлительность эмотивных личностей делает поведение мало прогнозируемым и ситуативно обусловленным [3].

Аффективно-экзальтированный тип акцентуации характеризуется лабильностью эмоциональных состояний, порывистостью и легкостью возникновения сильных эмоций, склонностью проявлять эмоциональные крайности. Темп нарастания реакций и их внешнее проявление отличается большой интенсивностью. Под влиянием эмоциональных реакций гипертрофированно воспринимается враждебность окружающих. Отсутствие эмоциональной поддержки со стороны близких, обвинения, публичные оскорбления и указания на недостатки приводят к протестным реакциям и аффективным проявлениям, провоцирующим агрессивное поведение по отношению к обидчику (реальному или мнимому), служат причиной совершения преступления [2].

Выявленные тенденции совокупности вышеназванных акцентуированных черт характера осужденных женщин позволяют охарактеризовать их как имеющих повышенную впечатлительность и чувствительность к внешним воздействиям. У них достаточно обострено самолюбие, что способствует предъявлению чрезмерных требований к окружающим, стремлению активно доказать свою правоту, что значительно затрудняет межличностные контакты [3].

Стремление к контролю над эмоциями и действиями, обусловленное необходимостью продемонстрировать социально-приемлемое поведение при выполнении различных социальных ролей в семье, коллективе, обществе, вызывает напряженность, которая постоян-

но поддерживается, в связи с чем возникает потребность в ее снятии путем аффективной разрядки либо употребления алкоголя и иных психоактивных веществ. Данное положение подтверждается результатами исследования, проведенного нами ранее. В 94% случаев женщины, совершившие убийство, находились в момент совершения преступления в состоянии алкогольного опьянения [4]. Соответственно, в стрессовой для личности ситуации описанные характерологические особенности в сочетании с действием алкоголя, снижающего сознательный контроль поведения, выступают катализатором совершения преступления, в частности убийства.

Согласно проведенному нами исследованию женщины, совершившие насильственное преступление (убийство) в возрасте 30 лет и старше, составляют наиболее многочисленную группу – 42%, среди них совершили убийство в возрасте от 30 до 40 лет 30% опрошенных, в возрасте от 40 до 50 лет – 22%. По мнению В.О. Касимова, это обусловлено возрастным кризисом (кризис 40 лет), который может проявиться раньше, а может сдвинуться в сторону более старшего возраста [6, с. 261]. Г. Шихи полагает, что одной из характеристик данного кризиса является разлад внутреннего мира и изменение отношения к тому, что раньше было важным [7]. Соответственно, в этот период цели, ценности и образ жизни подвергается переоценке и переосмыслению, что оказывает влияние на поведение, и на фоне неблагоприятных социальных и семейно-бытовых условий увеличивает вероятность совершения противоправных действий.

Значительная доля (27%) убийств совершено женщинами в возрасте старше 50 лет. О. В. Касимов отмечает, что именно в этом возрасте подъем преступной активности встречается среди женщин чаще, чем среди мужчин. Он указывает, что в возрасте поздней зрелости преступницы способны проявлять крайнюю агрессивность, враждебность в ответ на аморальное, по их мнению, поведение, независимо от того, кому оно адресовано. Кроме того, в этот возрастной период имеют место нарушения волевой сферы, проявляющиеся в ошибочном понимании определенных ситуаций, неверном прогнозировании своих и чужих поступков. В возрасте поздней зрелости (55 лет и старше) происходят глубокие личностные изменения, которые на фоне сильного и длительного эмоционального стресса и неблагоприятных социальных, бытовых условий, нередко под воздействием алкоголизма стимулируют преступное поведение. О. Ю. Ильченко и А. А. Хорошилова полагают, что мотивами преступления в возрасте 50–55 лет являются нужда и унижения, после 55 преступления совершаются по мотивам корысти и ненависти [5].

Перечисленные возрастные особенности поздней зрелости согласуются и дополняются характеристиками выявленных акцентуированных черт личности. Так, В. П. Михайлова и М. В. Трофимова подтверждают положительную связь гипертимных черт характера и высокой степени выраженности агрессии (физической и вербальной) [3]. Эмотивные черты способствуют повышенной лабильности нервных процессов, сильные эмоции при этом возникают легко, окрашивают поведенческие реакции и реализуются в двигательной активности. Экзальтированность выражается в категоричности суждений, отсутствии умений идти на компромисс, чрезмерно открытых реакциях на факты и события, невозможности скрывать свои чувства, которые зависят от сиюминутного настроения. Описанные акцентуированные черты дополняются чертами дистимического (у 45,6%), циклотимического (у 43,4%) и педантичного (у 36,9%) типов акцентуаций, что характерно только для возрастной категории старше 50 лет.

По нашему мнению, наличие дистимических черт обусловлено возрастными изменениями – снижением социальной и физической активности, так называемой “усталостью от жизни” [2], и, как следствие, склонностью к пессимистическому восприятию происходящего, ригидностью и инертностью психических процессов, наличием выраженной тенденции к стандартности, предусмотрительности, стремлением жестко следовать плану [8]. Подобные характеристики в совокупности с эмоциональным своеобразием активизируют готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно, совершать аффективно окрашенные поступки без достаточного осмысления и рационального контроля поведения.

### Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что возрастные особенности женщин, осужденных за совершение насильственного преступления (убийство), усиливаются доминирующими акцентуациями характера. Женщины в большей степени, чем мужчины, чувствительны как к положительным, так и к отрицательным явлениям окружающей действительности, демонстрируют более широкий спектр эмоциональных состояний, что выражается в высокой активности и импульсивности поведения, преобладании эмоционального отреагирования над эмоциональным контролем в оценке ситуации. Возрастные особенности осужденных женщин связаны с ведущими потребностями и ценностными ориентациями, присущими определенному возрасту, степень их удовлетворения влияет на эмоциональное состояние и поведение.

