

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина  
Кафедра теоретических основ физического воспитания

**Черкашин Валерий Иванович**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема «Педагогические условия социализации студенток ИФКСиЗ  
им.И.С.Ярыгина при занятиях футболом»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Сопровождение  
здоровьесберегающей деятельности современного работника образования

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой ТОФВ  
д.п.н., профессор Сидоров Л.К.

10.12.2018г.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
д.п.н., профессор Адольф В.А.

10.12.18

(дата, подпись)

Научный руководитель  
д.п.н., Сидоров Л.К.

10.12.2018г.

(дата, подпись)

Обучающийся Черкашин В.И.

(дата, подпись)

Красноярск 2018

## ВВЕДЕНИЕ

### ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФУТБОЛОМ

1.1 Понятие социализации и формирования компетенций в спортивной деятельности

1.2 Педагогические условия социализации студенток при занятиях футболом

1.3. Формирование компетенций студенток в спортивной деятельности при занятиях футболом

### ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОК ИФКСИЗ ИМ. И. С. ЯРЫГИНА ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФУТБОЛОМ

2.1 Методы исследования

2.2 Организация исследования

2.3 Разработка и реализация педагогических условий социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом

2.4 Оценка результативности при реализации разработанных педагогических условий социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Введение

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки новых форм и методов социализации и формирования необходимых компетенций, адекватно отвечающих современным реалиям и способных раскрывать потенциальные возможности студенток.

С учетом противоречивых условий социо-культурных трансформаций в современной России, для обучения нового поколения специалистов необходимо активно использовать возможности спортивной деятельности в целях формирования нужных компетенций и социализации будущих специалистов.

Социализация как процесс активного становления личности обладает непреходящей актуальностью и значимостью для педагогической науки. В современный период социализация приобретает специфические особенности в связи с изменениями институтов и агентов социализации, структурных компонентов системы воспитания и образования, развитием информационных технологий и средств коммуникации, увеличением требований к профессиональной компетентности.

В настоящей работе мы определяем социализацию в рамках подхода Адольфа Владимира Александровича, определяющего профессиональную социализацию как двусторонний процесс. Одной его стороной выступает вхождение индивида в среду профессиональной жизнедеятельности, другой стороной становится акцент на активной реализации индивидом накапливаемого культурного опыта.

В настоящее время занятие физической культурой являются одной из важных методов и приемов социализации личности.

Возрастающая значимость спорта в современной культуре свидетельствует о том, что он адекватно отвечает на социальный запрос по формированию традиционных культурных ценностей. Востребованность

спортивной деятельности в качестве фактора социализации требует более пристального внимания к этой проблеме со стороны спортивной педагогики.

Наиболее часто в целях социализации используются командные виды спорта, где сплочённость коллектива, социальная активность его членов в выстраивании необходимых для общего результата отношений, способствуют ускоренной социализации личности. Физическая культура выступает не только в качестве сферы проявления творчества и социальной активности личности студента, но и одним из существенных факторов, способствующих формированию активного начала.

В современной социокультурной ситуации футбол является наиболее массовым и востребованным видом спорта. В процессе занятия футболом формируются компоненты социальных ролей, способствующие качественному освоению определенной модели поведения в жизни.

В ходе реализации социальных ролей студент-футболист привносит то, что он приобретает в процессе обучения в спортивной деятельности. В результате формируется поведение подростка, отвечающее его личным установкам и ценностям общества.

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволил выявить противоречия между существующей необходимостью разработки новых форм и методов социализации и формирования необходимых компетенций у студенток и отсутствием адекватных методик воспитания.

Выявленное противоречие определили актуальность и направленность данного исследования.

В связи с этим, актуальной является проблема разработки новых форм и методов социализации и формирования необходимых компетенций у студенток в ходе занятий по мини-футболу.

Степень изученности темы исследования.

Социализации личности в процессе обучения посвящены работы таких авторов как Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев. Различным

аспектам процесса социализации посвящены труды таких ученых как Э. Эриксон, А. В. Мудрик, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн.

Использование потенциала физической культуры и спорта для решения проблем социализации посвящены труды таких авторов как Круцевич Т.Ю., П.Ф. Лесгафт, Горелов А.А., Румба О.Г. В последних исследованиях таких авторов как Павлюк Н.Б., Лахтин А.Ю., Кузнецов Б.В., Ясюкова Л.А. и др. доказывается положительная роль спорта в социализации студенток.

Объект исследования – процесс социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом

Предмет исследования — средства и методы формирования педагогических условий социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом.

Цель исследования – разработать средства и методы формирования педагогических условий социализации и формирования компетенций студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом.

Гипотеза исследования. Предполагалось, что разработанная технология формирования педагогических условий социализации студенток на основе использования комплексного педагогического контроля и применения средств и методов командной игры мини-футбола будет способствовать формированию необходимых компетенций и социализации студенток в целом.

Методы исследования: аналитические, теоретические (анализ специальной и научной литературы), эмпирические (анализ и синтез; педагогическое наблюдение за тренировочной и соревновательной деятельностью; педагогический эксперимент, анализ и обобщение технико-тактических действий; статистическая обработка экспериментальных данных).

Методологическую и теоретическую основу настоящего исследования составляют фундаментальные работы в области теории и методики спортивной подготовки в мини-футболе, нацеленной на достижение нужного результата в социализации личности таких авторов как Круцевич Т.Ю., П.Ф. Лесгафт, Горелов А.А., Румба О.Г., М.А. Годик, С.В. Голомазов, Б.Г. Чирва.

Научная новизна. Выявлены педагогические условия ускоренной социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом.

Теоретическая значимость. Полученные в ходе исследования результаты позволяют дополнить положения теории и методики социализации средствами физической культуры и спорта с использованием комплексного педагогического контроля и анализа.

.....

Практическая значимость работы. В процессе исследования разработана педагогическая программа социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом, позволяющая повысить уровень социальной активности и сформировать компетенции, необходимые для дальнейшей профессиональной реализации..

Результаты исследования могут быть использованы тренерами-преподавателями по мини-футболу и футболу для совершенствования учебно-тренировочного процесса студенток вузов.

Апробация и внедрение результатов исследования: что касается спортивного результата в период становления первой женской футбольной команды в азиатской части России-«Сибирячки-КГПУ» подготовлено больше 20-ти Мастеров России и 2 Мастера Спорта Международного класса.

Большинство студенток, участвовавших в жизни команды, прошедших за многие годы через будни учебно-тренировочного процесса и множество соревнований и мероприятий, вошли во взрослую жизнь компетентными специалистами в области физической культуры и спорта.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФУТБОЛОМ**

## **1.1 Понятие социализации и формирования компетенций в спортивной деятельности**

Термин «социализация» стал использоваться в научных кругах лишь с конца XIX века, когда социология начала оформляться в самостоятельную дисциплину. Этот термин упоминался в работах таких видных социологов, как Э. Дюркгейм, Г. Тард, М. Вебер и ряда других, однако родоначальником этого понятия считается американский социолог Э. Гиддингс. Он писал, что социализация представляет собой движение к неким типам действий, которые постоянно воспроизводятся. Этот процесс, по его мнению, «способствует, в конце концов, слиянию различных элементов наиболее разнородного населения и образованию одного типа». Таким образом, социальное принуждение человека, по Э. Гиддингсу, является основным механизмом процесса социализации индивидов в обществе. Основными механизмами принуждения выступают «волевой процесс» и «искусственный отбор для сознательного выбора». В другой своей работе он определяет социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни».

Современная же теория социализации исходит из научных трудов Г. Тарда, который дал развернутую характеристику социализации и обозначил

её как «включение индивида в нацию (народ) путем достижения сходства в языке, образовании, воспитании с другими индивидами, составляющими общество»<sup>3</sup>. Он также одним из первых сопоставил освоение людьми общественных ценностей с процессами социального и межличностного взаимодействия.

Э. Дюркгейм, являясь одним из основоположников социологии как науки, также не остался в стороне от исследования социализации. Его теория, разработанная в рамках объективистского подхода, основывается на положении о том, что человеку свойственна двойственная природа его существа.<sup>4</sup> Биологическая природа человека находится в постоянном противостоянии с природой социальной, которая ограничивает действия человека рамками – нормами, ценностями, идеалами. От этого у него наблюдается непрерывный внутренний дисбаланс, чувство тревоги, что непосредственно слабнет только под воздействием общественных связей. Когда общество ослабляет свой контроль над людьми, происходит аномия – разрыв между общепринятыми целями общества и легитимными способами их реализации. Основной функцией социализации, по мнению Э. Дюркгейма, является приобщение индивидов к идее «коллективного сознания», т.е. провозглашение общества как целостного и однородного механизма. Лишь та личность считается социализированной, что подавляет свои личные интересы во имя исполнения интересов общественных. Также Э. Дюркгейм говорил о морали, общественные функции которой связаны с воспитанием индивидов, что должно стать результатом формирования человека как социального существа, обладающего теми качествами, что нужны обществу.

Как и Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин также рассматривал взаимовлияние биологического и социального в человеке. «Каждый находится под воздействием надорганической среды, в которой он рождается и воспитывается». Под надорганической средой П. Сорокин понимал сферу взаимодействия людей и продукты этого взаимодействия. Феномен надорганики включает в себя язык, науку, философию, религию, искусство,

право, этику, изобретения и многое другое, а также социальные институты, регулирующие взаимодействия людей. Таким образом, социализация для него предстает в качестве воздействия на индивида социокультурных факторов, в результате чего и образуется надорганическая надстройка, которая, в свою очередь, реализует регулирующую функцию по отношению к биологической природе человека.

В рамках объективистского подхода теория социализации была дополнена идеями представителей структурного функционализма – Т. Парсонсом, а также Р. Мёртоном, который впоследствии расширил структурно-функциональный подход.

По Т. Парсонсу, человек принимает и усваивает общественные ценности при непосредственном контакте с другими людьми, и, чтобы остальные люди его приняли, он начинает следовать этим стандартам общественной жизни; это становится частью его мотивации. Личность социализируется в процессе воздействия на нее различных психологических механизмов познания окружающего мира, а также при усвоении ею ценностей. Т. Парсонс считал, что индивид осуществляет лишь «частичное участие» в социальной жизни через выполнение определенных социальных ролей. Ролевое исполнение поведения является функцией статуса индивида, а статусно-ролевая система является матрицей социальной структуры общества:

Наиболее существенно в изложенной концепции то, что:

Социализация индивида тесно связана с постоянным присутствием в его жизни различных референтных групп

Тесная взаимосвязь личности и общества обуславливается тем, что люди по-разному размещаются внутри статусной общественной иерархии, а также по-разному приспосабливаются к обыгрыванию своих ролей внутри этой иерархии.

Также внутри любых общественных связей действует «отбор на выживание». Т. Парсонс приводит пример относительно возрастной группы, члены которой разделены как бы на два лагеря: одни постоянно стремятся подняться вверх в социальной иерархии, другие же вполне довольны и тем статусом, что у них имеется на данный момент. Это отличает их друг от друга. Далее происходит раскол в том «лагере», который стремился повысить свой социальный статус: теперь он тоже разделён на две группы. И опять, здесь будут присутствовать члены, которых не устраивает их положение и они, таким образом, стремятся подняться ещё выше – происходит циклическое отборочное давление, которое вновь разделяет членов группы по тем же параметрам. Процесс отбора, включая элемент «мобильности» и элемент классовой принадлежности, таким образом, теснее всего связан с сохранением образцов стратификации общества.

В теории социального действия и социальных систем Т. Парсонс, модернизируя определение защитных социальных механизмов, формулирует основные механизмы социализации.

Познавательные механизмы, которые включают в себя подражание и психическую идентификацию.

Защитные психические механизмы, которые срабатывают при условии, что потребности личности вступают в конфликт друг с другом.

Механизмы приспособления.

Однако, как мы знаем, теорию Парсонса многие считали в большей степени утопической, так как он не уделял внимания влиянию конфликтов на социальные взаимодействия, а рассматривал все процессы в статике. Игнорирование важных обстоятельств не позволило ему увидеть внутренние связи различных механизмов социализации. Так, подражание и идентификация, как познавательные механизмы социализации, участвуют в тех процессах, которые оказывают влияние на личность после того, как она оказывается в проблемной ситуации. Здесь ярким примером является защитная адаптация как психическая идентификация с агрессором.

Свои идеи в развитие анализа социализации внёс также и Р. Мёртон. Он дополнил теорию аномии, которую, как мы уже знаем, разработал Э. Дюргейм. В теории Мёртона аномия представляет собой результат рассогласованности между различными составляющими ценностно-нормативной системы общества; это конфликт между предписанными целями в обществе и законными средствами их достижения. Мёртон видел в социальном контроле главную функцию социализации, подчёркивая, что консенсус индивидуальных целей и коллективных ценностей может достигаться за счёт перенесения социальных норм в сознание отдельного человека, благодаря чему и создаются внутренние, неформальные источники социального порядка. Мёртон выделил пять основных типов адаптации индивидов к общественной жизни:

Конформизм, когда индивиды признают и цели, и средства достижения.

Инновация – для достижения социально-одобряемых целей индивиды используют непризнанные в обществе средства.

Ритуализм, когда средства достижения цели индивидов не устраивают, однако они продолжают использовать именно их.

Ретритизм – отказ и от одобряемых целей, и от принятых средств их достижения.

Бунт – аналогичен ретритизму, однако здесь индивиды выдвигают свои новые «правила игры».

Смещение акцентов с объективистского подхода при анализе социализации на субъективистский наблюдается в «понимающей» социологии М. Вебера, а также в теориях представителей символического интеракционизма – Ч. Кули и Дж. Мида, и в феноменологической социологии А. Шюца.

М. Вебер интерпретирует понятие социализации в контексте своей теории социального действия, когда все участники процесса социализации

подразумевают под своими действиями некие субъективные смыслы. В основе социализации лежит способность «понимания другого». Т.к. человеку свойственна такая характеристика, как целеполагание, то с её помощью и определяется сущность социального действия (социализации в целом). В рамках этого действия реализуются цели индивида, которые в свою очередь проявляют его субъектные качества.

Для Ч. Кули решающую роль в социализации индивида играют первичные группы, характеризующиеся близкими и доверительными межличностными отношениями в неформальной обстановке. Процесс контакта ребенка с членами таких групп вызывает у него специфические реакции в сознании, особое же место в формировании самосознания отводится мнению окружающих его лиц в первичных коллективах. Это мнение становится существенным и влиятельным для индивида и под его давлением у человека формируется чувство Я, которое Ч. Кули называл «зеркальным», т.е. окружающие индивида люди предстают зеркалами, в которые индивид смотрится при непосредственном общении с другими людьми, формируя, таким образом, его собственное Я. Благодаря этому процессу у человека вырабатывается самооценка и умение поставить себя на место другого, т.е. посмотреть на себя его глазами. В дальнейшем при расширении социальных контактов и вступлении в новые социальные роли и взаимодействия субъективное Я становится более устойчивым, т.е. учитывая требования к индивиду окружающих, у него вырабатывается чувство самоконтроля, происходит полное усвоение норм и ценностей социальной группы.

Однако, в теории Ч. Кули были и свои недочёты: он не уделял достаточного внимания важности влияния вторичных групп на социализацию индивидов, абсолютизируя таким образом значение первичных. Тем не менее, мы знаем, что вторичные группы в лице различных социальных и государственных институтов, также оказывают довольно сильное влияние на процесс социализации.

Как и Ч. Кули, другой яркий представитель символического интеракционизма, Дж. Мид, также придавал особое значение социальному взаимодействию, выступающему важной составляющей процесса социализации индивида. Но в дополнении к этому Дж. Мид исследовал еще и роль символов и жестов в самом процессе взаимодействия. Главной особенностью сознания человека выступает способность использовать в ходе взаимодействия различные подходящие к ситуации символы, а также умение их правильно интерпретировать. Отсюда следует, что способность ставить себя на место других (в концепции Ч. Кули мы называли это «зеркальным Я»), является неременной стороной согласованного социального взаимодействия. В формировании этой способности задействованы детские игры, потому что именно через них ребёнок начинает принимать на себя определенную роль, а это постепенно приводит к усложнению данного процесса, в результате чего индивид учится принимать на себя несколько ролей одновременно. Вместе с этим он начинает усваивать нормы и ценности социальной группы, а также её требования по отношению к нему, которые Дж. Мид называл «обобщённым другим», через которое общество в целом может влиять на поведение индивида и осуществлять контроль за его поведением. Зрелое Я формируется через способность принимать на себя роль «обобщённого другого».

Таким образом, с точки зрения символического интеракционизма основой социализации является освоение индивидом собственного ролевого поведения и социальных норм, принятых в обществе.

В феноменологическом подходе процессы социализации описывались А. Шюцем, чьи воззрения нисходят к идеям Э. Гуссерля и «понимающей» социологии М. Вебера. Особое внимание в его концепции уделяется личным представлениям индивида об обществе и действующих в нём социальных нормах. Согласно А. Шюцу, в обществе есть знание здравого смысла, разделяемое и создаваемое членами этого общества; оно постоянно меняется

в процессе интеракции. Это позволяет людям успешно контактировать друг с другом. Учитывая то, что каждый индивид субъективно интерпретирует окружающий его мир, знание здравого смысла, таким образом, помогает понять действия других людей. Само знание состоит из конструкторов первого и второго порядка.

Конструкторы первого порядка важны для решения различных практических задач в повседневной жизни. Конструкторы же второго порядка формируются на основе интерпретаций и систематизаций конструкторов первого порядка, что складывается, в итоге, в научное знание.

По мнению Шюца, из-за предположения индивида о том, что окружающие видят социальную реальность исходя из точно такой же типизации объектов, что и у самого индивида, взаимодействие становится возможным, адекватная же коммуникация возникает благодаря появлению общих элементов для участников интеракции в интересующем мире (т.е. взаимодействия в первичной социальной группе). Таким образом, индивидуальный запас знаний должен разделяться с другими людьми. «Мир (и природный, и социальный), – пишет Шюц, – с самого начала является интересующим ... наше знание о нем так или иначе социализировано. Более того, социальный мир с самого начала является миром значений. Другой человек воспринимается не как организм, а как такой же человек, а его явное поведение воспринимается не как событие в пространстве и времени внешнего мира, а как действия такого же человека, как и мы. Мы, как правило, «знаем», что делает Другой, ради чего он это делает, почему он делает это именно в данное время и в данных конкретных обстоятельствах».

Феноменология представляет собой парадигму, изучающую то, как люди при помощи своей социализации добиваются определенного социального положения в обществе. В формировании социальных интересов личности и её жизненных стратегий важную роль играет то, как индивид себя социально идентифицирует. Однако на его самоидентификацию и

социализацию также оказывает довольно сильное давление и социальные группы, в которых он состоит.