Наше исследование показало, что наибольшее число убийств совершено женщинами в возрасте 30–40 лет. Это период наибольшей жизненной активности как в семейно-бытовой, так и в профессиональной сферах. Так как насильственные преступления женщины совершают чаще, чем мужчины, на почве напряженных семейно-бытовых отношений [9], неблагоприятные семейные, профессиональные, социальные либо бытовые условия являются провоцирующим фактором для преступного поведения. Около трети убийств совершается женщинами в возрасте старше 50 лет. Преступления, совершенные в этот возрастной период, во многом обусловлены особенностями возраста и глубокими личностными психологическими изменениями, что подтверждается результатами исследования акцентуированных черт личности осужденных женщин.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Латыпова, Д. Л.* Особенности личности осужденных женского пола, совершивших преступление впервые и при пенитенциарном рецидиве / Д. Л. Латыпова, Ж. Я. Резник // Вестн. Волж. ун-та им. В. Н. Татищева. – 2016. – Т. 1, № 2. – С. 51–60.
2. *Алексеева, Е. А.* Акцентуации характера : учеб. пособие / Е. А. Алексеева, И. В. Выбойщик, Л. П. Паршукова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. ун-та, 2002. – 47 с.
3. *Михайлова, В. П.* Взаимосвязь агрессии и акцентуации характера у осужденных с разным типом девиантного поведения / В. П. Михайлова, М. В. Трофимова // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2009. – № 3. – С. 71–78.
4. *Адаськова, С. Б.* Психологические особенности личности женщин, осужденных за убийство / С. Б. Адаськова // Вестн. Акад. МВД Респ. Беларусь. – 2021. – № 1. – С. 206–211.
5. *Стешич, Е. С.* Акцентуации характера и преступное поведение (по данным исследования личности виновных в умышленном и неосторожном лишении жизни) / Е. С. Стешич // Психопедагогика в правоохран. органах. – 2018. – № 1. – С. 29–35.
6. *Касимов, О. В.* Противоправное поведение женщин в зрелом возрасте: современное состояние и особенности / О. В. Касимов // Пробелы в рос. законодательстве. – 2017. – № 4. – С. 261–264.
7. *Шихи, Г.* Возрастные кризисы : пер. с англ. / Г. Шихи. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
8. *Новиков, В. В.* Влияние акцентуаций характера у осужденных на профилактику их деструктивного поведения в период отбывания наказания в исправительном учреждении / В. В. Новиков, О. П. Палешник // Психопедагогика в правоохран. органах. – 2007. – № 4. – С. 68–73.
9. *Жилякова, Е. А.* Основные черты насильственного преступного поведения женщин / Е. А. Жилякова // Вестн. Краснодар. ун-та МВД России. – 2009. – № 4. – С. 75–79.

Поступила в редакцию 25.11.2021 г.

Контакты: sbadaskova@yandex.ru (Адаськова Светлана Борисовна)

### Adaskova S. B. CHARACTEROLOGICAL PECULIARITIES OF THE WOMEN CONVICTED OF VIOLENT CRIMES.

*The article explores the peculiarities of the women convicted of violent crimes (murders) serving their imprisonment for the first time. The outcomes of the empirical research dedicated to accentuated personality features of convicted women with consideration to age specifics are presented. The dominant accentuated personality features and their combinations at different age stages are described.*

**Keywords:** imprisonment, convicts, accentuated personality features, age specifics.

УДК 159.9.07:331.45

## СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В ГРУППЕ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РИСКА

**А. Ю. Яцкевич**

старший преподаватель

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (г. Минск)

*В статье представлены результаты экспериментального исследования деятельности в условиях риска, проведенного с использованием оригинальной компьютерной системы, позволяющей моделировать различные виды опасности. Проанализированы различия показателей деятельности в условиях риска испытуемых с различным социометрическим статусом. Показано, что члены группы с высоким социометрическим статусом реже допускают реализацию опасности. Обоснована целесообразность использования в целях повышения безопасности труда мероприятий по оптимизации межличностного и делового взаимодействия и взаимоотношений.*

**Ключевые слова:** безопасность деятельности, социометрический статус, поведение в ситуации опасности, риск.

### Введение

Деятельность человека потенциально опасна, включает возможность возникновения различного вида ущерба: физического, материального, социального и т. п. [1; 2]. Одной из наиболее важных задач психологического изучения деятельности является повышение ее безопасности (например, уменьшение частоты аварий и несчастных случаев) посредством оптимизации психологической структуры деятельности, воздействия на “человеческий фактор”. Анализ отчетных документов по охране труда показывает, что при изучении личностных причин производственных несчастных случаев и происшествий акцент делается на анализе и оценке индивидуальных характеристик пострадавшего: уровня знаний (например, знания признаков опасности и требований охраны труда), сформированности умений и навыков безопасного поведения, оценке психического и психофизиологического состояния (утомление, опьянение, стресс и т. п.). Социально-психологическим факторам при этом практически не уделяется внимания. Между тем, безопасность неотделима от социального взаимодействия [3], все несчастные случаи происходят в определенном социальном контексте, и игнорирование влияния межличностного взаимодействия и взаимоотношений на процесс и результаты деятельности (в том числе негативные, такие как происшествия и травмы) – методологически неверный подход, уменьшающий возможности снижения риска производственного травматизма. Одной из характеристик межличностного и делового взаимодействия в малой группе является социометрическая структура этой группы, описывающая совокупность связей и отношений между ее членами. В свою очередь, основным показателем положения человека в системе межличностных отношений в конкретной малой группе является его социометрический статус в ней.

Проведенные ранее исследования роли социометрического статуса в формировании риска несчастных случаев не дали однозначных результатов. С одной стороны, по данным Д. В. Филатова, наибольшее число травм регистрируется у тех рабочих, кто не пользуется авторитетом, наименьшее – у тех, кого уважают [4]. В. И. Безродный отмечал, что наибольшее количество работников с низким уровнем готовности осуществить действия, необходимые для предотвращения несчастных случаев, регистрируется среди изолированных и отвергаемых членов производственных бригад [5]. Исследования, проведенные нами на МТЗ, показали, что рабочие, не имевшие травм, по сравнению с трав-



мированными чаще отмечали снижение авторитета рабочего при нарушении им правил охраны труда, выше ценили мнение коллег и мастера [6]. В то же время В. Г. Юровских указывал, что связь между травматизмом и социометрическим статусом травмированных отсутствует [4]. В исследованиях М. А. Котика доказано, что неформальные лидеры характеризуются большей защищенностью от несчастных случаев, чем другие работники. Однако М. А. Котик объяснял это не высоким социометрическим статусом как таковым, а тем, что лидерами становятся те работники, которые характеризуются лучшими показателями внимания, зрительно-моторной координации и т. п. и поэтому лучше справляются с опасностями [2].

Следовательно, назрела необходимость обратить более пристальное внимание на роль социально-психологических факторов (в частности, социометрического статуса) в реализации риска несчастных случаев.

### Основная часть

Нами была разработана компьютерная система, позволяющая моделировать и изучать деятельность человека в условиях опасности [7]. В качестве методологической основы для ее создания использовалась методика изучения склонности к риску М. А. Котика [2] и методика изучения неадаптивной активности В. А. Петровского [8]. Для моделирования деятельности в условиях риска была выбрана деятельность наблюдения за движущейся целью с задачей управления ее движением в условиях неопределенности. Чтобы исключить возможное негативное влияние понимания испытуемыми, что условия опасности создаются специально и искусственно, эксперимент проходил под видом исследования способности к экстраполяции движения объекта.

При проведении эксперимента испытуемому на экране монитора предьявлялась беговая дорожка прямоугольной формы, по которой с постоянной скоростью слева направо передвигался объект наблюдения – бегунок в форме красной вертикальной черты (рис. 1). В левой части беговой дорожки передвижение бегунка было доступно для восприятия испытуемым, а правая часть дорожки затемнена, и передвижение бегунка в этой части скрыто от испытуемого, что создавало перцептивную неопределенность. Неопределенность является основой возникновения риска [1; 9], следовательно, деятельность в условиях перцептивной неопределенности является деятельностью в условиях риска.

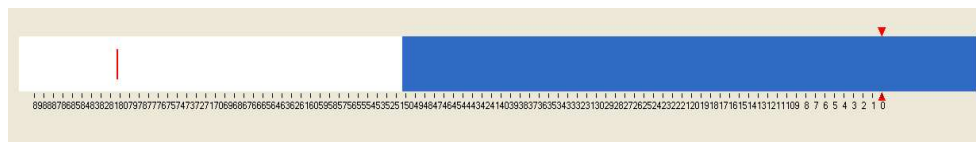


Рисунок 1. Стимульный материал методики изучения деятельности в условиях опасности [7]

Затемненная часть беговой дорожки разделена двумя красными треугольниками на 2 зоны: разрешенную (справа) и запретную. Задача испытуемого состояла в том, чтобы не допустить пересечения бегунком границы запретной зоны (ГЗЗ). Для этого ему нужно было нажать на клавишу “пробел” до того, как бегунок пересечет ГЗЗ.

После того как испытуемый нажал на клавишу “пробел”, скорость движения бегунка уменьшалась на 75%, т. е. бегунок медленно доходил до ГЗЗ, автоматически перезапускался и снова с первоначальной (большой) скоростью двигался слева направо по беговой дорожке. Каждая попытка длилась 1 минуту, за это время производилось несколько запусков бегунка. Если испытуемый не успевал нажать на клавишу “пробел” и бегунок пересекал ГЗЗ, происходила реализация опасности, причинение вреда: испытуемому через наушники предьявлялся неприятный громкий звуковой сигнал.

Чтобы создать у испытуемых внешнюю мотивацию рискованного поведения, было введено материальное поощрение за наибольший суммарный пробег бегунка (расстояние,

пройденное бегунком за время эксперимента). Суммарный пробег в нашем эксперименте выступал аналогом производительности труда. Известно, что рискованное поведение (например, нарушение правил охраны труда) может принести положительный результат в виде увеличения выработки, повышения производительности труда [2]. В нашем эксперименте при моделировании деятельности в условиях риска мы использовали эту закономерность. При фиксированном времени эксперимента (1 минута), чем раньше испытуемый нажмет на клавишу “пробел”, тем меньшее расстояние пройдет бегунок. И наоборот, выбор более рискованной стратегии дает возможность повысить эффективность деятельности (бегунок пройдет большее расстояние), но одновременно увеличивается вероятность пересечения бегунком ГЗЗ и реализации опасности. Те запуски, когда бегунок пересекал ГЗЗ не учитывались при вычислении суммарного пробега. Эксперимент проходил в условиях гласности: данные о прохождении эксперимента были доступны для всех испытуемых.

Критериями оценки деятельности испытуемого в проведенном эксперименте выступали:

- количество пересечений бегунком ГЗЗ;
- маркер планируемого места торможения (маркер ПМТ) – точка на шкале внизу беговой дорожки, обозначающая место, где испытуемый планировал затормозить бегунок;
- суммарный пробег.