В условиях постсовременного общества понятие социализации рассматривалось представителями социологии знания П. Бергером и Т. Лукманом. В работе «Социальное конструирование реальности» они подробно анализируют механизмы «согласования человеческой автономии и принудительной силы социальной структуры», т.е. механизмы первичной и вторичной социализации, в процессе которой индивид интернализирует социальную реальность.

В рамках социологии знания социализация рассматривается авторами как «всестороннее и последовательное вхождение индивида в объективный мир общества или отдельную его часть». Вне такого «вхождения» нет и не может быть личности. Социализация позволяет индивиду успешно «войти» в общественное пространство, детерминируя его поступки и сам феномен личности. П. Бергер и Т. Лукман подчёркивают, что специфика социального устройства общества предопределяет содержание и направленность процесса социализации.

Также из наших современников социализацию активно изучал известный немецкий социолог, представитель франкфуртской школы, Ю. Хабермас. Являясь автором «критической теории», он подвергает сомнению утверждение о том, что социализация, как процесс освоения ролей, не претерпевает в контексте постсовременного общества каких-либо значительных изменений. В таком виде процесс социализации не может обеспечить полное личностное становление человека. Самым важным в процессе социализации Ю. Хабермас считает уровень способности самого индивида к построению и реализации собственного жизненного проекта. Сам процесс социализации захватывает не всю личность полностью, а лишь её «общественную часть», обеспечивающую функционирование человека в социуме. Другая же «часть» дает человеку возможность оградиться от этого

общественного влияния на его личность, а также относиться критически к мешающим его элементам социальной среды. Ю. Хабермас считает неэффективными навязанные традиции и принудительные формы социализации.

В настоящее время наиболее распространен индивидуальный подход к социализации, т.к. уже изменено отношение к традициям, их отныне не считают чем-то естественным и придерживаются той мысли, что их стоит перенимать лишь выборочно. Также это относится и к общественным институтам. Осознание морально-политической автономии приводит людей к выводу, что они сами должны принимать решения относительно норм совместной жизни. Под давлением подвижных традиций и самостоятельно вырабатываемых норм формируется управляемое принципами моральное сознание, которое, как резюмирует Хабермас, меняет и сам образец социализации.

Отечественные научные деятели также не оставили без внимания процесс социализации. При всем многообразии наметившихся научных подходов четко выделилось два основных:

Субъективистский, в котором внимание уделяется психологическим факторам общественного развития, этот подход связан с анализом процессов социализации личности, исходя из её природы как сложного явления.

Объективистский подход занимается изучением явлений общественной и индивидуальной психики как детерминированных обществом, он характеризуется рассмотрением данного процесса на основе анализа особенностей самого общества.

Сторонники субъективистского подхода (П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский) признавали то, что человек в процессе социализации самореализуется, развивает свою индивидуальность и нравственную позицию, он представляет собой самостоятельное, независимое от внешних обстоятельств, начало. П. Л. Лавров утверждал, что вне общества личность

«бессильна», но в то же время она, как субъект общественных отношений, воздействует на общество, выступая в качестве основного стимула социальных изменений.

Объективистский подход был представлен работами лидера русских марксистов, Г. В. Плехановым, который обосновал положение о том, что главным влиянием на социализацию обладает образ жизни самого человека, а также его общественно-экономическое поведение; «образом жизни людей естественно и неизбежно определяется весь склад их характера». Также Плеханов, вслед за Г. Тардом, рассматривал процессы подражания.

Таким образом, из рассмотрения взглядов представителей различных школ и направлений в социологии мы видим, что социализация является очень важным социально-психологическим процессом, который «моделирует» личность в соответствии с требованиями культуры. Из этого следует, что она имеет огромное значение для благополучной жизни человека, и несет большую ценность для научного сообщества в целом, поэтому социализация нашла отражение во множестве теоретических работ как зарубежных, так и отечественных авторов.

Переходя от истории становления и развития понятия «социализация», обратимся теперь к раскрытию его содержания и механизму действия.

Выделяют первичный уровень социализации, который проходит в сфере межличностных отношений в малых группах, он также связан с обогащением индивида общекультурными знаниями и освоением начальных представлений о мире и взаимоотношениях между людьми. Вторичная же социализация происходит на уровне больших социальных групп и институтов.

И на первичном, и на вторичном уровнях социализации протекающий процесс становления личности регулируют и поддерживают различные агенты и институты. Агентами социализации называют конкретных людей,

которые ответственны за передачу культурного опыта личности. Институты же социализации – это специфические учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его в нужное русло.

Примерами агентов первичной социализации выступают семья, друзья, т.е. ближайшее окружение индивида.

Агенты вторичной социализации – формальные организации и официальные учреждения (администрация вуза, предприятия, государство, представители средств массовой информации, лидеры политических партий и движений т.д.); их воздействие на индивида носит достаточно узкоспециализированный характер, они оказывают влияние лишь в рамках своей компетенции, ибо каждый институт нацелен на решение своих задач в соответствии со своими функциями<sup>20</sup>. На вторичном уровне социализации происходит целый ряд изменений, а также процесс совершенствования личности, который включает в себя:

Профессиональную социализацию: в ходе неё постоянно происходит дополнительное расширение набора исполняемых человеком ролей в рамках выбранной им профессиональной субкультуры, а также накопление необходимых для успешного внедрения в новую среду знаний и навыков, а также происходит пополнение социальных контактов личности.

Постепенное внедрение в общественную систему разделения труда, т.е. адаптивная деятельность к профессиональной субкультуре.

Адаптация в пенсионный период или при утере трудоспособности – наступает после достижения человеком определенного, указанного в законодательстве, возрастного порога или в момент утраты способности к выполнению своих трудовых обязанностей, и, в связи с этим, происходит новое изменение в образе жизни индивида.

Как уже отмечалось в начале параграфа, и как становится ясным при детальном рассмотрении особенностей механизма социализации, она начинается с появления человека на свет, и с этого момента ни на миг не угасает, она проходит те же этапы, что и жизненный цикл человека, а также

формирует личность для жизни в обществе. Социализация сопровождается двумя взаимодополняющими друг друга процессами: десоциализацией и ресоциализацией.

Десоциализация происходит в тот момент, когда личности необходимо пройти через этап отучения от старых жизненных норм, ценностей, ролей и правил поведения (так, например при попадании человека в экстремальные для него условия – психиатрические больницы, различные интернаты и т.д).

Ресоциализацией, наоборот, характеризуется приобретением и усвоением новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. Она охватывает многие виды деятельности – от занятий по исправлению навыков чтения до профессиональной переподготовки рабочих.

Передача норм и правил поведения, присущих данному обществу, старшим поколением младшему происходит в процессе воспитания, которое представляет собой составную часть социализации. Об успешности протекания данного процесса можно судить по тому, насколько человек зрел как личность, каков его уровень самоконтроля и интеллигентности.

Помимо воспитания необходимо выделить такой процесс, как инкультурация, который также тесно связан с механизмами социализации. Инкультурация представляет собой усвоение норм, ценностей, обычаев, традиций той культуры, в которой человек растёт и развивается как личность ; это усвоение происходит на протяжении всей жизни.

Безусловно, для успешной социализации человеку необходимо присутствие других людей, которые бы помогали адаптироваться к изменяющимся условиям и новым социальным ролям (как это происходит в ходе воспитания и инкультурации), а также направляли бы сам процесс в нужное русло. Однако, индивид, как активный и познающий субъект, не следует безропотно этим подсказкам, он может сам выбирать ту группу,

правилам и нормам которой будет следовать, отождествляя себя, тем самым, с ее членами. Данное действие представлено в теории среднего уровня

Р. Мёртона о референтных группах, согласно которой индивид вступает (или стремится вступить) в ту или иную группу, к которой у него проявляется психологическая предрасположенность, т.е. человеку в этой группе наиболее комфортно, её взгляды он разделяет в полной мере. Референтные группы также называют эталонными. Связь индивида с ее членами может быть подвижной и расплывчатой; также человек на протяжении своей жизни может обращаться к разным эталонным группам в зависимости от ситуации, в которой индивиду нужен авторитетный совет или мнение членов конкретной группы.

В основе теории о референтных группах лежит понятие Дж. Мида об «обобщенном другом», которое мы рассматривали ранее. Индивид познает себя лишь косвенно, опираясь на различные мнения о нем среди членов социальной группы, к которой он принадлежит.

Следовательно, социализированной личностью выступает тот индивид, который в ходе обучения другими людьми и накопления своего личного опыта начинает обладать собственной культурной самобытностью, от чего, вследствие, зависит направление социализирующего воздействия.

Изучив историю становления и формирования в социологии такого процесса, как социализация, мы пришли к выводу, что она изучалась и субъективистами, и объективистами, поэтому представляет собой интерес в любой социологической концепции, так как тесным образом связана с непосредственным предметом социологии как науки – различными социальными институтами и индивидами. Социальные институты оказывают непосредственное социализирующее влияние на личность (являясь агентами вторичной социализации), а индивиды выступают в качестве объектов, на которых направлено социализирующее влияния, а также в качестве агентов.

Подводя итоги, можно сказать, что социализация предстает перед нами наиболее важным процессом в жизни человека, длящимся всю жизнь и

вырабатывающим фундамент для духовного и культурного становления как отдельного индивида, так и всего общества в целом, формируя мировоззрение и развивая творческое мышление.

## **1.2 Педагогические условия социализации студенток при занятиях футболом**

В психолого-педагогический процесс подготовки игрока, который составляет целый комплекс знаний и умений и дает возможность достижения высоких результатов входит не только обучение, тренировки и соревновательная деятельность, но и воспитание физической культуры, нравственности, волевых качеств и т.д. Это звенья одной цепи, которые помогают подготовиться и выстоять в сложных ситуациях. «Современный спорт высших достижений представляет собой форму человеческой деятельности, суть которой - борьба индивида с «природой», соперником (соперниками) и самим собой, поскольку в этом случае приходится преодолевать не только сопротивление сильного соперника, но и собственные недостатки, ограниченные физические и психические возможности» [5, с.4]. Сформированный в спорте характер позволяет и в жизни выстоять в наших непростых российских условиях, хотя социализационные процессы проходят не так уж и легко.

Воспитание и социализация - два понятия неразрывно связанные друг с другом. Зная историю педагогики нам хорошо известно, что воспитание появилось одновременно с возникновением человеческого общества и все перипетии развития общества так или иначе коснулись воспитания, внесли свои коррективы. Социализация же человека, т.е. усвоение социальных норм, культуры общества происходит с рождения каждого и продолжается всю жизнь или спонтанно или благодаря воспитанию целенаправленно в соответствии с запросами общества, в котором он живет. По тому и другому понятию в науке и в жизни существуют полярные точки зрения. Одни

считают, что где начинается воспитание, там заканчивается личностная свобода, другие - что «воспитание великое дело: им решается участь человека» (В. Г. Белинский).

Проблема заключается в том, что в результатах воспитательной работы осуществляемой в семье, образовательных учреждениях, в том числе и Детской юношеской спортивной школы (ДЮСШ), проявляется двойственность. С одной стороны подростков приобщают к основным ценностям (человек, семья, труд, свобода, здоровье и т.д.) и большинство усваивает их, с другой - порой реальное поведение не соотносится с этими ценностями и расходится с ними. Возникшее противоречие говорит о том, что существует недопонимание роли воспитания в процессах социализации, в большинстве случаев и семья, и школа, считают, что они только создают условия для развития личности.

Вместе с тем именно для российской психологической науки характерно глубокое понимание психологических механизмов становления личности. Это и идеи Л. С. Выготского [1] о присвоении культуры общества ребенком через интериоризацию и последующую экстериоризацию, в том числе поведенческих образцов. Это и учение Д. Б. Эльконина [8], работавшего в рамках теории деятельности и убедительно показавшего, что психическое развитие ребенка обусловлено целым комплексом детерминант. Условия для развития личности - это только одна детерминанта. В соответствии с его взглядами, успех развития обеспечивается, если есть:

источник психического развития - социальная среда. Этот источник есть всегда, но влияние на развитие подростков он может оказывать как положительное, так и отрицательное. Забота педагогического коллектива ДЮСШ, в том числе и тренеров, заключается в том, чтобы дать детям социально позитивные образцы поведения;

движущая сила - деятельность, в которой происходит освоение и присвоение этих образцов;

процесс интериоризации, имеющий свои закономерности;

условия, под которыми Д. Б. Эльконин понимал психофизиологические особенности ребенка и обучение.

При этом для педагогов и тренеров возникает трудность перевода теоретических знаний всех особенностей детерминант, в практическую деятельность. Собрать их в единый комплекс и ликвидировать разрыв между провозглашенными ценностями и реальным поведением, обеспечив успешную социализацию подростков возможно через освоение ими необходимого репертуара актуальных и перспективных социальных ролей. В процессе обучения в ДЮСШ и тренировок подросток усваивает не только технические приемы, но и приобретает определенный субъектный опыт по освоению различных социальных ролей: гражданина, самообучающегося субъекта (как ученика, так и футболиста), коммуникатора, члена команды, члена семьи, субъекта частной жизни и т.д. Освоение репертуара социальных ролей обеспечивает деятельность подростка и является практическим проявлением социализации [3, 7].

Социализация относится к тем процессам, посредством которых подростки научаются эффективно участвовать в социальных группах. Чаще всего ребенку (в дальнейшем взрослому) обществом предписан тот или иной образец поведения, который ожидается и требуется от человека в данной ситуации или определяется взаимодействием людей друг с другом. Такие образцы поведения и являются социальными ролями. В процессе социализации роли (модели поведения), на основе взаимных прав и обязанностей, первоначально устанавливаются, а затем становятся более сокращенными, автоматическими и бессознательными.

В соответствии со взглядами Т. Парсонса, П. Бейлса, Д. Майерса и др. [4, 10, 11], социализация представляет собой освоение учащимися репертуара тех социальных ролей, которые обеспечивают их полноценную самостоятельную жизнедеятельность. Понятие «роль» используется в качестве ключевого концепта в целом ряде социологических и

социально-психологических теорий. Имеется в виду, что конкретные субъекты выступают во множестве ролей, при этом роль определяется как нормативно регулируемое поведение на основе общепринятых ценностей.

Нужно иметь в виду, что освоение и реализация роли должна происходить применительно к половой, социальной, конфессиональной принадлежности и индивидуальности. При этом основной категорией является возраст. Эффективная социализация предполагает освоение как актуальных для данного возраста ролей, так и перспективных, т.е. тех ролей, выполнение которых только еще предстоит подростку, когда он повзрослеет.

На наш взгляд, в процессе занятий футболом формируются определенные компоненты социальных ролей, которые способствуют качественному освоению самой роли как модели поведения. Например:

гражданин - формируется идентичность с нацией, гражданские чувства через переживаемые эмоции в период выступлений в спортивных соревнованиях (эмоции - мотивы - чувства);

член семьи - ответственность, понимание других людей, отзывчивость, саморегуляция в поведении, толерантность;

самообучающийся субъект - саморегуляция (тренировки, режим, диета), самообучение за пределами внешнего контроля;

коммуникатор - вербальный и жестовый компоненты коммуникации при передаче информации, понимание другого человека;

член коллектива (команды) - партнерские отношения, сотрудничество, поддержка друг друга;

субъект частной жизни - приобщение к культуре своей страны и других стран и народов (во время спортивных сборов, соревнований за рубежом);

субъект профессиональной деятельности - возможная профессия и т.д.

В каждую роль подросток-футболист привносит то, что он приобретает в процессе обучения в ДЮСШ и спортивной деятельности. При этом нужно учитывать, что освоение ролей происходит индивидуально

каждым, порой непредсказуемо и трудно управляемо. В этом случае большое значение имеют взаимоотношения педагогов, психолога, тренера и членов команды, основанные на доверии, сотрудничестве и поддержке. В результате формируется поведение подростка, отвечающее его личным установкам и ценностям общества.

В свою очередь, поведение является высшей формой приспособления к среде. По мнению Л.С. Выготского установление новых форм поведения это и есть воспитание. И всякое воспитание неизбежно носит социальный характер, хотим мы этого или нет. Из этого заключения вытекает главная психологическая цель воспитания (в современном понимании - социализации) - целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка, подростка новых форм его поведения, деятельности, т.е. планомерная организация его развития. «Научно формулировать цели воспитания - это значит совершенно конкретно и точно наметить ту систему поведения, которую мы желаем осуществить в нашем воспитании» [2, с. 90].

Л.С. Выготский выводит формулу воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды. Конечной целью для учащегося является:

приобретение жизненных навыков и умений, приобщение к жизни;  
умение противостоять пестроте влияний, разумное сопротивление.

Путь совершенствования поведения обозначен в социально-когнитивной теории А.Бандуры [9]. Это процесс самоэффективности, то есть умение осознавать свои способности и выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. Самоэффективность - это чувство собственной компетентности и эффективности. При этом компетентность является личностным качеством человека, который владеет

знанием не только о том, «что» нужно делать, но и знает, «как» это можно осуществить.

Овладение различными видами компетентностей позволяет получить полезный результат, в соответствии с поставленной целью, с учетом потраченных ресурсов (личностных, материальных и т.д.) и времени достижения, что соответствует эффективности. То, как человек оценивает собственную самооффективность, определяет для него расширение или ограничение выбора деятельности. По мнению В.А.Адольфа, люди, осознающие свою самооффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел, чем люди, испытывающие серьезные сомнения в своих возможностях. Обычно, высокая самооффективность, связанная с ожиданием успеха, ведет к хорошему результату, низкая, связанная с ожиданием провала - к неудаче и таким образом снижает самоуважение. На формы поведения, мотивацию, выстраивание поведения и возникновение эмоций оказывает влияние самооценка самооффективности.

Считается, что концепция о самооффективности своего рода научная трактовка мудрости, содержащаяся в позитивном мышлении, оптимистическая вера в свои собственные возможности, что очень важно в спортивных соревнованиях и в жизни.

В процессе формирования самооффективности особое внимание уделяется освоению подростком различных видов компетентности, совокупность которых выступает, как «мера способности человека включаться в деятельность» [6]. Большое значение имеет формирование компетентностей, связанных с игровой деятельностью и ключевых компетентностей, которые основываются на свойствах личности и проявляются в поведении. Например, в процессе занятий футболом формируются:

игровая компетентность - владение техническими приемами работы с мячом (ударами, пасами, обводкой, финтами, вбрасыванием мяча из аута и т.д.);

социальная компетентность - умение жить и работать с другими людьми, близкими, членами команды;

нравственная - способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам;

автономизационная (индивидуальная) компетентность - умение саморазвития, самопрезентации, способность к самоопределению, конкурентноспособность;

информационная - владение информационными технологиями, умение работать со всеми видами информации, , и т.д.