Количество пересечений ГЗЗ показывает, сколько раз в процессе работы испытуемого происходила реализация физической опасности, т. е. этот критерий можно рассматривать как эквивалент количества несчастных случаев.

Маркер ПМТ является аналогом маркера места остановки бегунка, используемого В. А. Петровским в качестве показателя стремления к риску. В отличие от склонности к риску, рассматриваемой как устойчивая личностная диспозиция [1], стремление к риску является элементом мотивационной сферы и меняется под влиянием как личностных, так и ситуационных факторов.

Для диагностики социометрического статуса испытуемых использовался параметрический вариант социометрии, количество выборов ограничивалось тремя. В качестве критерия выбора выступало совместное проведение досуга. При распределении испытуемых на подгруппы учитывалось количество полученных выборов. Были сформированы 4 подгруппы: “звезды” – 5 и более выборов, “предпочитаемые” – 3-4 выбора, “принятые” – 1-2 выбора, “изолированные” – ни одного выбора [10].

В эксперименте участвовали 95 студентов 1 и 3 курсов БГУИР, из них 22 участника (23%) – девушки и 72 – юноши. Каждому испытуемому предоставлялось 6 попыток, в результате было получено 570 реализаций.

Социометрический статус “звезда” получили 15 испытуемых (15,8%), “предпочитаемый” – 34 студента (35,8 %), “принятый” – 33 человека (34,7 %) и “изолированный” – 13 испытуемых (13,7 %). Наглядно распределение испытуемых по статусным подгруппам представлено на рисунке 2.

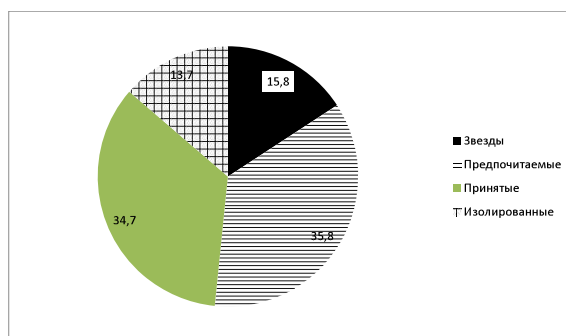


Рисунок 2. Количество испытуемых в подгруппах с различным социометрическим статусом (в процентах от общего числа)

На основе полученных первичных эмпирических данных мы рассчитали средние значения показателей деятельности испытуемых (результаты представлены в таблице 1). Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ MS Excel 2007 и IBM SPSS Statistics 20.

**Таблица 1 – Средние значения показателей деятельности в условиях риска представителей различных социометрических подгрупп**

Социометрический статус	Количество пересечений бегунком ГЗЗ	Маркер ПМТ	Суммарный пробег
Звезда	0,10	15,44	2972,68
Предпочитаемый	0,21	11,90	2963,31
Принятый	0,26	15,84	2952,42
Изолированный	0,29	16,80	2991,36

Данные, представленные в таблице 1, позволяют предположить, что наименьшее количество пересечений бегунком ГЗЗ отмечается у социометрических “звезд”, а наибольшее – у “изолированных”. Статистический анализ значимости различий на основе t-критерия Стьюдента показал, что у социометрических “звезд” действительно регистрируется наименьшее количество пересечений ГЗЗ, различия являются статистически значимыми (вероятность ошибки сравнения с показателями “предпочитаемых”  $p = 0,05$ ; с подгруппой “принятых” –  $p < 0,01$ , “изолированных” –  $p = 0,02$ ). Статистически значимые различия между другими подгруппами испытуемых по среднему количеству пересечений бегунком ГЗЗ отсутствуют.

Различия средних значений маркера ПМТ испытуемых разного социометрического статуса не являются статистически значимыми (вероятность ошибки  $p > 0,10$ ), т. е. уровень стремления к риску у всех участников эксперимента примерно одинаковый. По средним значениям показателя “суммарный пробег” между испытуемыми с разным социометрическим статусом также не было выявлено статистически значимых различий. Таким образом, можно сделать вывод, что производительность деятельности в условиях риска у всех испытуемых одинакова, при этом социометрические “звезды” достигают этой производительности более безопасными способами, реже допускают реализацию физической опасности.

Данные в таблице 1 показывают, что показатели социометрических “звезд” в наибольшей мере отличаются от показателей представителей других социометрических групп. Чтобы обобщенно оценить различия деятельности в условиях риска испытуемых с низким и высоким социометрическим статусом, определить, свойственны ли наблюдаемые различия только социометрическим “звездам” и будут ли они элиминированы при объединении испытуемых с близкими социометрическими статусами, мы разделили всю выборку на 2 подгруппы:

- 1) “звезды” и “предпочитаемые”;
- 2) “принятые” и “изолированные”.

Затем рассчитали средние значения показателей деятельности в условиях риска испытуемых этих подгрупп и сравнили их с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 2.

**Таблица 2 – Сравнение средних значений показателей деятельности в условиях риска испытуемых с высоким и низким социометрическим статусом**

Показатели деятельности в условиях риска	Социометрический статус	Среднее значение показателя	Вероятность ошибки статистической значимости различий
Количество пересечений бегунком ГЗЗ	Высокий	0,18	0,05
	Низкий	0,27	

Окончание таблицы 2

Показатели деятельности в условиях риска	Социометрический статус	Среднее значение показателя	Вероятность ошибки статистической значимости различий
Маркер ПМТ	Высокий	13,01	> 0,10
	Низкий	16,10	
Суммарный пробег	Высокий	2966, 24	> 0,10
	Низкий	2962, 87	

Анализ статистической значимости различий показал, что испытуемые с более высоким уровнем социометрического статуса реже допускали пересечения бегунком границы запретной зоны: в данной подгруппе среднее значение количества пересечений бегунком ГЗЗ меньше соответствующего значения студентов с низким социометрическим статусом. Различия средних значений маркера ПМТ и суммарного пробега не являются статистически значимыми. Таким образом, можно заключить, что испытуемые с высоким социометрическим статусом действуют более безопасно (что проявляется в меньшем количестве пересечений ГЗЗ), чем испытуемые с низким социометрическим статусом.

#### Заключение

Изучение различий показателей деятельности в условиях риска испытуемых с различным социометрическим статусом показало, что в целом субъекты с высоким социометрическим статусом демонстрируют более безопасное поведение по сравнению с теми, чей социометрический статус ниже. Испытуемые с большим социометрическим статусом реже допускали пересечение бегунком границы запретной зоны, т. е. в моделируемой нами системе реже допускали реализацию опасности. При этом выбор более безопасной стратегии не приводил к снижению эффективности деятельности (уменьшению величины суммарного пробега). Таким образом, социометрический статус можно рассматривать как один из значимых факторов безопасности деятельности в условиях риска.

Также следует учитывать, что особенности взаимодействия в группе, включенность в систему межличностных отношений или отверженность могут оказывать косвенное влияние на безопасность деятельности, т.к. они влияют на уровень производственного стресса [3]. А стресс, в свою очередь, определяет точность движений, функционирование памяти, восприятия, переработку информации и принятие решений и, соответственно, деятельность человека. Кроме того, по данным М. А. Котика, наиболее чувствительны к ухудшению отношений с коллегами именно те работники, которые по своим индивидуально-психологическим особенностям относятся к категории плохо защищенных от опасности несчастного случая [2].

Все сказанное выше позволяет заключить, что улучшение взаимоотношений в производственной бригаде, сплочение коллектива являются перспективными направлениями работы по снижению риска несчастных случаев. Для выбора наиболее эффективных методов и средств такой профилактической и коррекционной работы необходимо дальнейшее изучение социально-психологических факторов безопасности деятельности с опорой на экспериментальную методику изучения деятельности человека в условиях риска.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Ильин, Е. П.* Психология риска / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
2. *Котик, М. А.* Психология и безопасность / М. А. Котик. – 3-е изд., испр. и доп. – Таллинн : Валгус, 1989. – 447 с.
3. *Sarkus, D. J.* Safety and psychology: where do we go from here? [Electronic resource] / D. J. Sarkus // Professional safety. – Vol. 46, iss. 1. – P. 18–25. – Mode of access: <http://explore>.

bl.uk/primo\_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCRN090333770&indx=1&recIds=ETOCRN090333770. – Date of access: 14.01.2003.

4. Психофизиологические и социально-психологические основы профилактики производственного травматизма / сост.: И. П. Бондарев, В. Г. Юровских. – М. : ВЦНИИОТ ВЦСПС, 1986. – 48 с.

5. **Безродный, В. И.** Исследование психофизиологических факторов травматизма подземных горнорабочих : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / В. И. Безродный ; Ин-т психологии АН СССР. – М., 1980. – 20 с.

6. **Борбот, А. Ю.** Человеческий фактор в прогнозировании техногенных чрезвычайных ситуаций / А. Ю. Борбот // Обработка информации и управление в чрезвычайных и экстремальных ситуациях : доклады V междунар. конф., Минск, 24–26 окт. 2006 г. : в 2 т. / ОИПИ ; науч. ред. А. В. Тузиков. – Минск : ОИПИ, 2006. – Т. 2. – С. 190–194.

7. **Яцкевич, А. Ю.** Программно-аппаратный комплекс для исследования поведения человека в условиях опасности / А. Ю. Яцкевич, И. Г. Шупейко // Доклады БГУИР. – 2015. – № 7(93). – С. 65–70.

8. **Петровский, В. А.** Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : ТОО “Горбунок”, 1992. – 224 с.

9. **Корнилова, Т. В.** Психология риска и принятия решений : учеб. пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

10. **Амельков, А. А.** Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А. А. Амельков. – Мозырь : Содействие, 2006. – 108 с.

Поступила в редакцию: 02.12.2021 г.

Контакты: + 375 (29) 755-99-31 (Яцкевич Алина Юрьевна)

**Yatskevich A. Yu. SOCIOMETRIC STATUS IN THE GROUP AS A SAFE ACTIVITY FACTOR UNDER CONDITIONS OF RISK.**

*The article presents the results of the experimental study of activity under conditions of risk. The research has been carried out using an original computer system that enables to simulate various types of danger. The differences in risk activity indicators of the testees with different sociometric status have been analysed. It has been shown that group members with high sociometric status are less likely to allow the realization of danger. The expediency of using measures to optimize interpersonal and business interaction and relationships in order to improve occupational safety has been substantiated.*

**Keywords:** safety of activity, sociometric status, behaviour in a dangerous situation, risk.

## ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ МОТИВАЦИОННОЙ ИНДУКЦИИ Ж. НЮТТЕНА

**А. З. Джанашиа**

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье представлены результаты опроса старших подростков об их стремлениях как мотивационных образованиях с применением методики мотивационной индукции Ж. Нюттена. Обсуждаются результаты анализа содержания стремлений старших подростков. Выполнен анализ динамики изменений содержания стремлений современных подростков.*

**Ключевые слова:** мотивационные образования личности, мотивация, стремление, намерение, подростковый возраст, самовоспитание, саморазвитие.