Понимая, что поведение человека невозможно объяснить в терминах отдельной теории или научного направления, так как оно сложно и неоднозначно, мы провели обобщенное сравнение понятий воспитание и социализация, при этом обращая внимание на психологическую составляющую данных понятий.

Рассматривая основные параметры данных понятий, мы взяли за основу существенные признаки каждого из них. Если цель воспитания традиционно - это формирование нравственности и соответствующего поведения, то социализация в первую очередь имеет в виду поведение и самоэффективность субъекта в нем. Вопросы же нравственности порой, к сожалению, отходят на второй план. Только при взаимодействии и взаимопроникновении этих двух процессов (воспитания и социализации) можно добиться положительного адекватного нравственного поведения подростков и реализации совместно поставленных целей.

Относительно контроля, то в воспитании он действительно носит социальный - общественный характер. Как принято, контролируют родители, педагоги, тренер, соседи, представители общественности и государственных структур. В процессе же социализации важен не столько социальный контроль, хотя он присутствует, сколько самоконтроль и проявление эффективной адаптации (с учетом социального и индивидуального

планирования в деятельности). Разница в отношениях педагога и тренера с учащимися (подростками-футболистами) заключается в том, что в процессах воспитания чаще всего взрослый выступает в роли субъекта, а ученик в роли объекта, в жизни тем и другим приходится быть всегда субъектами, достаточно активными людьми. Перечисленные в таблице средства воспитания и социализации существуют веками. Постоянно взрослые и вовлекают и требуют выполнения тех или иных условий, а вот принять социальные нормы, традиции, обычаи, культуру общества, в котором живешь, усвоить их и перенести в жизнедеятельность нужно каждому лично, что порой вызывает затруднения у детей и подростков.

Поэтому требуется помощь и поддержка со стороны взрослых. Особое внимание нужно обратить на психологические механизмы. На первых взгляд они совершенно одинаковые: интериоризация и в воспитании и в социализации. Разница заключается в применяемых методах, благодаря которым происходит формирование внутренних структур психики.

В процессах воспитания присутствует заучивание и специально организованная деятельность педагогами, тренером, родителями. В процессах социализации также присутствует деятельность, только принимаемая как своя - личная, особую роль играет социальная имитация (практически бесполезно требовать с подростка то, что не выполняет сам взрослый) и рефлексивное мышление.

В целом, данные показывают и разницу в процессах воспитания и социализации и необходимость рассмотрения их во взаимодействии. В жизни любого человека эти два процесса едины. Об этом нужно помнить взрослым, воспитывая, не забывая о помощи подросткам, чтобы они сумели социализироваться в обществе. Для того, чтобы обеспечить основные направления работы педагогов и тренеров по вопросам воспитания и социализации подростков-футболистов потребуется следующее обеспечение:

всех основных психологических детерминант развития личности;

высокого уровня работоспособности: через составление оптимального режима учебных и тренировочных занятий, целенаправленную деятельность и обучение эффективной саморегуляции;

учета индивидуально-психологических особенностей учащихся;

позитивного статуса подростков в системе классных, школьных и командных отношений через соответствующую корректирующую работу;

психологической помощи и психологического консультирования;

формирования актуальных и перспективных социальных ролей через использование идентификационных и имитационных методик на уроках и тренировочных занятиях;

закрепления на практике полученных знаний и умений, достигнутого уровня развития личности, которое обеспечивается школьной воспитательной системой;

Кроме того, для реализации всех вопросов требуется и соответствующая работа с педагогическим коллективом и родителями, помогающая понять психологический смысл проводимой деятельности по вопросам воспитания и социализации и освоить то, что предстоит освоить подросткам-футболистам. Таким образом, понимание педагогическим коллективом единства процессов воспитания и социализации, их психологической сути, позволят разработать и реализовать общее направление деятельности воспитательной работы (воспитательной системы) по развитию личности подростка. Сближение содержания учебно-воспитательного процесса и тренировочных занятий, осознанной разработки репертуара социальных ролей и их характеристик применительно к типу спортивной команды вуза будет способствовать обеспечению практического освоения требуемого поведения и переносу усвоенного в более широкий жизнедеятельный контекст.

### **1.3. Формирование компетенций студенток в спортивной деятельности при занятиях футболом**

Физическую культуру следует рассматривать как особый род культурной деятельности, результаты которой полезны для общества и личности. В социальной жизни в системе образования, воспитания, в сфере организации труда, повседневного быта, здорового отдыха физическая культура проявляет свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение.

Студенчество рассматривается как социально деятельная группа, процесс подготовки которой к профессиональной деятельности стал видом сложного учебного труда, необходимого обществу. Годы пребывания в вузе являются важным этапом в становлении личности: раскрываются ее потенциальные задатки, совершенствуется интеллект, происходит процесс усвоения социального опыта, наблюдается оптимум психофизического развития и в основном завершается соматическое развитие.

Значение физического воспитания во всестороннем развитии личности студенток проявляется в трех основных аспектах. Во-первых, оно обеспечивает высокую степень развития двигательных качеств, приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, а также высокий уровень учебно-трудовой активности, сохранение и укрепление здоровья. Во-вторых, приобщает студенток к систематическим занятиям физическими упражнениями, активному участию в спортивной жизни вуза. В-третьих, физическое воспитание содействует развитию общественно значимых черт характера, социальной активности, оказывает влияние на формирование духовного мира, нравственное и эстетическое развитие личности студента.

По мнению В. И. Ильинича, физическая культура студента выступает как предмет, развивающий интегральные качества личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как

обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования (Физическая культура студента, 2001 ).

Физкультурно-спортивная деятельность студента и студенток — один из эффективных механизмов слияния общественных и личных интересов, формирования у него общественно необходимых и индивидуальных потребностей. Целью физкультурно-спортивной деятельности является оптимизация физического развития студента, разностороннее совершенствование свойственных каждому физических качеств и связанных с ними способностей в единстве с воспитанием духовных и нравственных качеств, характеризующих активную личность; обеспечение на этой основе подготовленности к плодотворной трудовой и другим видам деятельности.

Для достижения данной цели необходимо решить ряд конкретных задач — специфических и общепедагогических.

К специфическим задачам относятся задачи по оптимизации физического развития студента и образовательные задачи.

Решение задач по оптимизации физического развития должно обеспечить студенту:

оптимальное развитие физических качеств;

укрепление и сохранение здоровья;

совершенствование телосложения и гармоничное развитие физиологических функций;

многолетнее сохранение высокого уровня общей работоспособности.

К специальным образовательным задачам относятся:

обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам;

обучение спортивным двигательным умениям и навыкам; •  
приобретение базовых знаний научно-практического характера; о  
формирование навыков здорового образа жизни.

**К общепедагогическим** относятся задачи по формированию личности человека. Именно эти задачи выдвигаются обществом перед системой образования в целом.

Физическое воспитание осуществляется в органической связи с другими видами воспитания: умственным, нравственным, трудовым, эстетическим. Процесс регулярных целенаправленных занятий физической культурой и спортом предполагает воспитание не только определенных умений и навыков, физических качеств, но и психических качеств, черт и свойств личности человека.

Для формирования и повышения уровня профессионально значимых качеств будущих специалистов дисциплина «Физическая культура» обязана соответствовать специфическим особенностям вуза. Понимание данной дисциплины только как средства повышения функциональных возможностей организма и улучшения психофизического развития занимающихся, на наш взгляд, устарело. По мнению А. П. Раевского, научно обоснованная технология подбора содержания физкультурно-спортивной деятельности студенток может создать предпосылки для формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов (Раевский, 1985). Современные условия труда требуют от человека быстрых и точных двигательных действий, высокой концентрации внимания, а значит, большого психоэмоционального, психофизического и умственного напряжения и повышенной выносливости. Чем совершеннее техника и сложнее производственный технологический процесс, тем более подготовленным должен быть человек, управляющий ими.

Физическое воспитание всегда имело важное значение для адаптации организма человека к постоянно усложняющимся формам труда и факторам социальной среды. Сегодня разработана система основ научной организации труда, которая рассматривает такие вопросы, как использование специальной психофизической подготовки к труду. повышение работоспособности,

организация активного отдыха, профилактика профессиональных заболеваний.

В теории и практике физического воспитания специальная подготовка специалиста к будущей профессиональной деятельности получила название профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП). В работах В. И. Ильинича ППФП рассматривается как специально направленное и избирательное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к определенной профессиональной деятельности. Основное ее назначение — направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне тех психических и физических качеств человека, к которым предъявляет повышенные требования конкретная профессиональная деятельность, выработка функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности и формирование прикладных умений и навыков, преимущественно необходимых в связи с особыми внешними условиями труда (Физическая культура студента, 2001 ).

Целью ППФП является достижение психофизической готовности человека к успешной профессиональной деятельности, что сократит срок профессиональной адаптации молодых специалистов.

Практика перехода студенток-футболисток КГПУ им.В.П.Астафьева в жизнь послеспортивную показала, что они как компетентные специалисты востребованы как в системе образования, так и в других областях .

Начав обучение в высшем учебном заведении, молодые люди вступают в новый жизненный этап, который характеризуется ростом самостоятельности, повышением ответственности, осознанием своей социальной значимости. С первых дней студент начинает овладевать новым для него видом трудовой деятельности — профессионально-образовательным. Право руководство ИФКСиЗ им.И.С.Ярыгина, которые рассматривает учебный труд студента как профессиональную деятельность, не отличающуюся от любого другого

производственного труда. Поэтому на занятиях физической культурой необходимо не только укреплять здоровье студенток, но и развивать психофизические качества, необходимые им в профессионально-образовательной деятельности.

В.А.Адольф развивая понятие «профессиональной компетентности» говорит о аксиологическом подходе, позволяющем рассматривать профессиональную компетентность как образовательную ценность, предполагающую введение человека в общекультурный мир ценностей, в пространстве которого человек реализует себя как специалист и профессионал.

Физическая культура готовит студенток к будущей профессиональной деятельности, обеспечивая их работоспособность и здоровье. Высокий уровень форсированности профессионально значимых качеств и психофизическая готовность к выполнению профессиональной деятельности — это фундамент прогрессивного профессионального развития и лабильного социально-экономического положения человека на протяжении всей жизни.

Таким образом, физическая культура в вузе, занятия со сборными командами по видам спорта должны быть направлены на решение не только основных задач (обучение, воспитание и развитие), но и профессионально направленных:

сохранение, укрепление здоровья студента и студентки и оптимальное развитие их психофизических качеств;

достижение психофизической готовности будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности, формирование у него профессиональных компетенций.

Одной из наиболее значимых компетенций является коммуникативная. Спортивные игры — это одно из средств ППФП, ведь игровая деятельность требует быстрых, координированных и точных движений, большой концентрации внимания, умения «переключаться», быстро и правильно принимать решения в экстремальных ситуациях. Занятия

спортивными играми совершенствуют подвижность психических процессов. Необходимость общения игроков и в ходе совместной деятельности (тренировочной и соревновательной), и вне ее с товарищами по команде, с непосредственными партнерами, с тренером, с членами других коллективов, с соперниками, с судьями и т. д. имеет особое значение для спортсмена: общение является необходимым элементом этой микросреды, в условиях которой формируется его личность, развиваются его коммуникативные способности (Ханин, 1980).

Таким образом, по нашему мнению, спортивные игры являются оптимальным средством ППФП для формирования коммуникативной компетенции.

В игровых условиях разворачиваются учебная и трудовая деятельность, назначение которых — становление обучаемых как субъектов осуществляемой ими деятельности, развитие личностных характеристик, воссоздание предметного и социального содержания.

В своих работах Н. И. Пономарев рассматривает игру как своеобразную модель элементов реальной жизни, воспроизводящую практическое поведение человека в границах заранее определенных условий. Включение человека в игровую деятельность обеспечивает ему возможность овладения общественным опытом, а также его когнитивное, личностное и нравственное развитие (Спортивные игры 2004).

В игровой деятельности имеется цель, которая задается заранее, «результат, к которому нужно стремиться. Под «полезным результатом» П. И. Пидкасистый понимает конкретные достижения целеустремленных игровых действий. Предвидение будущего результата икры определяет выбор игрового действия, в ходе которого используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнивать достигнутый результат с предполагаемым и вносить в игровое действие необходимые изменения.

Участники игры одновременно осуществляют вероятностное прогнозирование имеющейся ситуации, программирование игрового действия и стремятся к запланированному результату. Так возникает эмоционально-волевой компонент игровой деятельности, который является активным стимулом к поиску наиболее оптимальных методов решения поставленной задачи.

Игровые действия направлены на усвоение обобщенного способа действий (учебной задачи), при этом сама учебная задача в игровой ситуации обуславливает выбор действий, направленных на ее решение. Игровое действие требует от участника использования усвоенных знаний в новой ситуации. Именно усвоение знаний в различных сменяющихся друг друга ситуациях делает игру наиболее результативной формой образования.

Направленность и содержание игры определяются ее основными функциями: подготовительной (совершенствование физических и духовных сил человека, воспитание социальной активности и творчества), развлекательной (модель использования свободного времени), функцией формирования отношений (между людьми, между людьми и окружающей средой).

«Деловая игра» как разновидность игровой деятельности, по мнению Э. Ф. Зеера и других психологов и педагогов, относится не к учебной, а к квази-профессиональной деятельности студенток. Она используется с целью помочь будущим специалистам в выборе оптимальных путей решения профессиональных проблем. Перед студентками в любой игровой ситуации раскрывается большое пространство выбора стратегии и тактики профессионально-педагогической деятельности.

В образовательном процессе спортивные игры могут и должны использоваться как средство физической культуры и как форма организации занятий.

Спортивные игры — система очень характерных физических упражнений, которые выполняются в разнообразных вариантах в

соответствии с изменяющейся игровой ситуацией и оцениваются по эффективности «питания на организм в целом и по конечному результату Двигательных Действий (Спортивные игры . 2004).

Спортивные игры имеют свои характерные признаки, отличающие их от других средств физического воспитания:

1. Яркая выраженность элементов соперничества и эмоциональности в игровых действиях, что позволяет воспроизводить сложные взаимоотношения между людьми.

2. Чрезвычайная изменчивость условий ведения борьбы, выполнения двигательных действий. Игроки должны владеть множеством способов решения каждой из возникающих задач, а сформированные у них качества отличаться гибкостью, приспособляемостью к изменяющимся условиям.

3. Высокие требования к творческой инициативе: вариативность игровых ситуаций требует активной самостоятельности в выборе наиболее результативных действий.

4. Комплексное проявление разнообразных психофизических качеств, особенно стремления к конкуренции и мобильности — наиболее востребованных качеств личности в современных социально-экономических условиях.

Поскольку информационный обмен между тренером и учащимися во время занятий осуществляется с помощью вербальной и невербальной систем общения, понятно, что необходимо внимательно изучить вопрос о соотношении вербальных и невербальных компонентов в структуре коммуникации. Невербальные средства общения имеют более выраженную природную основу по сравнению с вербальными, они позволяют людям добиваться взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях. Невербальное общение — это общение при помощи передаваемых и получаемых образов, что очень ярко выражено именно на занятиях по физическому воспитанию.

Рассматривая проблему соотношений вербального и невербального поведения в общении, В. А. Лабунская указывает на существование трех основных подходов к данной проблеме. Первый подход подчеркивает лингвистическую функцию невербальных средств: дополнение, объяснение, интерпретация текста. Движения усиливают эмоциональность и выразительность сказанного.

Второй подход рассматривает невербальное общение как параллельное речевому: невербальные средства не вытесняют речь, а сосуществуют с ней.

Третий подход определяет главенство невербального общения над вербальным как более эффективного и экономного (Лабунская, 1986).

На занятиях по физическому воспитанию и тренировках по футболу, где возможность вербального общения иногда сведена к минимуму, невербальные средства находят наибольшее применение в качестве быстрого и экономичного способа решения учебных задач.

Анализируя все вышесказанное, мы пришли к выводу, что, решая специальные задачи в спортивной тренировке и образовательные задачи в процессе физического воспитания, необходимо формировать у студенток навыки невербальных способов общения, которые позволят им развить свои коммуникативные способности, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Современный спорт и физическую культуру невозможно представить без общения, интенсивных межличностных влияний и взаимодействий спортсменов друг с другом, с тренером и соперниками. И основным видом общения при этом является невербальное.

Достаточно долгое время проблемами межличностного общения в физкультурно-спортивной деятельности занимались Ю. Л. Ханин, Г. М. Соломина. В их работах экспериментально обосновываются наиболее эффективные пути управления невербальными контактами в группах, что позволяет сделать вывод о чрезвычайно большой роли жестов в спорте

(Ханин, Для спортивной деятельности наиболее актуальны следующие функции межличностного общения:

Функция социально-психологического отражения. Общение возникает как результат и как форма объектированного, сознательного отражения партнерами особенностей протекания взаимодействия. Общение выступает как процесс не столько обмена информацией, сколько взаимного воздействия и влияния.

Регулятивная функция. В процессе общения осуществляется непосредственное или опосредованное воздействие (или влияние) на партнера с целью изменения или сохранения на том же уровне

- а) его поведения;
- б) действий;
- в) общей активности;
- г) состояния;
- д) особенностей восприятия;

е) системы ценностей или отношений. Регулятивная функция позволяет организовать совместные действия— планировать и согласовывать, координировать и оптимизировать групповое взаимодействие членов команды. Реализация именно этой важной функции общения позволяет оценить степень его эффективности.

3. Познавательная функция общения заключается в том, что вследствие систематических контактов в ходе совместной деятельности партнеры приобретают самые разные знания о самих себе, о своих напарниках, о способах наиболее рационального решения поставленных перед ними задач и т. д.

Экспрессивная функция. Различные средства речевого и неречевого общения выражают эмоциональные состояния людей (в данном случае — спортсменов) часто вопреки логике и требованиям совместной деятельности.

Функция социального контроля. Способы решения двигательных задач, определенные формы поведения, эмоционального реагирования и отношений имеют выраженный нормативный характер. Их регламентация с помощью групповых и социальных норм обеспечивает необходимую целостность и организованность команды, согласованность совместных действий.

Функция социализации. Этот аспект чрезвычайно важен в работе тренера. Включаясь в совместную деятельность и общение, спортсмены осваивают не только коммуникативные умения и навыки, позволяющие им эффективно взаимодействовать с другими людьми. Хотя умения быстро ориентироваться в собеседнике, в ситуации общения и взаимодействия, слушать и говорить играют важную роль в межличностной адаптации человека, еще большее значение имеют умение действовать в интересах команды, доброжелательное, заинтересованное и терпимое отношение к другим членам группы.