### Введение

Цель статьи – определить, какое место среди прочих стремлений современных подростков занимает стремление заниматься самовоспитанием. Вместе с тем, данные, собранные со значительным временным интервалом, позволяют выполнить анализ динамики развития мотивации подростков. Особую остроту и актуальность в условиях современного производства и технологий, повседневного общения приобретают вопросы развития таких качеств личности, как креативность, самостоятельность в принятии решений, ответственность за их реализацию у современных школьников. Одним из источников становления субъектности является самовоспитание и саморазвитие личности. Анализ психолого-педагогических исследований в области самовоспитания [1; 2; 3; 4] показал, что как систематическая деятельность самовоспитание характерно для юношеского возраста. При этом большинство авторов признает, что самовоспитание требует руководства и контроля со стороны взрослого, ученической группы. Однако намерение изменить себя и первые попытки выполнить его проявляются еще в подростковом возрасте. Недостаточность внимания к намерениям подростка в самовоспитании, отсутствие доверительных отношений с ним могут приводить к стихийным и не всегда успешным попыткам ребенка самостоятельно реализовать свое намерение работать над собой. Неудачи вызывают у подростка астенические переживания, под влиянием которых формируется “беспомощность” и пассивность в отношении к самовоспитанию и собственному развитию в целом.

### Основная часть

С целью изучения места стремлений в самовоспитании среди прочих стремлений у современных старших подростков был проведен опрос с применением методики мотивационной индукции (“МІМ” – *la Methode d’Induction Motivationnelle*) Ж. Нюттена [5]. Опросник основан на проективном приеме завершения неоконченных предложений. Методический материал представляет собой набор неоконченных предложений, состоящий из 20 предложений положительного характера (типа “Я намерен...”, “Я хочу...”, “У меня есть большое желание...”) и 10 – отрицательного (“Я не хочу...”, “Я не желаю...”).

Методика Ж. Нюттена основана на концепции временной перспективы, основные положения которой заключаются в следующем: события со своими временными знаками находятся во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе. Присутствие во внутреннем плане этих разноудаленных во времени мотивационных объектов и создает временную перспективу. Вместе с тем экспериментальные исследования Л. И. Божович [6] в области произвольно-

го поведения школьников показали, что намерение всегда предполагает “внутренний план действий”, и успех его выполнения во многом зависит от уровня развития способности ребенка к его построению. Умение действовать во внутреннем плане выступает в качестве общего психологического механизма, регулирующего деятельность и поведение в соответствии с самостоятельно принятым намерением.

Для анализа полученных при помощи МІМ материалов Ж. Нюттеном разработаны два кода – *темпоральный* и код *анализа содержания мотивации*. Операция темпорального кодирования состоит в том, чтобы каждому мотивационному объекту (цели, стремления, мечты), о котором думает субъект, приписать свой временной знак, даже если он не указывает точного времени его реализации. “Мотивационные объекты” могут располагаться в психологическом будущем, настоящем или прошлом. Использование временного кода позволяет измерить глубину временной перспективы человека.

Код анализа содержания мотивации (безотносительно к временной локализации) позволяет классифицировать “мотивационные объекты” по содержанию. Ж. Нюттен выделяет 10 главных категорий, имеющих значение для кодирования содержательной стороны мотивации: *S* – тот или иной аспект личности самого субъекта; *SR* – активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием своей личности или каких-либо ее сторон; *R* – активность, направленная на достижения результатов в учении, профессиональной деятельности; *C* – все, что касается контактов с другими людьми, общения; *E* – активность, связанная с познанием; *T* – цели, имеющие религиозную направленность; *P* – мотивация, связанная с приобретением материальных ценностей; *L* – активность, связанная с отдыхом, досугом; *Tt* – все, что касается ситуации тестирования; *U* – неклассифицируемые ответы [7].

Использование проективного подхода в изучении мотивации подростков обосновывается тем, что он дает возможность респонденту свободно выражать свои цели, намерения, желания и, по сути, задает лишь общую установку на речевое выражение интенциональности. На начальном этапе важной задачей выступало налаживание психологического контакта с учащимися. Опрос проведен на выборке 160 школьников в возрасте 13–15 лет, учащихся средних классов общеобразовательных школ г. Минска и Могилева в две серии: 1 серия – ноябрь 2006 г. (80 респондентов, из них 48 девочек и 32 мальчика, средний возраст  $13,9 \pm 0,12$ ), 2 серия – май 2019 г. (80 респондентов, 39 девочек и 41 мальчик, средний возраст  $14,2 \pm 0,11$ ).

Ход опроса состоял в следующем. После небольшой вступительной беседы и инструкции о содержании работы подросткам предлагалось дописать неоконченные предложения в специальном бланке. В инструкции предлагалось дописать неоконченные предложения любым образом: ни в инструкции, ни в одном из начатых предложений не было указания, что именно нужно писать. Подобный подход вызвал у подростков затруднения. В ходе работы некоторые из респондентов выражали вслух затруднения: “Мне сложно это написать...”, “Так много предложений. У меня столько желаний нет”, “Я не знаю, чего я еще хочу...”, “Это очень трудное задание!”. В таких случаях испытуемым предлагалось закончить те предложения, которые, по их мнению, им по силам, а затем вернуться к пропущенным.

При обработке данных нас в первую очередь интересовала содержательная сторона ответов. Все полученные ответы были проанализированы с применением кода содержания мотивации [7]. В категории анализа содержания вошли 97% высказываний от их общего числа.

Более ранняя практика использования методики МІМ со старшими подростками и юношами [7; 8; 9; 10] свидетельствует о том, что наиболее часто встречаются высказывания, связанные с собственной личностью (категории *S*, *SR*), учением (*R*), общением (*C*), в последние годы с желанием иметь материальные ценности (*P*). В таблице представлены результаты анализа высказываний опрошенных старших подростков. В ходе обработки собранного материала введена новая категория анализа содержания ответов – “*Спорт*”.