В спортивной деятельности социализирующая функция общения вторична и нередко скрыта за обучением собственно двигательным действиям и совершенствованию функциональных и иных возможностей организма спортсмена, за стремлением к достижению высокого результата. Тем не менее, опыт общения, приобретенный в ходе совместной спортивной деятельности и вне ее, может быть существенно расширен, если тренер представляет, какие важные социализирующие последствия имеют межличностные контакты его воспитанников. Именно анализ содержания внутригруппового общения позволяет лучше организовать совместную деятельность, поэтому следует систематически наблюдать за общением спортсменов и анализировать его содержание с точки зрения того, насколько оно соответствует или не соответствует задачам деятельности, логике совместных действий (Спортивные игры . , 2004).

Именно в командных видах спорта групповое взаимодействие и распределение функций между спортсменами требует организации их

совместных действий, которая обеспечивается общением. Инициатором общения выступает, как правило, спортсмен, выполняющий основную роль в предполагаемых действиях.

Учитывая важную роль внутри коллективных отношений в совместной игровой деятельности, тренер должен быстро и правильно ориентироваться в групповых процессах, особенно отчетливо проявляющихся в коммуникативном поведении.

Знание личностных особенностей и коммуникативного поведения друг друга позволяет участникам общения прогнозировать характер межличностных взаимодействий, адекватно оценивать партнеров по общению при поиске наиболее целесообразного продолжения ситуации. У спортсменов, имеющих игровой опыт, появляются попытки предвидения действий своих партнеров и противников, отдельные элементы игровой ситуации для них становятся более информативны. Здесь процесс общения приобретает перцептивный характер.

Общение судьи с игроками и с тренером происходит в течение всей игры (в тренировочном процессе роль судьи выполняет тренер), поэтому обучение правилам соревнований и всем судейским жестам также является одним из приоритетных направлений на учебных занятиях по физическому воспитанию.

Для успешной организации совместной игровой деятельности решающее значение имеет обоснованный выбор системы сигналов, средств общения, которые бы максимально способствовали эффективному взаимодействию и согласованности действий участников. Применение невербальных способов общения в данном случае определяется условиями (необходимостью скрытой передачи информации, невозможностью подойти к партнеру ближе и др.) и требованиями деятельности.

Среди целей использования невербальных средств общения в игровой деятельности можно выделить следующие:

привлечь внимание партнера по игре;  
обозначить определенную комбинацию, которую необходимо разыграть в конкретной ситуации; е подтвердить готовность действовать определенным образом;  
побудить партнера действовать определенным образом;  
показать номер комбинации при планировании игровых действий;  
сообщить о предполагаемых действиях (намерении, готовности);  
указать на желаемые действия партнера;  
оценить действия партнера (положительно или отрицательно).

В спортивной деятельности невербальные средства общения чрезвычайно значимы, так как, во-первых, они являются важным компонентом групповой взаимосвязанной деятельности, во-вторых, способствуют социализации участника игры, в-третьих, дают возможность расширения «поля действия» во время игры. Невербальные способы общения отражают условия и задачи взаимодействия партнеров команды, тренера и других участников спортивной деятельности. Именно в игровых видах спорта необходимо умение пользоваться невербальными средствами общения, так как это наиболее краткий и информативный способ влияния на поведение, состояние, уровень активности и деятельность непосредственных партнеров.

Исследования Ю. Л. Ханина показали, что овладение коммуникативными умениями и навыками в спортивных играх зависит от постоянного опыта взаимодействия с партнерами в ситуациях вынужденного общения, что способствует формированию навыков эффективного межличностного восприятия и познания других людей, умения устанавливать с ними контакт и поддерживать необходимые для успешной деятельности отношения (Ханин, 1980).

В отличие от обычных межличностных контактов студенток общение во время спортивно-игровой деятельности представляет собой ситуации «вынужденного взаимодействия», в ходе которых игрок независимо от

степени своей общительности должен включаться в достаточно активные коммуникативные связи с партнерами.

Использование в образовательном процессе по физическому воспитанию невербальных способов общения позволит будущим педагогам профессионального обучения развить коммуникативную компетенцию, необходимую для дальнейшей профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция составляет необходимое условие педагогического мастерства, является инструментом профессиональной деятельности.

Целенаправленное обучение в процессе физкультурно-спортивной деятельности невербальным способам общения будет способствовать формированию у них коммуникативных навыков, необходимых им для дальнейшей трудовой деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов средствами невербального общения в спортивных играх должно опираться на общенаучные подходы. Наиболее отвечающими данным целям, на наш взгляд, являются системный, личностно ориентированный, деятельности, интегративный подходы.

В рамках системного подхода образование рассматривается как относительно самостоятельная система, функциями которой являются системное обучение и воспитание, ориентированные на овладение определенными знаниями, идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения. Системный подход позволяет включить в организуемую целенаправленную игровую деятельность невербальные средства общения, осуществить разработку модели формирования коммуникативной компетенции.

В соответствии с принципом интеграции формирование коммуникативной компетенции должно происходить с учетом следующих критериев, выработанных педагогической теорией и практикой:

максимальная приближенность к реальной жизни, к тем потребностям, которые диктует действительность;

способность повлиять на развитие мышления, деятельности и личности в целом;

способность обеспечить индивидуальное развитие;

способность объединить в целое все компоненты, сохраняя при этом необходимую степень свободы;

способность обеспечить саморазвитие новой системы, стимулируя ее проявление в деятельности.

## **ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОК ИФКСИЗ ИМ. И. С. ЯРЫГИНА ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФУТБОЛОМ**

### **2.1 Методы исследования**

Исследование проводилось с декабря 2015 г. по декабрь 2017 г. и включало четыре этапа.

Опытно-экспериментальной базой исследования был учебно-тренировочный процесс и организационные мероприятия созданной на базе факультета физической культуры КГПУ им.В.П.Астафьева (впоследствии ИФКСИЗ ИМ. И. С. Ярыгина) женской футбольной команды «Сибирячка-КГПУ».

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие методы:

- теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы
- ;
- тестирование;
- анкетирование;
- педагогический эксперимент;
- методы математической статистики.

Теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы. Проводился с целью установления степени разработанности исследуемой проблемы в специальной литературе и теоретического обоснования целесообразности параллельного решения проблем социализации студенток при занятиях футболом.

Литературные данные анализировались по следующим направлениям:

- современные представления о социализации человека;
- теоретические основания и направления социализации студенток;

- опыт социализации при занятиях футболом;

Тестирование. Тестирование – исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений, навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий (Загвязинский В. И., Атаханов Р., 2005).

Метод применялся на втором и третьем этапах исследования в ходе:

- тестирования социализированности студенток: методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Спилбергера, Ханина; методика «Интеллектуальная лабильность»; «Опросник межличностных отношений» Шутца; тест Томаса; ценностный опросник Шалома Шварца;

- тестирования соматического состояния студенток: вес; рост; жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ); кистевая динамометрия; частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое; артериальное давление (АД); проба Штанге; проба с приседаниями; тест Купера.

Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Спилбергера, Ханина применялась для определения профессиональной (учебной) адаптации студенток. Тест разработан Ч. Д. Спилбергером и адаптирован Ю. Л. Ханиным. Он является надёжным источником информации о самооценке человеком уровня тревожности в текущий момент (реактивная тревожность) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики личности):

- личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих, реагировать на них состоянием тревоги;

- реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью.

Тест представлен в виде опросника из 40 вопросов. Шкала самооценки состоит из двух частей, отдельно оценивающих реактивную

(РТ, высказывания №1-20) и личностную (ЛТ, высказывания №21-40) тревожность. Бланк суждений и ключ к методике представлены в приложении 1.

Тестирование с применением методики субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Спилбергера, Ханина проводилось три раза:

- один раз на поисковом этапе исследования – при сопоставлении показателей социализированности студенток основной группы и подготовительной ;

- два раза на экспериментальном этапе исследования – со студентами экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

Методика «Интеллектуальная лабильность» также применялась для определения профессиональной (учебной) адаптации студенток. Лабильность как свойство нервной системы – это скорость изменения процессов возбуждения и торможения в нейронах. Интеллектуальная лабильность определяется как умение мыслить продуктивно и конструктивно, быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, выделяя существенное и необходимое в каждый конкретный момент. Для оценки уровня интеллектуальной лабильности разработан специальный тест (Козлова В. Т.), позволяющий оценить способность человека к переключению внимания в процессе интеллектуальной деятельности и спрогнозировать его успешность в профессиональном обучении и освоении нового вида деятельности.

Тест включает 40 заданий, предлагаемых в быстром темпе (по 3-5 сек) и в устной форме, что исключает возможность возврата к пропущенному заданию. Для записи ответов предусмотрен специальный бланк, представляющий собой большой прямоугольник, разделенный на 42 квадрата с определенными номерами, которые идут не по порядку. Основу теста

составляют задания, требующие быстрого переключения внимания, начиная уже с того, что их номера не совпадают с порядком нумерации квадратов. Ответы, вписываемые в бланк, могут представлять собой буквы, цифры, прямые линии, а также различные геометрические фигуры. При оценивании результатов учитываются как ошибочно выполненные, так и пропущенные задания. Высокий уровень интеллектуальной лабильности предполагает не более 4 допущенных недочётов. При наличии 15 ошибок и более переключаемость между процессами возбуждения и торможения расценивается как очень низкая.

Бланковое задание и ключ к методике представлены в приложении 2.

Тестирование с применением методики «Интеллектуальная лабильность» проводилось три раза:

– один раз на поисковом этапе исследования – при сопоставлении показателей социализированности студенток основной и подготовительной групп;

– два раза на экспериментальном этапе исследования – со студентами экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

При повторном тестировании ЭГ и КГ после эксперимента бланк задания был скорректирован, чтобы сохранить для испытуемых элемент новизны в решении поставленных задач. С этой целью был изменён порядок квадратов с заданиями, а также обновлены сами задачи.

«Опросник межличностных отношений» Шутца (ОМО) применялся для определения социально-психологической (коммуникативной) адаптации студенток.

Опросник межличностных отношений (Fundamental Interpersonal Relations Orientation, FIRO-B) – личностный опросник, разработанный американским психологом Вильямом Шутцем (William Schutz) в 1958 году на основе авторской теории межличностных отношений; впоследствии он был адаптирован А.А. Рукавишниковым. ОМО предназначен для диагностики

различных аспектов межличностных отношений и изучения коммуникативных особенностей личности. ОМО позволяет проанализировать поведение человека в трёх основных областях межличностных потребностей: «включения», «контроля», «аффекта». При этом внутри каждой области принимается во внимание два направления межличностного поведения:

1) выраженное поведение человека (его мнение об интенсивности собственного поведения в данной области);

2) поведение, требуемое человеком от окружающих, интенсивность которого является оптимальной для него.

Опросник состоит из шести шкал, сформированных на основе монотонно детермированной модели Гуттмана (1954), что предполагает, что они являются однокритериальными, совокупными и репродукционными. Каждая шкала содержит одно утверждение, которое 9 раз повторяется с некоторыми изменениями. Опросник содержит 54 утверждения, каждое из которых должно быть оценено тестируемым по шестибальной оценочной шкале. Бланк суждений и ключ к опроснику представлены в приложении 3.

Тестирование с применением «Опросника межличностных отношений» Шутца (ОМО) проводилось три раза:

- один раз на поисковом этапе исследования – при сопоставлении показателей социализированности студенток основной и специальной групп;

- два раза на экспериментальном этапе исследования – со студентками экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

Тест Томаса на конфликтность также применялся для определения социально-психологической (коммуникативной) адаптации студенток. Разработанный Кеннетом Томасом (Kenneth Thomas) опросник «Определение способов регулирования конфликтов» является одним из наиболее распространённых способов диагностики поведения личности в конфликтной

ситуации (в России тест адаптирован Н.В. Гришиной). К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. Совместно с Ральфом Килманном (Ralph Kilmann) он предложил двухмерную модель регулирования конфликтов, одно измерение которой – поведение личности, основанное на внимании к интересам других людей; второе – поведение, подразумевающее игнорирование целей окружающих и защиту собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

компромисс;

избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В авторском опроснике «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томас описывает каждый из пяти возможных вариантов двенадцатью суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение (варианты А и Б), которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. Бланк суждений и ключ к опроснику представлены в приложении 4.

Тестирование с применением Теста Томаса проводилось три раза:

– один раз на поисковом этапе исследования – при сопоставлении показателей социализированности студенток основной и подготовительной групп;

– два раза на экспериментальном этапе исследования – со студентками экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

Ценностный опросник Шалом Шварца (ЦО) применялся для определения специфики ценностных ориентаций студенток. ЦО разработан Шаломом Шварцем в 1992 году. В качестве базового ориентира автор использовал методику М. Рокича, которую концептуально усовершенствовал, а также существенно модифицировал и расширил, тем самым положив в основу своей методики изучения индивидуальных ценностей: 1) концепцию М. Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей; 2) авторскую концепцию о мотивированной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей.

Так, по Шварцу, базовые ценности представляют универсальные потребности существования человека (биологические, социальные, требования группы) и с высокой вероятностью обнаруживаются во всех культурах. При этом автор исходил из того, что в основе различий между ценностями лежит тип мотивационных целей, которые они выражают. Отобрав ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также им самим, Шварц сгруппировал их в десять мотивационно отличающихся типов, охватывающих, по его мнению, базовые типы:

власть – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами;

достижение – личный успех в соответствии с социальными стандартами;

гедонизм – наслаждение или чувственное удовольствие;

стимуляция – волнение и новизна;

самостоятельность – самостоятельность мысли и действия;

универсализм – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;

доброта – сохранение и повышение благополучия близких людей;  
традиция – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи;

конформность – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям;

безопасность – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

На основе своей теории Шварц разработал опросник (1992), состоящий из 57 ценностей, каждую из которых испытуемый оценивает по шкале в семь баллов.

Измерения проводились дважды на экспериментальном этапе исследования – со студентами экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

Анкетирование. Анкетирование – процедура проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков.

Метод применялся на втором и третьем этапах исследования в ходе:

– исследования социализированности студенток: по показателям частоты участия во внеаудиторных мероприятиях вуза и частоты допускаемых нарушений правил и норм вуза;

– исследования двигательной активности (ДА) студенток: с целью выявления субъективных показателей величины и характера ДА – использовалась анкета М.М. Пивневой (2015) и её модифицированные варианты.

Анкета, направленная на исследование частоты участия студенток во внеаудиторных мероприятиях вуза и частоты допускаемых нарушений правил и норм вуза, была разработана по результатам анализа диссертационной работы С.В. Башировой (2007). Автор диссертации рассматривает вовлечённость студенток во внеаудиторную жизнь вуза и соблюдение дисциплины как критерии учебной адаптации.

В ходе разработки анкеты нами были выделены 9 наиболее распространённых вариантов внеаудиторных мероприятий и 12 основных дисциплинарных требований из числа отражённых в Правилах учёбы и поведения студенток ИФКСИЗ им. И. С. Ярыгина. Степень частоты участия в мероприятиях и допускаемых нарушений респондентам предлагалось оценить по четырёхбалльной шкале: 1 — никогда; 2 — редко; 3 — время от времени; 4 — часто.

Анкетирование, направленное на исследование частоты участия студенток во внеаудиторных мероприятиях вуза и частоты допускаемых нарушений правил и норм вуза, проводилось три раза:

- один раз на поисковом этапе исследования – при сопоставлении показателей ДА студенток основной и специальной групп;

- два раза на экспериментальном этапе исследования – со студентками экспериментальной и контрольной групп (ЭГ, КГ) до и после педагогического эксперимента.

Анкета, направленная на выявление субъективных показателей величины и характера двигательной активности (ДА) студенток, была разработана М. М. Пивневой (2015) в ходе проведения диссертационного исследования. Данная анкета была применена на поисковом этапе исследования при сопоставлении показателей ДА студенток основной и специальной медицинских групп.

На экспериментальном этапе исследования нами были подготовлены два модифицированных варианта данной анкеты. Один из них был применён до и сразу после окончания педагогического эксперимента; второй – через 5 месяцев после окончания эксперимента.

В эксперименте приняли участие 60 студенток ИФКСИЗ ИМ. И. С. ЯРЫГИНА, посещающих занятия сборной команды вуза по футболу. Из числа студенток были сформированы экспериментальная и контрольная группы (ЭГ и КГ). В каждую из групп были включены по 15 девушек, из

которых половина входили в состав основной медицинской группы (ОМГ), половина – в состав специальной медицинской группы (СМГ) для занятий физической культурой. Студенты ЭГ строили свою ДА в соответствии с выработанными педагогическими условиями; ДА студенток КГ педагогически не направлялась и не регулировалась.

Заключение об эффективности выработанных педагогических условий социализации студенток в процессе ДА основывалось на результатах тестирования социализированности, двигательной активности, соматического состояния испытуемых. Кроме того, была проведена серия дополнительных исследований сразу после педагогического эксперимента и через 5 месяцев после его окончания.

Методы математической статистики. Статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием пакета статистической обработки STATGRAPHICS Plus for Windows (Катранов А.Г., Самсонова А.В., 2005), программы Microsoft Excel, сайта <http://www.psychol-ok.ru>.

С целью объективного и качественного анализа полученных характеристик исследования использовались следующие статистические показатели.

## **2.2 Организация исследования**

Исследование социализированности студенток основного состава сборной команды вуза по женскому футболу и подготовительной группы проводилось в октябре-ноябре 2013 г. В нём приняли участие 60 студенток I-II курсов, из которых 40 относились к основной медицинской группе (ОМГ), 20 – к специальной медицинской группе (СМГ).

Социализированность студенток при занятиях футболом оценивалась по показателям адаптации к обучению в вузе (учебной и коммуникативной) и ценностных ориентаций.

Исследование ситуационной и личностной тревожности с применением методики Спилбергера, Ханина (приложение 1) не выявило достоверных различий между студентами ОМГ и СМГ по данным показателям.

Реактивная (или ситуативная) тревожность (РТ), характеризующая состояние человека в текущий момент времени в конкретной обстановке (зависит от переживаемых эмоций – напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности и т.п.), у студенток обеих групп оценивается как умеренная (31-45 усл. ед.):  $39,98 \pm 2,36$  усл. ед.

Таблица 8 – Результаты тестирования студенток ОМГ и СМГ с применением методики Спилбергера, Ханина, направленной на выявление субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности

№	Суждение	оценка суждения		
		ОМГ (n=50)	СМГ (n=50)	
<i>оценка реактивной тревожности (РТ)</i>				
1	Я спокоен	верно	2,58	2,34
2	Мне ничто не угрожает	верно	3,32	3,16
3	Я нахожусь в напряжении	пожалуй, так	1,58	1,92
4	Я внутренне скован	пожалуй, так	1,66	1,80
5	Я чувствую себя свободно	пожалуй, так	2,16	1,74
6	Я расстроен	пожалуй, так	1,68	1,52
7	Меня волнуют возможные неудачи	пожалуй, так	2,10	2,68
8	Я ощущаю душевный покой	пожалуй, так	2,26	2,20
9	Я встревожен	нет, это не так	1,22	1,48
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	пожалуй, так	2,32	1,90
11	Я уверен в себе	пожалуй, так	2,48	2,36
12	Я нервничаю	пожалуй, так	1,80	2,14
13	Я не нахожу себе места	нет, это не так	1,32	1,26
14	Я взвинчен	нет, это не так	1,32	1,36
15	Я не чувствую скованности, напряжения	пожалуй, так	2,26	2,10
16	Я доволен	пожалуй, так	2,42	2,22
17	Я озабочен	пожалуй, так	1,74	2,10
18	Я слишком возбуждён, мне не по себе	нет, это не так	1,22	1,36
19	Мне радостно	пожалуй, так	2,22	2,44
20	Мне приятно	пожалуй, так	2,32	2,40

СРЕДНИЙ РЕЗУЛЬТАТ		<b>39,98 – умеренная РТ</b>		<b>40,48 – умеренная РТ</b>
<i>оценка личностной тревожности (ЛТ)</i>				
21	У меня бывает приподнятое настроение	совершенно верно	3,52	3,38
22	Я бываю раздражительным	верно	2,74	2,66
23	Я легко могу расстроиться	верно	2,64	2,84
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	пожалуй, так	2,26	2,44
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	пожалуй, так	2,22	1,98
26	Я чувствую прилив сил, желание работать	верно	2,52	2,14
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	верно	2,58	2,28
28	Меня тревожат возможные трудности	пожалуй, так	2,26	2,52
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	пожалуй, так	2,36	2,52
30	Я бываю вполне счастлив	верно	2,94	3,08
31	Я всё принимаю близко к сердцу	верно	2,80	3,32
32	Мне не хватает уверенности в себе	пожалуй, так	2,22	2,44
33	Я чувствую себя незащищённым	пожалуй, так	1,68	1,54
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	пожалуй, так	2,22	2,56
35	У меня бывает хандра	пожалуй, так	1,84	2,10
36	Я бываю доволен	верно	3,36	3,04
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	пожалуй, так	1,94	2,22
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	пожалуй, так	1,68	1,52
39	Я уравновешенный человек	верно	2,52	2,32
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	пожалуй, так	2,10	2,66
СРЕДНИЙ РЕЗУЛЬТАТ		<b>48,40 – высокая ЛТ</b>		<b>49,56 – высокая ЛТ</b>

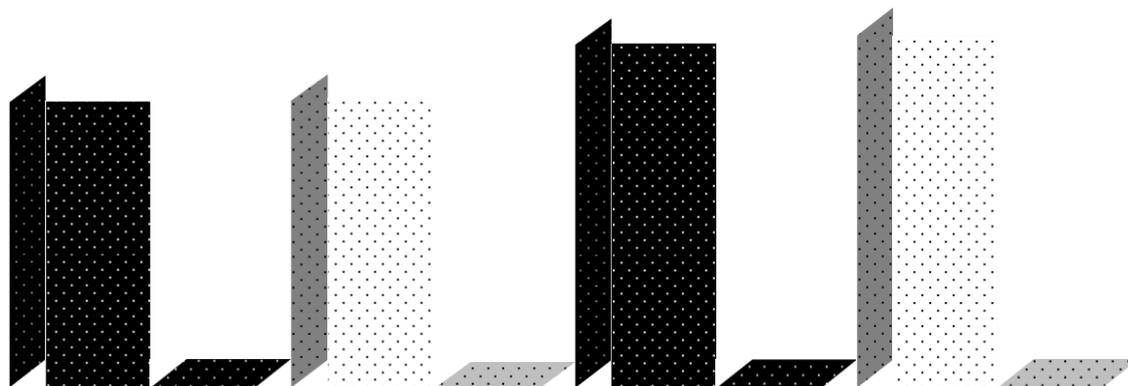
В ОМГ и  $40,48 \pm 3,21$  усл.ед. в СМГ. Как видно, разница между показателями составляет  $\approx 0,5$  усл.ед., а сами показатели находятся в середине интервала умеренности, что можно расценивать как оптимальный уровень напряжённости, адекватную мотивацию и готовность к деятельности

Личностная тревожность (ЛТ), как устойчивая характеристика человека, являющаяся постоянной категорией (определяется типом высшей нервной деятельности, темпераментом, характером, воспитанием, приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы и т.п.), у студенток обеих групп оценивается как высокая (46 и более усл.ед.):  $48,40 \pm 3,32$  усл.ед. в ОМГ и  $49,56 \pm 3,64$  усл.ед. в СМГ. Разница между показателями групп также невысока ( $\approx 1$  усл.ед.); при этом сами показатели находятся в нижних границах интервала, а, значит, могут рассматриваться как пограничные между умеренным и высоким уровнями ЛТ.

Оценивая показатели РТ и ЛТ студенток в целом, следует иметь в виду, что, по мнению специалистов (Тэйлор Ж., Аткинсон Ж., Литвин Г., Имедадзе Н.В.; и др.), тревожность не является сугубо негативной чертой личности и в определенных ситуациях может быть полезной при выполнении человеком его социальных функций. Так, установлено что более тревожные люди лучше справляются с выполнением не очень сложных логических заданий; при этом менее тревожные – лучше решают трудные задачи. В этом смысле интересны исследования Б. Вейнера, К. Шнайдера, показавшие, что у тревожных личностей эффективность деятельности увеличивается при сообщении об успехе работы, в то время как менее тревожных испытуемых больше стимулирует информация о неудаче, особенно если дело касается трудных заданий (Щербатых Ю.В., 2007; Мазур А.И. с соавт., 2011; и др.).

Иными словами, существует мнение, что тревога несёт в себе адаптивные функции, предупреждая о внешней или внутренней опасности и подсказывая организму необходимость принятия мер для предупреждения опасности или смягчения её последствий. Эти меры могут быть осознанными (например, подготовка к зачёту, экзамену, контрольной), либо преимущественно бессознательными – так называемые защитные механизмы (Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж., 1994; Соловьева С.Л., 2012).

В целом, полученные нами данные свидетельствуют об умеренной реактивной тревожности и пограничных значениях личностной тревожности (ближе к высокой) у студенток ОМГ и СМГ, а также об отсутствии достоверных отличий между группами по данным показателям.



■.

Рисунок 1 – Результаты оценки реактивной (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) студенток

ОМГ и СМГ с применением методики Спилбергера, Ханина

Примечание: до 30 усл.ед. – низкая тревожность; 31-45 усл.ед. – умеренная тревожность; 46 усл.ед. и более – высокая тревожность.

Исследование интеллектуальной лабильности студенток ОМГ и СМГ проводилось с применением методики В.Т. Козловой – методика «Интеллектуальная лабильность» (приложение 2). Согласно мнению автора, успешность деятельности человека во многом зависит не только от профессиональных знаний, но и от умения мыслить продуктивно и конструктивно, быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, выделяя существенное и необходимое в каждый конкретный момент. Для этого требуется достаточно высокий уровень интеллектуальной лабильности, что подразумевает быстрое переключение между процессами возбуждения и торможения в нервной системе.

В соответствии с условиями разработанного В.Т. Козловой бланкового задания, высокий уровень интеллектуальной лабильности предполагает не более 4 недочётов, допущенных при его выполнении, что

свидетельствует о хорошей способности к обучению. Наличие 15 ошибок и более указывает на низкую переключаемость между процессами возбуждения и торможения, что характеризует неуспешность человека в любой деятельности, в том числе – в обучении.

Представленные на рис. 2 результаты нашего исследования свидетельствуют о средней лабильности студенток ОМГ и СМГ. Так, среднее количество ошибок, допущенных при выполнении задания, в ОМГ составило  $8,84 \pm 2,17$ ; в СМГ –  $7,92 \pm 2,89$ , что указывает на средние способности испытуемых к обучению.

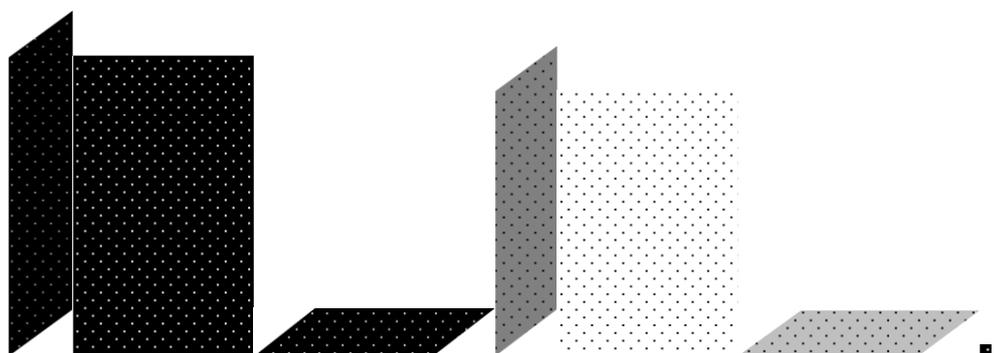


Рисунок 2 – Результаты оценки интеллектуальной лабильности (ИЛ) студенток ОМГ и СМГ с применением методики В.Т. Козловой

Примечание: 0-4 ошибки – хорошая способность к обучению; 5-9 ошибок – средняя лабильность; 10-14 ошибок – низкая лабильность, трудности в переобучении; 15 ошибок и более – низкая успешность в любой деятельности (в том числе – в учебной).

Дополнительно нами были проанализированы имеющиеся в специальной литературе данные относительно того, как именно в практическом выражении может проявляться средняя лабильность, или средняя способность к обучению. В этом плане интерес представляют результаты исследований М.Е. Бершадского (2011), который пришёл к выводу, что уровень интеллектуальной лабильности не столько определяет качество достигнутого итогового результата, сколько время, необходимое обучающемуся для усвоения информации на требуемом уровне. В качестве примера автор приводит результаты собственных исследований, согласно

которым за время, отведённое программой на изучение темы, группа испытуемых с высокой лабильностью успевает освоить примерно 90% содержания; группа испытуемых со средней лабильностью – около 70%; две другие группы (низкая и очень низкая лабильность) – менее 70%. При этом автор утверждает, что освоение информации на уровне 70% (средний) позволяет обучающимся в дальнейшем воспринимать и понимать новую информацию, тем самым вполне успешно продолжая обучение.

Результаты исследования частоты участия студенток во внеаудиторных мероприятиях вуза представлены в таблице 9. Полученные данные свидетельствуют, что большинство респондентов редко участвуют во внеаудиторных мероприятиях вуза: так, субъективная оценка частоты участия в ОМГ составила 2,11 усл.ед., в СМГ – 2,03 усл.ед. Результаты в группах однородны. При этом, если проранжировать внутригрупповые результаты, можно отметить, что студенты ОМГ чаще принимают участие в днях здоровья (2,54), экскурсиях (2,50), конференциях и работе студенческого совета (2,30); студенты СМГ – в экскурсиях (2,60) и работе студенческого совета (2,34). Обращает внимание заметный разрыв между группами по частоте участия в днях здоровья: 2,54 усл.ед. в ОМГ и 2,02 усл.ед. в СМГ. Можно предположить, что основной причиной этого является более низкий уровень здоровья у студенток СМГ, что ограничивает доступность для них активного отдыха, реализуемого в ходе проведения дней здоровья.

Таблица 9 – Результаты анкетирования студенток ОМГ (n=50) и СМГ (n=50) по вопросу частоты участия во внеаудиторных мероприятиях вуза

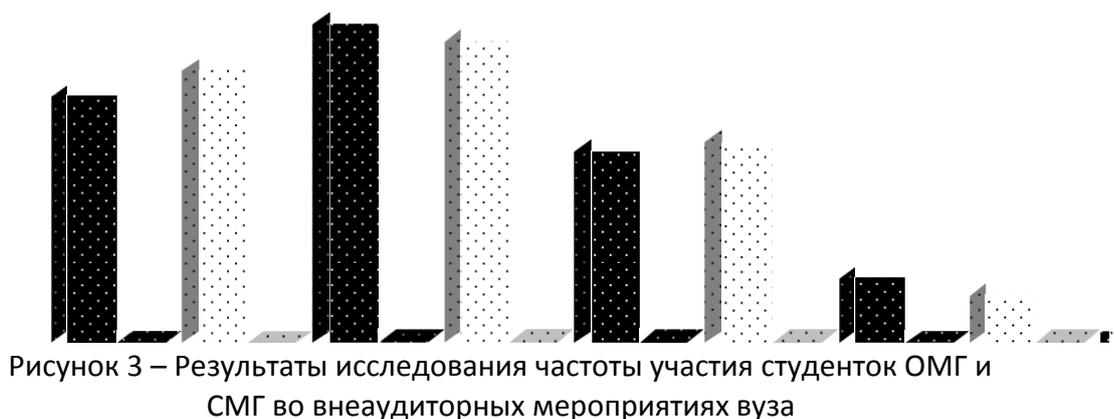
внеаудиторные мероприятия вуза	шкала ответов				итоговый результат
	(1) никогда	(2) редко	(3) время от времени	(4) часто	
					среднее значение

Вопрос анкеты: <b>Принимаете ли Вы участие во внеаудиторных мероприятиях вуза?</b>							
в конференциях	<b>ОМГ</b>	22%	56%	14%	8%	2,30	
	<b>СМГ</b>	28%	46%	20%	6%	2,04	
в конкурсах научных работ	<b>ОМГ</b>	64%	24%	10%	2%	1,50	
	<b>СМГ</b>	72%	24%	4%	0%	1,32	
в конкурсах творческих работ	<b>ОМГ</b>	36%	44%	12%	8%	1,92	
	<b>СМГ</b>	30%	52%	12%	6%	1,94	
в выставках	<b>ОМГ</b>	38%	42%	20%	0%	1,82	
	<b>СМГ</b>	34%	40%	22%	4%	1,96	
в экскурсиях	<b>ОМГ</b>	12%	36%	42%	10%	2,50	

	<b>СМГ</b>	8%	32%	52%	8%	2,60	
в днях здоровья	<b>ОМГ</b>	14%	30%	44%	12%	2,54	
	<b>СМГ</b>	32%	34%	34%	0%	2,02	
в работе студенческого совета	<b>ОМГ</b>	24%	32%	34%	10%	2,30	
	<b>СМГ</b>	20%	32%	42%	6%	2,34	
в КВН	<b>ОМГ</b>	28%	40%	24%	8%	2,12	
	<b>СМГ</b>	34%	44%	16%	6%	1,94	
в театрализованных постановках	<b>ОМГ</b>	32%	46%	10%	12%	2,02	
	<b>СМГ</b>	40%	26%	18%	16%	2,10	
<b>СРЕДНИЙ</b> показатель участия	<b>ОМГ</b>	<b>30,00%</b>	<b>38,89%</b>	<b>23,33%</b>	<b>7,78%</b>	<b>2,11</b>	
	<b>СМГ</b>	<b>33,11%</b>	<b>36,67%</b>	<b>24,44%</b>	<b>5,78%</b>	<b>2,03</b>	

*Примечание:* Студенты оценивали частоту участия в мероприятиях по шкале: 1 – никогда; 2 – редко; 3 – время от времени; 4 – часто (приложение б).

В процентном выражении полученные результаты представлены на рис. 3. Приведённые цифры свидетельствуют об отсутствии заметных различий между студентами разных медицинских групп по показателю частоты участия во внеаудиторных мероприятиях. При этом необходимо отметить, что если первый по частоте ответ в обеих группах – «редко» (38,89% в ОМГ, 36,67% в СМГ), то второй ответ – «никогда»: 30% в ОМГ, 30,11% в СМГ. В целом, это позволяет говорить о достаточно низкой активности студенток в плане участия во внеаудиторной жизни вуза.



Результаты исследования частоты допускаемых студентами нарушений правил и норм вуза представлены в таблице 10. При разработке вариантов ответов респондентов за основу были взяты Правила учёбы и поведения студенток, разработанные ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина. Данные таблицы свидетельствуют, что студенты обеих групп редко нарушают правила и нормы вуза, в котором учатся. При этом средняя по всем нарушениям субъективная оценка их частоты в ОМГ находится в интервале ответа

«редко» (1,53 усл.ед.), в СМГ – в интервале ответа «никогда» (1,44 усл.ед.). Вместе с тем, различие недостоверно и составляет менее 0,1 усл.ед.

Ранжирование внутригрупповых результатов позволяет отметить, что наиболее распространённым в обеих группах является нарушение требования не использовать словосочетания и выражения, рассматриваемые как сквернословие: 2,34 усл.ед. в ОМГ и 2,20 усл.ед. в СМГ. Вторым по частоте в ОМГ является нарушение требования всегда иметь при себе студенческий билет и предъявлять его по просьбе сотрудников университета (2,08); в СМГ – нарушение требования бережно относиться ко всему комплексу учебных, служебных и технических помещений, их оборудованию и оснащению, используемой литературе (1,66).

В процентном выражении полученные результаты представлены на рис. 4. Цифры свидетельствуют, что большинство студенток обеих групп практически не нарушают правила и нормы вуза: самый распространённый ответ в обеих группах – «никогда» (65,33% в ОМГ, 68,67% в СМГ). Около 21% респондентов в обеих группах редко допускают нарушения; на долю ответов «время от времени» и «часто» приходится менее 15%. В целом, полученные данные позволяют сделать вывод о принятии и выполнении студентами требований вуза, в котором они обучаются.