Различия в долях ответов анкетированных подростков разных периодов проверялись по критерию *Z* (проверка гипотез о вероятности в схеме Бернулли для биномиальных распределений) [11].

## Мотивационная направленность подростков

N = 160

Категория анализа содержания	1 срез (2006 г.), n = 80		2 срез (2019 г.), n = 80		Значение Z критерия	Вероятность, p
	Количество ответов	Общий процент по категории	Количество ответов	Общий процент по категории		
Учение (R3)	562	14,6	499	13,2	0,657	0,078
<b>Личность испытуемого (S)</b>	496	13,3	502	13,3	0,00013	0,939
Общение со сверстниками (C1)	478	12,8	482	12,7	0,046	0,9792
Общение со взрослыми (C3)	456	12,1	467	12,3	0,092	0,7807
Саморазвитие (SR)	436	11,7	459	12,1	0,184	0,4764
Приобретение материальных ценностей (P)	404	10,8	469	12,4	0,734	0,0254
Отдых, развлечения (L)	402	10,7	428	11,3	0,2759	0,397
Профессиональная деятельность (R2)	348	9,3	334	8,9	0,181	0,5148
Спорт (Sp)	178	4,7	145	3,8	0,3974	0,527
Итого	3760	100	3785	100		

Как видно из таблицы, наиболее многочисленной по упоминанию старшими подростками в 1 срезе оказалась категория “Учение” (R3), во 2 срезе наблюдается незначительное смещение к категории “Личность испытуемого (S)”. По-видимому, значительность для подростка успешности в учении создается образовательной направленностью работы школы, учителей и родителей. Можно предположить, что направленность на успешность в учении нередко имеет внешний источник: на требование взрослых “быть лучшим”, “хорошим мальчиком/девочкой” учащиеся отвечают именно стремлением лучше учиться, подразумевая под этим старательное выполнение домашних заданий, заучивание заданного учебного материала, следование правилам поведения в школе. Типичные ответы подростков: “Я стремлюсь... [хорошо закончить четверть]”, “Я хочу... [с отличием закончить школу]”, “Я намерен... [не огорчать родителей “двойками” и “тройками”].

Многочисленность по количеству ответов категория о своем “Я” указывает на закономерную направленность сознания подростков в свой внутренний мир: повышенный интерес к анализу собственных действий и поступков, познание своих качеств и их проявление в разных жизненных ситуациях, к анализу своего развития в целом. Подобная направленность может выступать предпосылкой к образованию намерения в самовоспитании. Высказывания в категории “Личность испытуемого (S)” косвенно связаны с категорией “Саморазвитие (SR)”: “Я решил... [стать стремительным и целеустремленным]”, “Я стремлюсь... [быть умным, но не получается]”, “Я хочу... [стать более внимательным и усидчивым]”.

Содержательный анализ ответов в категориях “Общение со сверстниками (C1)”, “Общение со взрослыми (C3)” показывает, что стремления респондентов связаны, прежде всего, с недопущением или разрешением межличностных конфликтов: “Я стараюсь... [разбираться в конфликтах с друзьями мирным путем]”, “Я стараюсь... [избежать ссор с друзьями]”, “Я делаю все возможное, чтобы... [быть приятной своим друзьям]”. Подростки стремятся



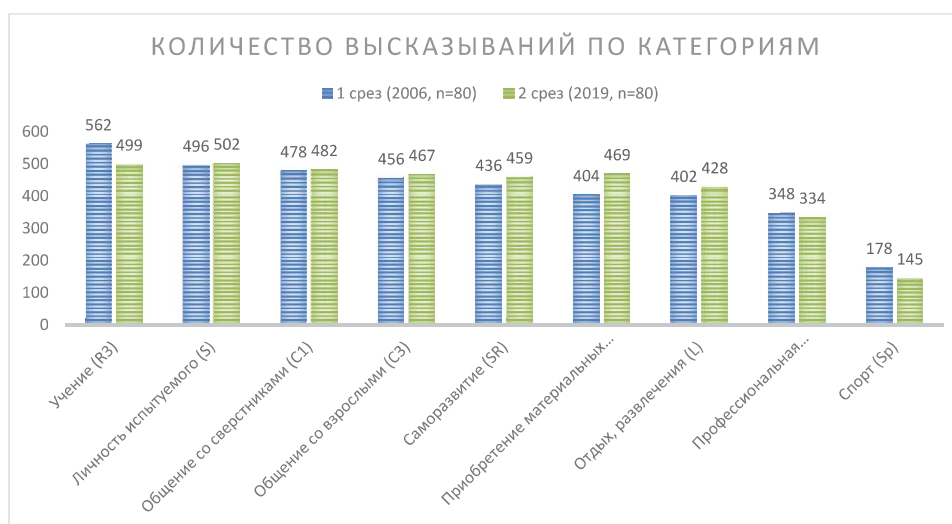
наладить конструктивные взаимоотношения со взрослыми в первую очередь с родителями: “Я стремлюсь... [помогать родителям]”, “Я стараюсь избежать... [ссор с родителями]”, “Я хочу... [не огорчать родителей оценками]”). Примечательно, что из всего множества собранных ответов при специальном анализе выделено небольшое количество ответов по поводу налаживания отношений с учителями: 1 срез – 4%, 2 срез – 3%. Типичные высказывания подростков: “Я хочу... [чтобы классный руководитель стал другим]”, “Я стремлюсь... [не огорчать Марину Валерьевну, чтобы она от нас не ушла]”. Определенно, опрошенные подростки имеют разный опыт в налаживании отношений и разрешении конфликтов с родителями, но не с учителями.