Таблица 10 – Результаты анкетирования студенток ОМГ (n=50) и СМГ (n=50) по вопросу частоты допускаемых нарушений правил и норм вуза

внеаудиторные мероприятия вуза		шкала ответов				итоговый результат
		(1) никогда	(2) редко	(3) время от времени	(4) часто	среднее значение
Вопрос анкеты: <i>Нарушали ли Вы когда-нибудь правила (нормы) вуза, в котором учитесь?</i>						
требования к внешнему виду (одежде)	ОМГ	68%	20%	8%	4%	1,48
	СМГ	58%	26%	12%	4%	1,62
этику взаимоотношений с преподавателями, учебновспомогательным персоналом и другими работниками университета	ОМГ	78%	18%	4%	0%	1,26
	СМГ	84%	14%	2%	0%	1,18
требования не осуществлять	ОМГ	56%	34%	8%	2%	1,56

действия, создающие помехи учебному процессу	СМГ	66%	30%	4%	0%	1,38
требования выполнять распоряжения руководства кафедры, факультета, университета	ОМГ	76%	18%	6%	0%	1,30
	СМГ	66%	22%	10%	2%	1,48
требования бережно относиться ко всему комплексу учебных, служебных и технических помещений, их оборудованию и оснащению, используемой литературе	ОМГ	56%	24%	14%	6%	1,70
	СМГ	54%	32%	8%	6%	1,66
требования строго соблюдать меры пожарной безопасности	ОМГ	60%	24%	16%	0%	1,56
	СМГ	72%	20%	6%	2%	1,38
требования всегда иметь при себе студенческий билет и предъявлять его по просьбе сотрудников университета	ОМГ	34%	38%	14%	14%	2,08
	СМГ	46%	34%	12%	8%	1,62
требования всегда иметь при себе на зачёте или экзамене зачётную книжку	ОМГ	76%	12%	10%	2%	1,38
	СМГ	86%	8%	6%	0%	1,20
требования не использовать словосочетания и выражения, рассматриваемые как сквернословие	ОМГ	26%	32%	24%	18%	2,34
	СМГ	28%	38%	20%	14%	2,20
требования не курить на территории университета за пределами специально отведённых мест	ОМГ	74%	16%	6%	4%	1,40
	СМГ	82%	12%	4%	2%	1,26
запрет распивать спиртные напитки на территории университета	ОМГ	88%	8%	4%	0%	1,16
	СМГ	88%	6%	6%	0%	1,18
запрет находиться на территории университета в нетрезвом виде	ОМГ	92%	4%	4%	0%	1,12
	СМГ	94%	6%	0%	0%	1,06
<b>СРЕДНИЙ показатель нарушений</b>	ОМГ	<b>65,33%</b>	<b>20,67%</b>	<b>9,83%</b>	<b>4,17%</b>	<b>1,53</b>
	СМГ	<b>68,67%</b>	<b>20,67%</b>	<b>7,50%</b>	<b>3,17%</b>	<b>1,44</b>

*Примечание:* Студенты оценивали частоту участия в мероприятиях по шкале: 1 – никогда; 2 – редко; 3 – время от времени; 4 – часто (приложение 6).

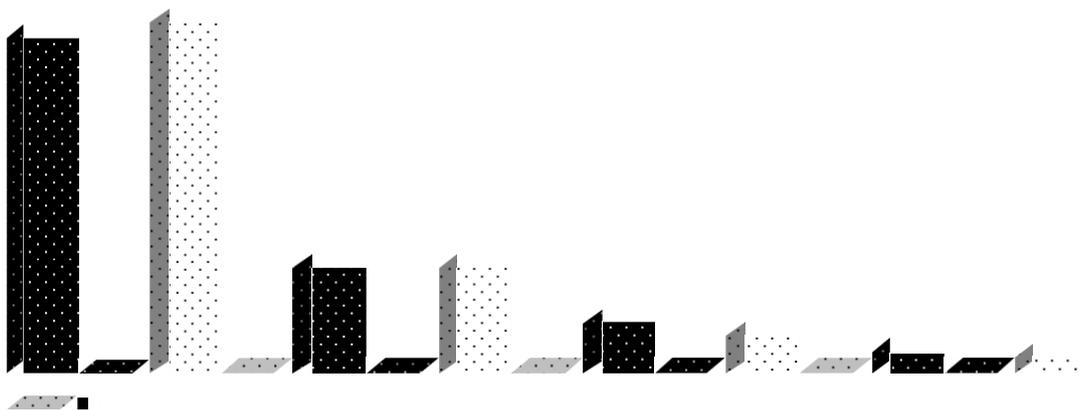


Рисунок 4 – Результаты исследования частоты допускаемых студентами ОМГ и СМГ нарушений правил и норм вуза

### **2.3 Разработка и реализация педагогических условий социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом**

Представленные в главе 3 результаты поисковых исследований позволили сделать выводы об отсутствии заметных различий в показателях социализированности студенток, имеющих разный уровень соматического здоровья, а также об их низкой двигательной активности (ДА) и целесообразности её повышения путём введения различных форм дополнительных физкультурных занятий. На основании полученных данных было выдвинуто предположение о возможности социализации студенток разных медицинских групп путём их взаимодействия в процессе ДА.

Анализ специальной литературы показывает, что проблема поиска эффективных способов повышения ДА студенток является хоть и актуальной, но не новой – она разрабатывается достаточно давно. При этом многие специалисты указывают на недостаточность двухразовых занятий в неделю по дисциплине «Физическая культура» в рамках учебного процесса на 1-3 курсах обучения и предлагают разные варианты дополнительных физкультурных занятий, как в нашем случае вариант с организацией сборной команды вуза по женскому футболу дал толчок в привлечение студенток к

дополнительным занятиям. Тем более что женщина во многих странах мира играет все большую роль в обществе. И футбол помогает ей в этом.

С учётом имеющихся в практике физического воспитания студенток эффективных способов повышения ДА для реализации задуманных нами исследований необходимо разработать педагогические условия социализации студенток в процессе двигательной активности. При этом в качестве основы целесообразно рассматривать: дополнительные формы физкультурных занятий, взаимодействие студенток разных медицинских групп, повышение мотивации к ДА. Всё вместе может обеспечить параллельное решение задач социализации и оздоровления.

В педагогической литературе термин «педагогические условия» трактуется специалистами неоднозначно (Куприянов Б.В., Дынина С.А., 2001; Галкина О.В., 2009; Ипполитова Н., Стерхова Н., 2012; Мухров И.С., 2012; и др.):

как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (Андреев В.И., Найн А.Я., Яковлева Н.М.; и др.);

как конструктивная основа педагогической системы, одним из компонентов которой выступают педагогические условия (Ипполитова Н.В., Зверева М.В.; и др.);

как планомерная работа по уточнению устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научнопедагогического исследования (Куприянов Б.В., Дынина С.А.; и др.).

Глубокий, всесторонний теоретический анализ смысловой нагрузки термина «педагогические условия» провели Н. Ипполитова, Н. Стерхова (2012). Авторы рассмотрели понятие «условие», с позиций:

справочной литературы, в которой «условие» понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в

какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит (словарь С.И. Ожегова, 2007);

философской литературы, в которой трактовка данного понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может (Философский энциклопедический словарь, 1983);

психологической литературы, в которой «условие» в основном представляется в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних

и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на него, его динамику и конечные результаты (Немов Р.С., 2003);

педагогической литературы, в которой «условие» трактуется как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности (Полонский В.М., 2004).

Далее на основании анализа интерпретаций понятия «педагогические условия» различными авторами Н. Ипполитова, Н. Стерхова (2012) выделили несколько ключевых для данного феномена положений: а) условия выступают как составной элемент педагогической системы; б) педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды; в) в структуре педагогических условий присутствуют внутренние и внешние элементы; г) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы. Обобщив данные положения, авторы предлагают следующее определение: педагогические условия – один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и

процессуальные аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие (Ипполитова Н., Стерхова Н., 2012).

Представленная трактовка понятия «педагогические условия» была взята за основу в нашей работе. Таким образом, свою задачу мы видели (по В.И. Андрееву, Н.М. Борытко) в сознательном конструировании внешних обстоятельств, а также в целенаправленном отборе и применении элементов содержания, методов (приёмов), организационных форм реализации ДА студенток, обеспечивающих их взаимодействие с целью параллельного решения задач социализации и оздоровления.

На основании обобщения результатов исследования социализированности и двигательной активности студенток нами были выделены следующие педагогические условия социализации студенток в процессе двигательной активности:

Создание возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учётом личных предпочтений студенток;

Обеспечение взаимодействия студенток разных медицинских групп в процессе двигательной активности;

Повышение интереса студенток к дополнительным занятиям физической культурой.

Для практической реализации перечисленных педагогических условий были запланированы следующие конкретные шаги.

Особая перспективная польза самостоятельных физкультурных занятий, по мнению специалистов, заключается в привитии студентам навыков регулярной физкультурной деятельности с целью управления своим физическим состоянием, причём не только в период обучения в вузе, но и в дальнейшей жизни (Барчуков И.С.,

Нестеров А.А., 2009; Давиденко Д.Н., Скляров С.В., 2009; Горелов А.А., 2011; и др.).

Таким образом, базируясь на разработках О.Г. Румба (2011), внедрённых в образовательное пространство ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина, для практической реализации педагогического условия, характеризующего необходимость создания возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учётом личных предпочтений студенток, нами были отобраны и предложены студентам три вида дополнительных физкультурных занятий: ФП (четыре варианта), ДТ (два варианта), СФТ (пять вариантов)

Таблица 17 – Виды дополнительных физкультурных занятий, предложенных студенткам ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина

/п	<b>Ошибка!</b> физкультурного занятия	наличие вариантов	содержание	<b>Ошибка!</b> проведения
	<b>Ошибка!</b> паузы (ФП)	вариант 1 вариант 2 <b>Ошибка!</b> 3 вариант 4	Упражнения в растягивании мышечно-связочного аппарата; с чередованием напряжения и расслабления; на тренировку сосудов головного мозга; на профилактику утомления зрительного анализатора; для оптимизации функционального состояния кардиореспираторной системы	ежедневно по 5-7 мин на каждой паре учебных занятий
	Двигательные тренажи (ДТ)	вариант 1 <b>Ошибка!</b> 2	Основное средство – оздоровительная аэробика; дополнительные средства – дозированная оздоровительная ходьба и бег, дыхательные упражнения Основное средство – подвижные игры; дополнительные средства –	3-4 раза в неделю по 15-20 мин в дни отсутствия учебных занятий по дисциплине «Физическая культура»

			дозированная оздоровительная ходьба и бег, дыхательные упражнения	
физическая тренировка (СФТ)	<b>Ошибка</b>	1	дозированная оздоровительная ходьба в сочетании с бегом	3-4 раза в неделю по 15-30 мин
		2	дыхательные упражнения	
		вариант 3	оздоровительное плавание	
		4	силовые упражнения с резиновыми жгутами	
		вариант 5	гимнастические упражнения по системе хатха-йоги	
занятия под руководством специалиста	<b>Ошибка</b>	1	атлетическая гимнастика	2-3 раза в неделю по 60 мин
		вариант 2	оздоровительное плавание	
		3	оздоровительная аэробика	
		вариант 4	гимнастика по системе Пилатеса	
		вариант 5	йога	

В таблице 17 обобщены данные об отобранных и предложенных студентам возможностях для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учётом их личных предпочтений и интересов.

## 2.4 Оценка результативности при реализации разработанных педагогических условий социализации студенток ИФКСиЗ им. И. С. Ярыгина при занятиях футболом

Как было указано в параграфе 2.1, исследование ценностных ориентаций студенток-футболисток основной и подготовительной групп проводилось с применением ценностного опросника Шаломы Шварца (приложение 5). Обобщение результатов данного тестирования (таблица 14) свидетельствует, что ценностные ориентации студенток основной и подготовительной групп, в целом, заметно не различаются. Так, из десяти шкал ценностей личности для студенток ОМГ наиболее значимы доброта, стимуляция и самостоятельность; для студенток СМГ – безопасность, доброта и самостоятельность. Указанные мотивационные типы ценностей, согласно Шварцу, свидетельствуют о высокой значимости для студенток обеих групп сохранения и повышения благополучия близких людей (доброта) и самостоятельности мысли и действия (самостоятельность), а также волнения и новизны (стимуляция) – для студенток ОМГ и безопасности и стабильности общества, отношений, самого себя (безопасность) – для студенток СМГ.

Кроме того, результаты опроса показывают, что к числу значимых ценностей (оценённых в 5 и более усл.ед.) в ОМГ относятся безопасность, конформность, достижения; в СМГ – достижения и стимуляция. Под ценностью «достижения» понимается личный успех в соответствии с социальными стандартами; под ценностью «конформность» – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Таблица 14 – Показатели десяти шкал ценностей личности студенток ОМГ и СМГ (по опроснику Шварца)

ценности	средний балл (рассчитан с применением ключа к опроснику Шварца)		ранг
	ОМГ (n)	СМГ	ОМГ (n)

	=50)	(n=50)	=50)
конформность	5,06±0,19	4,90±0,1	5
традиции	4,26±0,1	3,98±0,20	9
доброта	5,44±0,28	5,34±0,1	1
универсализм	4,86±0,1	4,84±0,18	7
самостоятельно сть	5,20±0,22	5,32±0,2	3
стимуляция	5,22±0,1	5,06±0,24	2
гедонизм	4,68±0,25	4,98±0,1	8
достижения	5,06±0,1	5,06±0,19	6
власть	3,00±0,14	3,80±0,2	10
безопасность	5,18±0,1	5,38±0,14	4

Как видно, наиболее значимые для студенток ценности, в целом, совпадают в обеих группах: варьируясь по ранговому месту, они всё же идентичны – доброта, стимуляция, самостоятельность, безопасность, конформность, достижения для студенток ОМГ; безопасность, доброта, самостоятельность, достижения, стимуляция для студенток СМГ. Лишь конформность раскрыта как более значимая ценность для студенток ОМГ по сравнению со студентами СМГ, для которых она лишь седьмая.

Наименее значимыми ценностями в обеих группах являются традиции и власть, которые характеризуются как: уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи (традиции) и социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами (власть).

Другие ценности в цифровом выражении в обеих группах, в целом, имеют достаточно высокую оценку – между 4 и 5 усл.ед.: универсализм и гедонизм в ОМГ и гедонизм, конформность, универсализм в СМГ. Интересно отметить, что гедонизм, понимаемый как наслаждение и чувственное удовольствие, в СМГ вышел на шестое ранговое место против восьмого в ОМГ. При этом практически идентично студентами обеих групп (4,86 и 4,84 усл.ед.) оценивается универсализм, интерпретирующийся как понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.

В целом данные таблицы 14 свидетельствуют об идентичности ценностных ориентаций студенток основного и второго составов.

Вместе с тем, более детальный анализ результатов тестирования всё же позволил выявить некоторые отличия между студентами обследуемых групп. В таблице 15 представлены по 10 наиболее значимых и по 5 наименее значимых для респондентов ценностей (из 58 предложенных). Такая группировка результатов показала, что общим для студенток основного и подготовительного состава является высокая оценка таких ценностей как «безопасность семьи» (первое место в обеих группах), «верная дружба», «большая настоящая любовь», «свобода», «мир на земле», «насыщенность жизни», «интеллект»; и низкая оценка таких ценностей как «власть», «социальная власть», «влиятельность». Иными словами, можно говорить о совпадении десяти позиций из пятнадцати рассматриваемых.

Однако выявленные различия дают пищу к размышлениям. Так, ценность

«здоровье» является второй по значимости для студенток основной группы и лишь шестнадцатой – для студенток подготовительной . При этом именно студенты подготовительной имеют те или иные нарушения в

состоянии здоровья, и, казалось бы, должно быть наоборот. Для студенток основной группы более значимы «жизнерадостность» и «честность», для студенток подготовительной – «преданность» и «согласие с самим собой». Последнее – лишь двадцатое по значимости для студенток Основной группы.

Таблица 15 – Наиболее и наименее значимые ценностные ориентации студенток ОМГ(основной) и СМГ(подготовительной) (по опроснику Шварца)

ранг (10 первых и 5 последних из 58)	ОМГ (n=50)		СМГ (n=50)	
	ценности		ценности	
1й ранг	<b>БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ</b> <i>безопасность тех, кого мы любим</i>	,66	<b>БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ</b> <i>безопасность тех, кого мы любим</i>	,80
2й ранг	<b>ЗДОРОВЬЕ</b> <i>здоровье физическое и психическое</i>	,10	<b>ВЕРНАЯ ДРУЖБА</b> <i>близкие, надежные друзья</i>	,16
3й ранг	<b>ВЕРНАЯ ДРУЖБА</b> <i>близкие, надежные друзья</i>	,08	<b>СВОБОДА</b> <i>свобода действий и мыслей</i>	,06
4й ранг	<b>НАСЫЩЕННОСТЬ ЖИЗНИ</b> <i>интересная, наполненная жизнь</i>	,06	<b>ПРЕДАННОСТЬ</b> <i>верность друзьям, группе</i>	,90
5й ранг	<b>ЖИЗНЕРАДОСТНОСТЬ</b> <i>способность радоваться жизни</i>	,96	<b>МИР НА ЗЕМЛЕ</b> <i>свобода от войн и конфликтов</i>	,86
6й ранг	<b>СВОБОДА</b> <i>свобода действий и мыслей</i>	,90	<b>БОЛЬШАЯ НАСТОЯЩАЯ ЛЮБОВЬ</b> <i>глубокая эмоциональная и духовная близость</i>	
7й ранг	<b>БОЛЬШАЯ НАСТОЯЩАЯ ЛЮБОВЬ</b> <i>глубокая эмоциональная и духовная близость</i>		,72	<b>НАСЫЩЕННОСТЬ ЖИЗНИ</b> <i>интересная, наполненная жизнь</i>
8й ранг	<b>ЧЕСТНОСТЬ</b> <i>неподдельность,</i>			<b>ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННО СТЬ</b> <i>настойчивость</i>

	<i>искренность</i> <b>ИНТЕЛЛЕКТ</b>	,84	<i>достижения цели</i>	
<i>9й ранг</i>	<i>логичность, умение</i> <i>думать</i>		<b>ИНТЕЛЛЕКТ</b> <i>логичность, умение</i> <i>думать</i>	,70
<i>10й ранг</i>	<b>МИР НА ЗЕМЛЕ</b> <i>свобода от войн и конфликтов</i>	,82	<b>СОГЛАСИЕ С САМИМ СОБОЙ</b> <i>мир внутри себя</i>	,66
.....				
<i>54й ранг</i>	<b>ПОТВОРСТВОВАНИЕ СЕБЕ, САМОСНИСХОЖДЕНИЕ</b> <i>доставление себе удовольствия</i>	,64	<b>БЛАГОЧЕСТИЕ</b> <i>следование религиозным верованиям и убеждениям</i>	,56
<i>55й ранг</i>	<b>БОГАТСТВО</b> <i>собственность, имущество, деньги</i>	,36	<b>ВЛИЯТЕЛЬНОСТЬ</b> <i>воздействие на людей и события</i>	,52
<i>56й ранг</i>	<b>ВЛИЯТЕЛЬНОСТЬ</b> <i>воздействие на людей и события</i>	,18	<b>ЕДИНЕНИЕ С ПРИРОДОЙ</b> <i>включенность в природу, соответствие природе</i>	,42
<i>57й ранг</i>	<b>ВЛАСТЬ</b> <i>право</i> <i>управлять, командовать людьми</i>	,40	<b>ВЛАСТЬ</b> <i>право</i> <i>управлять, командовать людьми</i>	,26
<i>58й ранг</i>	<b>СОЦИАЛЬНАЯ ВЛАСТЬ</b> <i>господство над другими людьми</i>	,28	<b>СОЦИАЛЬНАЯ ВЛАСТЬ</b> <i>господство над другими людьми</i>	,02

В числе наименее значимых ценностей студенты ОМГ указали «потворствование себе, самоснисхождение» и «богатство»; студенты СМГ – «благочестие» и «единение с природой». Интересно, что студентами СМГ такая, в общем, эгоистическая ценность как «потворствование себе, самоснисхождение» оценивается в среднем в 4,26 балла и стоит на 46 месте (в ОМГ – 3,64 балла и 54 место), а такая материально ориентированная ценность как «богатство» оценивается в среднем в 3,94 балла и стоит на 51 месте (в ОМГ – 3,36 балла и 55 место).

В целом, можно говорить об общем совпадении ценностных ориентаций студенток ОМГ и СМГ, характеризующихся, прежде всего, высокой значимостью доброты и самостоятельности и относительно

невысокой ценностью власти и традиций. Различия проявляются, в основном, в недооценке студентами СМГ ценности «здоровье» и некотором их эгоизме, а также в заметном стремлении студенток ОМГ к насыщенной и разнообразной жизни.

Подводя общий итог оценке социализированности студенток, отнесённых к разным медицинским группам по уровню для занятий физической культурой, необходимо признать, что ни по одному из обследованных показателей между группами заметных различий не выявлено. В ходе наших исследований, в частности, установлено, что студенты обеих групп обладают умеренной реактивной и достаточно высокой личностной тревожностью, а также средней интеллектуальной лабильностью, характеризующей их способности к обучению как средние. Определено, что испытуемые редко принимают участие во внеаудиторных мероприятиях вуза и редко нарушают принятые в вузе нормы и правила. При этом к числу наиболее посещаемых мероприятий относятся экскурсии и работа студенческого совета, а в ОМГ, помимо сказанного, также участие в конференциях и днях здоровья. Наиболее распространённым нарушением в обеих группах является использование словосочетаний и выражений, рассматриваемых как сквернословие. Кроме того, студенты допускают нарушение требования всегда иметь при себе студенческий билет и предъявлять его по просьбе сотрудников университета и требования бережно относиться имуществу университета. Перечисленные особенности, на наш взгляд, характеризует адаптацию обследованных студенток к обучению в вузе как среднюю.

Коммуникативные особенности студенток характеризуются сильной потребностью быть принятыми остальными и принадлежать к их обществу, зависимостью и колебаниями, испытываемыми при принятии решений, а также крайней осторожностью при установлении близких, эмоционально глубоких отношений с другими людьми. В конфликтных ситуациях

преимущественным стилем поведения является компромисс; нередко применяются приспособление и сотрудничество. Сказанное позволяет охарактеризовать социально-психологическую адаптацию обследованных студенток как среднюю.

Ценностные ориентации студенток Основной группы и подготовительной идентичны и характеризуются значимостью: сохранения и повышения благополучия близких людей; безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя; самостоятельности мысли и действия; стремления к волнению и новизне; личного успеха в соответствии с социальными стандартами. Для студенток ОМГ значимо также сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Наименее значимыми ценностями в обеих группах являются уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами. Различия проявляются, в основном, в недооценке студентками СМГ ценности «здоровье» и некотором их эгоизме, а также в заметном стремлении студенток ОМГ к насыщенной и разнообразной жизни.

Таким образом, результаты исследования социализированности студенток позволяют сделать вывод об отсутствии заметных различий между студентами основной и специальной медицинских групп по данному показателю. Для перспективы задуманных нами дальнейших исследований это означает, что при реализации задачи социализации студенток в процессе двигательной активности **дифференциация** применяемых подходов к социализации студенток разных медицинских групп, по всей видимости, не потребуется.

Анкетирование студенток проводилось с целью анализа субъективных показателей величины и характера ДА. В ходе исследования использовалась анкета, разработанная М.М. Пивневой (2015) и представленная в её диссертации. Анкета содержит 15 вопросов, направленных на выявление: продолжительности и характера учебной

нагрузки респондентов в условиях вуза и дома; предпочитаемых способов перемещения между домом и вузом; наличия в жизни респондентов тех или иных форм физкультурных занятий; предпочитаемых видов ДА и т.д. (приложение 7). Результаты анкетирования представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Показатели двигательной активности студенток ОМГ и СМГ

(по анкете М.М. Пивневой (2013))

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>ОМГ (n=50)</b>	<b>СМГ (n=50)</b>
Укажите, пожалуйста, Ваш возраст		
- 17 лет	24%	30%
- 18 лет	58%	54%
- 19 лет	18%	16%
Сколько часов в неделю в среднем Вы находитесь на учёбе в вузе?		
- менее 30 часов	12%	24%
- 30-48 часов	78%	64%
- 48 и более часов	10%	12%
Сколько часов в день в среднем Вы дополнительно занимаетесь учебной деятельностью вне вуза?		
- менее 2 часов	16%	22%
- 2-4 часа	68%	64%
- более 4 часов	16%	14%
Из дома на учёбу Вы преимущественно ходите пешком или добираетесь на транспорте?		
- пешком	28%	22%
- чаще пешком	14%	8%
- на транспорте	40%	56%
- чаще на транспорте	12%	10%
- когда как	6%	4%
С учёбы домой Вы преимущественно ходите пешком или добираетесь на транспорте?		
- пешком	32%	28%
- чаще пешком	8%	8%
- на транспорте	44%	52%
- чаще на транспорте	8%	10%
- когда как	8%	2%
Среднее расстояние от Вашего дома до учёбы?		

- менее 1 км	20%	18%
- 1-3 км	28%	28%
- 3-5 км	18%	24%
- более 5 км	34%	30%
Сколько времени в день в среднем Вы двигаетесь (включая пешие переходы, походы в магазины, уборку дома и пр.)?		
- менее 1 часа	4%	8%
- 1-2 часа	8%	10%
- 2-3 часа	38%	42%
- 3-5 часов	28%	24%
- более 5 часов	22%	16%
Занимаетесь ли Вы какими-либо видами физических упражнений (помимо физкультуры в вузе)?		
- да	24%	22%
- время от времени	56%	54%
- нет	20%	24%
Если Вы дополнительно занимаетесь физическими упражнениями:		
а) характер этих занятий		
- организованный под наблюдением специалиста	24%	18%
- самостоятельный	56%	58%
б) сколько часов в неделю в среднем Вы занимаетесь?		

- 1-2 часа	28%	3 8%
- 2-3 часа	26%	2 0%
- 3-4 часа	16%	1 2%
- 5-6 часов	6%	4 %
- более 6 часов	4%	2 %
в) какими видами физических упражнений Вы занимаетесь?		
- аэробика	24%	1 8%

- атлетическая гимнастика	28%	1	8%
- гимнастика по системе Пилатеса	6%	1	2%
- йога	8%	1	4%
- танцы	24%	2	0%
- оздоровительная ходьба	34%	3	6%
- оздоровительный бег	18%	1	4%
- оздоровительное плавание	14%	1	0%
- спортивные игры	16%	8	%
- велоспорт	6%	8	%
г) какими видами физических упражнений Вы бы хотели заниматься?			
- аэробика	28%	2	4%
- атлетическая гимнастика	36%	2	4%
- гимнастика по системе Пилатеса	10%	1	8%
- йога	16%	2	2%
- танцы	32%	3	2%
- оздоровительная ходьба	26%	3	6%
- оздоровительный бег	20%	1	2%
- оздоровительное плавание	20%	1	6%

- подвижные и спортивные игры	24%	1 2%
- акваэробика	16%	1 6%
- велопогулки	26%	2 2%
Занимались ли Вы ранее (в том числе в детстве) каким-либо видом спорта?		
- да	54%	5 0%
- периодически	26%	3 4%
- нет	20%	1 6%
Если да, то каким видом спорта Вы занимались?		
- гимнастикой	16%	1 8%
- лёгкой атлетикой	24%	1 6%
- спортивными играми	40%	2 8%
- фигурным катанием	4%	-
- танцами	32%	4 4%
- плаванием	18%	2 2%
- единоборствами	14%	1 0%
- туризм	12%	8 %
- велоспорт	8%	1 0%
- конный спорт	2%	6 %

Какой вид отдыха Вы предпочитаете?		
- активный	42%	2
		2%
- пассивный	4%	3
		2%
- смешанный	54%	4
		6%
Как Вы считаете, является ли Ваша двигательная активность для Вас достаточной?		
- да	24%	2
		2%
- скорее да	26%	4
		2%
- нет	6%	8
		%
- скорее нет	36%	2
		2%
- затрудняюсь ответить	8%	6
		%

Результаты анкетирования, в целом, свидетельствуют о следующем:

- студенты обеих медицинских групп достаточно много времени уделяют учёбе: находятся в вузе в среднем по 30-48 часов в неделю и ежедневно занимаются дополнительно вне вуза в среднем по 2-4 часа;
- большинство студенток обеих групп добираются от дома до вуза и обратно на транспорте; при этом около трети из них живут на расстоянии свыше 5 км от вуза и около трети – на расстоянии 1-3 км;
- ежедневная двигательная активность большинства опрошенных составляет 2-3 часа, второй по распространённости ответ – 3-5 часов;
- более половины респондентов в обеих группах время от времени дополнительно занимаются физическими упражнениями в основном самостоятельно по 1-2 часа, либо по 2-3 часа в неделю;

– большинство студенток обеих групп предпочитают заниматься оздоровительной ходьбой; при этом в ОМГ активно занимаются также атлетической гимнастикой, аэробикой, танцами;

– к числу физических упражнений, вызывающих интерес респондентов, относятся: оздоровительная ходьба, танцы, атлетическая гимнастика, аэробика, велопрогулки, подвижные и спортивные игры, йога;

– более половины студенток в обеих группах в детстве занимались спортом, в основном – спортивными играми, танцами, лёгкой атлетикой, плаванием;

– большинство студенток ОМГ предпочитают смешанный и активный виды отдыха, при этом считая свою двигательную активность, скорее, не достаточной; большинство студенток СМГ предпочитают смешанный и пассивный виды отдыха, при этом считая свою двигательную активность, скорее, достаточной.

Необходимо подчеркнуть, что ответы респондентов на вопросы анкеты характеризуют, прежде всего, субъективное восприятие ими собственной ДА. Вместе с тем, из совокупности полученных ответов можно сделать некоторые более объективные выводы.

В частности, очевидно, подтверждены результаты проведённой нами шагометрии, показавшие дефицит ДА студенток. Так, согласно их ответам, дополнительным физкультурным занятиям они отводят в среднем 1-2 часа в неделю, занимаясь в основном самостоятельно дозированной оздоровительной ходьбой. При этом более 20% студенток в обеих группах вовсе не занимаются физкультурой дополнительно вне вуза. Многие студенты, живя не очень далеко от вуза (менее 5 км), тем не менее, предпочитают пользоваться транспортом, избегая передвижения пешком даже по окончании учебных занятий. Наконец, продолжительность ежедневной ДА студенток (включая все виды передвижений – пешие

переходы, походы в магазин, уборку дома и пр.) составляет в среднем 2-3 часа, что тоже немного.

Ещё один вывод, который был сделан по результатам анализа анкетирования студенток заключается в том, что у большинства из них необъективные и завышенные представления о собственной ДА, причём особенно у студенток СМГ. Так, ответы подавляющего большинства студенток о том, что они дополнительно занимаются физическими упражнениями время от времени, самостоятельно, по 1-2 часа в неделю и в основном оздоровительной ходьбой, скорее всего, свидетельствуют, что к разряду дополнительных физкультурных занятий многие из них приписали периодические пешие прогулки. В процессе отдыха большинство респондентов предпочитают сочетать его активную и пассивную формы (смешанный отдых), второй по распространённости ответ в ОМГ – активный отдых, в СМГ – пассивный отдых. Таким образом, двигаясь в среднем 2-3 часа в день, нерегулярно занимаясь дополнительными физкультурными занятиями и предпочитая смешанный тип отдыха, 24% студенток ОМГ и 22% студенток СМГ считают свою ДА *достаточной*; 26% студенток ОМГ и 42% студенток СМГ – *скорее, достаточной*; 36% студенток ОМГ и 22% студенток СМГ – *скорее, не достаточной*; 6% студенток ОМГ и 8% студенток СМГ – *не достаточной*; остальные затруднились в выборе ответа.

Наконец, результаты анкетирования позволили определить предпочтения студенток в выборе видов ДА, что важно для наших дальнейших исследований. В частности, было установлено, что для студенток ОМГ наиболее привлекательны: атлетическая гимнастика (36%), танцы (32%), аэробика (28%), оздоровительная ходьба и велопрогулки (по 26%); для студенток СМГ – оздоровительная ходьба (36%), танцы (32%), аэробика и атлетическая гимнастика (по 24%), йога и велопрогулки (по 22%).

Обобщая результаты исследования двигательной активности (ДА) студенток основной и специальных медицинских групп (ОМГ и СМГ), можно

заклучить, что отмечаемая специалистами проблема дефицита ДА студенчества находит своё подтверждение. Так, согласно нашим данным, среднесуточная ДА студенток ОМГ составляет в среднем 8,4 тыс./лок., студенток СМГ – 5,0 тыс./лок. (при норме 14-19 тыс./лок. в сутки). Учебно-тренировочные занятия по дисциплине «Физическая культура» позволяют увеличить этот показатель в среднем на 50% в ОМГ (до 12,7 тыс./лок) и на 80% в СМГ (до 9,1 тыс./лок.), что подтверждает значение физических упражнений в профилактике гиподинамии и гипокинезии.

Грамотное построение физкультурных занятий в вузе обеспечивает достижение оптимальных параметров пульсовых кривых, в результате чего большинство студенток испытывают нагрузки, оказывающие на организм физиологически обусловленный тренировочный эффект. Однако учебно-тренировочные занятия по дисциплине «Физическая культура» проводятся 2 раза в неделю, а в остальное время, согласно данным пульсометрии, ДА студенток в основном является низко интенсивной и, соответственно, не может обеспечить рост функциональных возможностей организма. При этом студентам свойственно недооценивать значение ДА в своей жизни. В частности, большинство из них двигаются не более 2-3 часов в день, предпочитая смешанный тип отдыха; дополнительные физкультурные занятия в их жизни носят, как правило, стихийный характер, занимая не более 1-2 часов в неделю; предпочитаемый вид ДА – оздоровительная ходьба. Вместе с тем, многие из опрошенных считают свою ДА достаточной, а, значит, вряд ли планируют предпринимать целенаправленные усилия по её увеличению.

Всё это подтверждает необходимость педагогического регулирования ДА студенток путём внедрения разных видов дополнительных физкультурных занятий в жизнь студенток, которые бы обеспечивали систематическую ДА, характеризующуюся оптимальными показателями объёма и интенсивности физической нагрузки и женский футбол как один из

самых привлекательных и доступных видов спорта подходит именно для таких целей.

## **Заключение**

Обобщение данных специальной литературы свидетельствует о наличии двух, зачастую, параллельно развивающихся проблем, с которыми сталкиваются молодые люди при поступлении в вуз.

С одной стороны, начало обучения в вузе в социальном плане характеризуется принятием индивидом новой социальной роли студента, что сопряжено с рядом трудностей, в числе которых: выстраивание межличностных взаимоотношений с учётом новых социально-образовательных условий; деятельность по освоению нового опыта; приобретение навыков жизни во взрослом обществе; формирование ценностных жизненных ориентаций; профессиональное развитие; и пр. (Баширова С.В., 2007).

С другой стороны, основными признаками «новой образовательной среды» являются: продолжительная напряжённая умственная деятельность, психические перегрузки, дефицит двигательной активности, нарушения режима труда и отдыха, злоупотребление вредными привычками (Балышева Н.В., 2010). Всё это на фоне новой социальной самоидентификации, зачастую, ведёт к возникновению нарушений в здоровье, которое, согласно определению Всемирной организации здравоохранения (1975), представляет собой «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

Иными словами, действительно, в период обучения в вузе для многих студентов актуальными и, зачастую, параллельно развивающимися становятся две проблемы: проблема социализации и проблема оздоровления. При этом для решения проблемы оздоровления с большей или меньшей степенью эффективности задействуются достаточно разнообразные ресурсы дисциплины «Физическая культура», т.е. вуз принимает непосредственное участие в решении проблемы путём создания соответствующих условий в виде физической тренировки оздоровительной направленности. С решением

проблемы социализации всё сложнее. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, ответственность за успешную социализацию молодого поколения возложена на образовательные учреждения всех уровней, в том числе – на вузы. А, учитывая ведущую роль вузов в подготовке молодёжи к успешной профессиональной деятельности, можно сказать – особенно на вузы. Однако специальных учебных дисциплин, нацеленных на решение проблемы социализации студентов, в вузах не предусмотрено. Согласно литературным источникам, проблема решается в основном путём применения тех или иных подходов и технологий в обучении, а также путём создания соответствующих организационно-педагогических условий (Голубева Н.М., 2004; Шульга М.М.,

2006; Баширова С.В., 2007; Осипенкова Н.А., 2007; и др.).

Выдвинутое нами предположение о возможности использования ресурсов дисциплины «Физическая культура» и организация работы учебно-тренировочного процесса сборной команды вуза, способной конкурировать с признанными футбольными центрами в рамках Общероссийского проекта «Мини-футбол в вузы» для параллельного решения проблем социализации и оздоровления студентов поставило вопрос о необходимости получения и сопоставления исходных данных об особенностях социализированности и двигательной активности студентов, отнесённых к разным медицинским группам для занятий физической культурой. Это было обусловлено тем фактом, что преподавание дисциплины «Физическая культура» в вузе, как известно, дифференцируется с учётом наличия, как минимум, двух учебных отделений – основного и специального.

Исследование социализированности и двигательной активности студентов, отнесённых к разным медицинским группам для занятий физической культурой, мы вынуждены были начать с проведения теоретического анализа специальной литературы по вопросу выбора

критериев социализированности студенток. Полученные результаты позволили предложить оценивать данный показатель по двум группам критериев: 1) адаптация к обучению в вузе; 2) ценностные ориентации. С учётом того, что в адаптации принято выделять три типа – физиологическую, социальную, биологическую, – в нашем исследовании мы сознательно сделали акцент на изучение социальной адаптации студенток к обучению в вузе и определили, что её целесообразно изучать в двух аспектах: профессиональная (учебная) адаптация и социальнопсихологическая (коммуникативная) адаптация. Для исследования первого аспекта в качестве инструментария путём аналитических исследований были отобраны: методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Спилбергера, Ханина; методика «Интеллектуальная лабильность»; исследование частоты участия студенток во внеаудиторных мероприятиях вуза; исследование частоты допускаемых студентами нарушений правил и норм вуза. Для исследования второго аспекта – «Опросник межличностных отношений» Шутца и тест Томаса (определение стиля поведения в конфликтной ситуации). Для оценки ценностных ориентаций студенток был выбран ценностный опросник Шаломы Шварца.

Проведённое с применением выше перечисленного инструментария исследование социализированности студенток показало отсутствие заметных различий между студентами основной и специальной медицинских групп по данному показателю. В частности, было установлено, что студенты обеих групп обладают умеренной реактивной и достаточно высокой личностной тревожностью, а также средней интеллектуальной лабильностью, характеризующей их способности к обучению как средние. Определено, что испытуемые редко принимают участие во внеаудиторных мероприятиях вуза и редко нарушают принятые в вузе нормы и правила. Коммуникативные особенности студенток характеризуются сильной потребностью быть принятыми остальными и принадлежать к их обществу, зависимостью и колебаниями, испытываемыми при принятии решений, а также крайней

осторожностью при установлении близких, эмоционально глубоких отношений с другими людьми. В конфликтных ситуациях преимущественным стилем поведения является компромисс; нередко применяются приспособление и сотрудничество. Ценностные ориентации студенток ОМГ и СМГ идентичны и характеризуются значимостью: сохранения и повышения благополучия близких людей; безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя; самостоятельности мысли и действия; стремления к волнению и новизне; личного успеха в соответствии с социальными стандартами. Для студенток ОМГ значимо также сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Наименее значимыми ценностями в обеих группах являются уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами.

Проведённое с применением методов шагометрии, пульсометрии, анкетирования исследование двигательной активности студенток, в целом, подтвердило данные, опубликованные в специальной литературе. Так, нами был сделан вывод о дефиците двигательной активности (ДА) студенток обеих групп, характеризующимся отклонением от биологической нормы (14-19 тыс./лок. в сутки) примерно в 2 раза у студенток ОМГ ( $\approx 8,4$  тыс./лок.) и примерно в 3 раза у студенток СМГ ( $\approx 5,0$  тыс./лок.). Было установлено, что существенное увеличение среднесуточного показателя ДА (на  $\approx 50\%$  в ОМГ и  $\approx 80\%$  в СМГ), а также оптимальные пульсовые кривые физической нагрузки обеспечивают в основном только лишь учебно-тренировочные занятия по дисциплине «Физическая культура», проводимые 2 раза в неделю. Дополнительные физкультурные занятия в жизни большинства студенток носят фрагментарный характер, на них отводится в среднем 1-2 часа в неделю, студенты занимаются чаще всего ходьбой при ЧСС 110-120 уд/мин, что не обеспечивает необходимый тренировочный эффект. При этом многие

из опрошенных считают свою ДА достаточной, а, значит, вряд ли планируют предпринимать целенаправленные усилия по её увеличению.

В целом, результаты исследования ДА студенток ОМГ и СМГ подтвердили целесообразность внедрения разных видов дополнительных физкультурных занятий в жизнь студенток, которые бы обеспечивали систематическую ДА, характеризующуюся оптимальными показателями объёма и интенсивности физической нагрузки. Известно, что подобные исследования уже проводятся в разных вузах РФ (Усатов

А.Н., 2010; Румба О.Г., 2011; Третьяков А.А., 2011; Кузнецов Б.В., 2015; и др.). Более того, уже существуют успешно апробированные технологии применения малых форм физкультурных занятий в режиме учебного дня студенток и технологии самостоятельной физической тренировки студенток.

В этой связи для нас большой интерес представляет возможность осуществления социализации студенток в процессе занятий физической культурой, в том числе в процессе дополнительных занятий – как в режиме учебного дня, так и вне его. Очевидно, это требует разработки соответствующих педагогических условий, которые обеспечили бы целенаправленное взаимодействие студенток в процессе ДА. При этом проведённое сопоставление социализированности студенток ОМГ и СМГ свидетельствует, что дифференциация применяемых подходов к социализации студенток разных медицинских групп, по всей видимости, не потребуется. Более того, на наш взгляд, перспективно говорить о взаимодействии студенток разных медицинских групп в процессе ДА.

### Заключение

По результатам поисковых исследований социализированности и двигательной активности студенток разных медицинских групп (глава 3), (основного состава и подготовительного) были выработаны педагогические условия социализации студенток в процессе двигательной активности:

Создание возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учётом личных предпочтений студенток;

Обеспечение взаимодействия студенток разных медицинских групп в процессе двигательной активности;

Повышение интереса студенток к дополнительным занятиям физической культурой.

Эффективность данных условий была проверена в ходе педагогического эксперимента, проведённого во II семестре 2013-14 уч.г. в период с 03 февраля по 04 мая 2014 года. В эксперименте приняли участие 80 студенток III курса, отнесённых к разным медицинским группам. Анализ эффективности педагогических условий осуществлялся по показателям социализированности студенток, величины их ДА, динамики соматического состояния.

Сопоставление результатов тестирования социализированности студенток ЭГ и КГ до и после эксперимента показало наличие следующих положительных изменений:

по показателям профессиональной (учебной) адаптации студенток ЭГ: 1) достоверное снижение реактивной и личностной тревожности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 2) повышение интеллектуальной лабильности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 3) увеличение частоты участия во внеаудиторных мероприятиях вуза в среднем на 9,75% (в КГ – на 1,30%); 4) уменьшение количества дисциплинарных нарушений в среднем на 10,19% (в КГ – на 3,31%);

по показателям социально-психологической (коммуникативной) адаптации студенток ЭГ: 1) достоверное увеличение значимости тенденции находиться в обществе других людей и тенденции устанавливать близкие отношения с другими, а также снижение значимости тенденции подчиняться другим в общении; 2) достоверное увеличение частоты выбора сотрудничества и компромисса и снижение частоты выбора соперничества

как преимущественных стилей поведения в конфликтных ситуациях (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ по показателям частоты применения сотрудничества);

по показателям ценностных ориентаций студенток ЭГ: достоверное увеличение значимости ценностей самостоятельности, достижения, универсализма.

Результаты шагомер-исследований, непрерывно проводившихся в течение всего экспериментального периода, показали наличие достоверных различий между студентами ЭГ и КГ в значениях величины ДА. В частности, суммарный показатель

ЭГ за 11 недель составил 36 907,9 тыс./лок., КГ – 23 137,4 тыс./лок., что в процентном выражении больше на 59,6%.

Тестирование соматического состояния студенток ЭГ и КГ до и после эксперимента показало более выраженную положительную динамику в ключевых показателях здоровья у студенток ЭГ. Это выразилось в достоверном увеличении общей выносливости (различия с КГ достоверны) и повышении общего уровня соматического здоровья, рассчитанного по методике Апанасенко. В частности, у девушек ЭГ до эксперимента уровень здоровья соответствовал  $\approx 3$  баллам (низкий уровень), после эксперимента –  $\approx 5,15$  баллов (уровень ниже среднего); различия с КГ достоверны.

Сопоставление результатов анкетного опроса студенток ЭГ и КГ, проведённого до и после эксперимента, указывает на положительные изменения в отношении студенток ЭГ к физической культуре и ДА:

количество студенток ЭГ, которым нравится заниматься физической культурой, увеличилось на 22,5% (разница с КГ – 15%);

количество студенток ЭГ, которые регулярно занимаются физической культурой дополнительно, увеличилось на 55% (разница с КГ – 52,5%);

количество студенток ЭГ, предпочитающих активный отдых, увеличилось на 12,5% (разница с КГ – 10%);

количество студенток ЭГ, двигающихся в среднем более 3-х часов в день, увеличилось на 15% (разница с КГ – 12,5%);

количество студенток ЭГ, считающих свою ДА достаточной, увеличилось на 30% (разница с КГ – 25%).

Дополнительные исследования, проведённые через 5 месяцев после педагогического эксперимента в I семестре 2014-15 уч.г., показали, что после окончания преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» ДА студенток обеих групп снизилась, при этом в ЭГ – достоверно, в КГ – не достоверно. Вместе с тем, ДА студенток ЭГ сохранила достоверно более высокие значения по сравнению с ДА студенток КГ – в среднем на 29,8%. По всей вероятности, это связано с тем, что более половины студенток ЭГ (60%) продолжили регулярные физкультурные занятия, при этом шире, чем студенты КГ, практикуя разнообразные формы физкультурных занятий и виды физических упражнений. Кроме того, студенты ЭГ продолжили пользоваться предложенными им вариантами комплексов упражнений и практиковать физкультурные занятия в составе микрогрупп. Многие из них в результате коллективных занятий, проведённых в рамках эксперимента, обрели друзей, с которыми продолжают регулярное общение. Несмотря на то, что восприятие своей ДА как достаточной у студенток ЭГ несколько снизилось по сравнению с окончанием экспериментального периода (75% против 82,5%), оно осталось более высоким, чем в КГ, – разница 15%.

Таким образом, в совокупности результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что выработанные педагогические условия социализации студенток в процессе ДА способствуют:

повышению социализированности студенток;

увеличению двигательной активности студенток;

улучшению соматического состояния студенток;

формированию положительного отношения студенток к двигательной активности и усилению их вовлечённости в физкультурную деятельность.

Иными словами, в ходе нашего исследования удалось добиться параллельного решения проблем социализации и оздоровления студенток средствами физической культуры, что подтвердило гипотезу исследования. Данный опыт может представлять большой интерес для вузов России, поскольку в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, ответственность за успешную социализацию молодого поколения возложена на образовательные учреждения всех уровней, в том числе – на вузы. Причём, как отмечалось в заключении по третьей главе, на вузы особенно, поскольку их роль в подготовке молодёжи к успешной профессиональной деятельности является ведущей.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что двигательная активность может выступать эффективным средством параллельного решения проблем социализации и оздоровления студенток. В этом смысле большим потенциалом обладает как учебная дисциплина «Физическая культура» так и дополнительные занятия по видам спорта. Особенно перспективным является использование их возможностей в плане вовлечения студенток в регулярные дополнительные физкультурные занятия, проводимые без контроля преподавателя. В ходе исследования было доказано, что регулярную двигательную активность студенток, выстроенную на основе учёта их интересов, сотрудничества и взаимодействия, обеспечило сочетание таких форм дополнительных физкультурных занятий, как: физкультпаузы (ФП), двигательные тренажи (ДТ), самостоятельная физическая тренировка (СФТ), оздоровительные занятия под руководством специалиста (ОЗ) и затем занятия в статусе члена Сборной команды вуза по виду спорта. В беседах со студентками было определено, что факт

регистрации ежедневного количества локомоций сам по себе мотивирует студентов к повышению двигательной активности.

Педагогический эксперимент подтвердил справедливость предположения, выдвинутого по итогам анализа результатов поискового этапа исследования, о том, что дифференциация подходов к социализации студентов разных медицинских групп не требуется, и, напротив, целесообразным является их взаимодействие в процессе двигательной активности.

По итогам педагогического эксперимента сделано заключение о положительном влиянии выработанных педагогических условий социализации студентов в процессе двигательной активности на их социализированность, двигательную активность, соматическое здоровье, отношение к физической культуре и вовлечённость в физкультурную деятельность. Применительно к профессиональному образованию студентов можно заключить, что данный результат должен положительно повлиять на профессиональную подготовленность будущих специалистов.

Таким образом, проведённое исследование позволило сделать следующие основные выводы:

Студенты, отнесённые к разным медицинским группам для занятий физической культурой (основная и специальная медицинские группы), заметно не различаются по показателям социализированности. В частности, студенты обеих групп обладают умеренной реактивной и достаточно высокой личностной тревожностью, а также средней интеллектуальной лабильностью, характеризующей их способности к обучению как средние. Они редко принимают участие во внеаудиторных мероприятиях вуза и редко нарушают принятые в вузе нормы и правила. Коммуникативные особенности студентов характеризуются сильной потребностью быть принятыми остальными и принадлежать к их обществу, зависимостью и колебаниями, испытываемыми при принятии решений, а также крайней осторожностью

при установлении близких, эмоционально глубоких отношений с другими людьми. В конфликтных ситуациях преимущественным стилем поведения является компромисс; нередко применяются приспособление и сотрудничество. Ценностные ориентации студенток характеризуются значимостью: сохранения и повышения благополучия близких людей; безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя; самостоятельности мысли и действия; стремления к волнению и новизне; личного успеха в соответствии с социальными стандартами. Наименее значимыми ценностями в обеих группах являются уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами.

Для студенток, отнесённых к разным медицинским группам для занятий физической культурой (основная и специальная медицинские группы), характерен дефицит двигательной активности. Отклонение от биологической нормы (14-19 тыс./лок. в сутки) составляет примерно в 2 раза у студенток основной группы ( $\approx 8,4$  тыс./лок.) и примерно в 3 раза – у студенток специальной группы ( $\approx 5,0$  тыс./лок.). Существенное увеличение среднесуточной двигательной активности (на  $\approx 50\%$  в основной группе и  $\approx 80\%$  в специальной группе), а также оптимальные пульсовые кривые физической нагрузки обеспечивают в основном учебнотренировочные занятия по дисциплине «Физическая культура», проводимые 2 раза в неделю на 1-3 курсах. Дополнительные физкультурные занятия в жизни большинства студенток носят фрагментарный характер, на них отводится в среднем 1-2 часа в неделю, студенты занимаются чаще всего ходьбой при частоте сердечных сокращений 110-120 уд/мин, что не обеспечивает необходимый тренировочный эффект. При этом многие студенты считают свою двигательную активность достаточной.

Эффективными педагогическими условиями социализации студенток в процессе двигательной активности являются: 1) Создание возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учётом

личных предпочтений студенток; 2) Обеспечение взаимодействия студенток разных медицинских групп в процессе двигательной активности; 3) Повышение интереса студенток к дополнительным занятиям физической культурой. Что доказано особой популярностью занятий в группах по женскому футболу.

Реализация педагогических условий социализации студенток в процессе двигательной активности способствовала следующим положительным изменениям в социализированности студенток:

по показателям профессиональной (учебной) адаптации студенток: 1) достоверное снижение реактивной и личностной тревожности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 2) повышение интеллектуальной лабильности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 3) увеличение частоты участия во внеаудиторных мероприятиях вуза в среднем на 9,75% (в КГ – на 1,30%); 4) уменьшение количества дисциплинарных нарушений в среднем на 10,19%

(в КГ – на 3,31%);

по показателям социально-психологической (коммуникативной) адаптации студенток: 1) достоверное увеличение значимости тенденции находиться в обществе других людей и тенденции устанавливать близкие отношения с другими, а также снижение значимости тенденции подчиняться другим в общении; 2) достоверное увеличение частоты выбора сотрудничества и компромисса и снижение частоты выбора соперничества как преимущественных стилей поведения в конфликтных ситуациях (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ по показателям частоты применения сотрудничества);

по показателям ценностных ориентаций студенток: достоверное увеличение значимости ценностей самостоятельности, достижения, универсализма.

Реализация педагогических условий социализации студенток в процессе двигательной активности обеспечила достоверное преимущество

студенток ЭГ по показателям величины двигательной активности в экспериментальном периоде. Суммарный показатель ЭГ за 11 недель составил 36 907,9 тыс./лок., КГ – 23 137,4 тыс./лок., что в процентном выражении больше на 59,6%.

Реализация педагогических условий социализации студенток в процессе двигательной активности способствовала повышению уровня соматического здоровья студенток. Это выразилось в достоверном увеличении общей выносливости (различия с КГ достоверны) и повышении общего уровня соматического здоровья, рассчитанного по методике Апанасенко. В частности, у девушек ЭГ до эксперимента уровень здоровья соответствовал  $\approx 3$  баллам (низкий уровень), после эксперимента –  $\approx 5,15$  баллов (уровень ниже среднего); различия с КГ достоверны. У юношей ЭГ до эксперимента уровень здоровья соответствовал  $\approx 4,25$  баллов (уровень ниже среднего), после эксперимента –  $\approx 6,15$  баллов (уровень ниже среднего); различия с КГ не достоверны. Кроме того, в ЭГ отмечена положительная динамика в показателях частоты сердечных сокращений в покое, характеризующей экономичность деятельности миокарда, и в значениях индекса Скибинской, характеризующего общее состояние кардиореспираторной системы.

Реализация педагогических условий социализации студенток в процессе двигательной активности способствовала формированию положительного отношения студенток к двигательной активности и усилению их вовлечённости в физкультурную деятельность:

количество студенток ЭГ, которым нравится заниматься физической культурой, увеличилось на 22,5% (разница с КГ – 15%);

количество студенток ЭГ, которые регулярно занимаются физической культурой дополнительно, увеличилось на 55% (разница с КГ – 52,5%);

количество студенток ЭГ, предпочитающих активный отдых, увеличилось на 12,5% (разница с КГ – 10%);

количество студенток ЭГ, двигающихся в среднем более 3-х часов в день, увеличилось на 15% (разница с КГ – 12,5%);

количество студенток ЭГ, считающих свою двигательную активность достаточной, увеличилось на 30% (разница с КГ – 25%).

Реализация педагогических условий социализации студенток в процессе двигательной активности способствовала качественному изменению отношения испытуемых к физкультурной деятельности, выразившемуся в долгосрочной перспективе. В частности, через 5 месяцев после окончания экспериментального периода двигательная активность студенток ЭГ сохранила достоверно более высокие значения – в среднем на 29,8% по сравнению с КГ. Более половины студенток ЭГ (60%) продолжили регулярные физкультурные занятия, при этом шире, чем студенты КГ, практикуя разнообразные формы физкультурных занятий и виды физических упражнений. Студенты ЭГ продолжили пользоваться предложенными им вариантами комплексов упражнений и практиковать физкультурные занятия в составе микрогрупп. Многие из них в результате коллективных занятий, проведённых в рамках эксперимента, обрели друзей, с которыми продолжили регулярное общение. Несмотря на то, что восприятие своей двигательной активности как достаточной у студенток ЭГ несколько снизилось по сравнению с окончанием экспериментального периода (75% против 82,5%), оно осталось более высоким, чем в КГ, – разница 15%.

### **Список литературы**

1. Абрамов, Р.Н. Профессиональный комплекс в социальной структуре общества (по работам Т. Парсонса) / Р.Н. Абрамов // Социологические исследования. – 2015. – №1. – С. 54-67.

2. Абульханова-Славская, К.А., Анцыферова, Л.И., Брушлинский, А.В. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории /А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2016. – 576 с.
3. Адольф В.А.,Профессиональная компетентность современного учителя,монография,Министерство общего и проф.образования