Больше половины опрошенных старших подростков (60%) указали на свои стремления работать над собой (“Саморазвитие” (SR)). Типичными были следующие высказывания: “Я стремлюсь... [стать лучше]”, “Я хочу... [быть более спокойным]”, “Я не хочу... [иметь вредные привычки]”, “Я решил... [измениться]”, “Я хочу... [стать более настойчивым]”. Можно сказать, что эти учащиеся осознают саморазвитие как способ достижения значимых для них целей. Вероятно, что некоторые из них предпринимали попытки или пытаются реализовать свое намерение в самовоспитании.

Часть ответов респондентов указывает на их стремления в спорте. Как отмечается в психолого-педагогической литературе [1; 2; 3], первые попытки подростка заниматься самовоспитанием проявляются именно в физическом самоулучшении. Намерения подростков в физическом самовоспитании, по нашему мнению, часто обеспечены двумя факторами: неудовлетворенностью очевидным физическим состоянием, его несоответствия неким социальным стереотипам и стандартам, что не требует сложных рефлексивных действий самоанализа, самопознания, самонаблюдения – во-первых, доступностью средств самовоспитания и “осязаемостью” результатов работы над собой – во-вторых.

Анализ данных 1 среза (2006 г.) и 2 среза (2019 г.) не выявил значимых статистических различий в количестве высказываний относительно значимых сфер жизни и деятельности современных подростков. Согласно их высказываниям, для них остаются значимыми учение и взаимоотношения со сверстниками.

Динамика частоты высказываний подростков представлена визуально на рисунке.



Высказывания подростков и их динамика по срезам

Детальный количественный и качественный сравнительный анализ высказываний указывает на наиболее выраженное повышение значимости для подростков таких направлений активности, как саморазвитие (SR), приобретение материальных ценностей (P) и отдых, развлечения и досуг (L) на фоне снижения количества упоминаний учения (R3) и занятия спортом (Sp).

Следует отметить, что собранный материал указывает лишь на наличие тех или иных стремлений у респондентов, их содержание вообще. Выполненный анализ высказываний подростков показал, что работа над собой достаточно актуальна среди них. По всей видимости, самовоспитание приобретает для них все большее значение.

#### Заключение

Среди опрошенных старших подростков выявлена направленность на самопознание и самоизменение, их склонность к анализу собственных поступков, действий, отношений. Наиболее значимыми сферами жизнедеятельности, с которыми старшие подростки связывают свои стремления, являются учение, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Значимость учения для старшего подростка, вероятно, сформирована образовательной направленностью школы и отношений с родителями: на требование родителей о прилежности подросток «отвечает» своим стремлением к повышению успеваемости по предметам школьного обучения.

Анализ данных 1 среза (2006 г.) и 2 среза (2019 г.) не выявил значимых статистических различий в количестве высказываний относительно значимых сфер жизни и деятельности современных подростков. По количеству упоминаний для подростков остаются наиболее значимыми учение, самопознание, взаимоотношения со сверстниками. Детальный анализ содержания указывает на относительное повышение значимости для подростков таких направлений активности, как саморазвитие, общение со взрослыми, приобретение материальных ценностей и отдых, на фоне некоторого снижения количества высказываний об учении и занятии спортом.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кочетов, А. И.** Организация самовоспитания школьников : кн. для учителя / А. И. Кочетов. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 175 с.
2. **Рувинский, Л. И.** Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.
3. **Юркевич, В. С.** Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек / В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
4. **Иващенко, А. В.** Самовоспитание старшеклассников: методология, теория, практика / А. В. Иващенко, А. Совиньски. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2004. – 165 с.
5. **Нюттен, Ж.** Мотивация / Ж. Нюттен // Экспериментальная психология. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 36–45.
6. **Божович, Л. И.** Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 58–64.
7. **Толстых, Н. Н.** Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего / Н. Н. Толстых // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 77–94.
8. **Орлов, А. Б.** Изучение психологических предпосылок развития склонностей к профессионально трудовой деятельности (на материале профтехучилищ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Б. Орлов. – М., 1978. – 17 с.
9. **Толстых, Н. Н.** Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 79–86.
10. **Матюхина, М. В.** Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
11. **Медик, В. А.** Статистика в медицине и биологии : руководство : в 2 т. / В. А. Медик, М. С. Токмачев, Б. Б. Фишман ; под ред. Ю. М. Комарова. – М. : Медицина, 2000. – Т. 1 : Теоретическая статистика. – 412 с.

Поступила в редакцию 20.12.2021 г.

Контакты: dzhanashia@msu.by (Джанашиа Арсений Зурабович)

**Dzhanashia A. Z. STUDYING SENIOR ADOLESCENTS' MOTIVATION BY J. NUTTIN'S MOTIVATION INDUCTION METHOD.**

*The article presents the results of the survey of senior adolescents' strivings using J. Nuttin's motivation induction method. The results of the analysis of the content of senior adolescents' strivings are discussed. The analysis of the dynamics of the changes in the content of senior adolescents' strivings is carried out.*

**Keywords:** formation of personal motivation, motivation, striving, intention, adolescence, self-education, self-development.

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў  
на англійскую мову  
*Я.В. Рубанава*

Тэхнічныя рэдактары: *А. Л. Пазнякоў, Л. І. Будкова*  
Камп'ютарны набор і вёрстка *А. Л. Пазнякоў*  
Карэктар *І. І. Талкачова*

Падпісана да друку .03.2022 г.  
Фармат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папера афсетная. Гарнітура TimesNewRoman.  
Ум.-друк. арк. 11,55. Ул.-выд. арк. 12,3. Тыраж 100 экз. Заказ № 1453.  
Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт  
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,  
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства  
“Магілёўская абласная ўзбуйненая друкарня імя С. Собаля”  
ЛП № 02330/23 ад 30.12.2013 г.  
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў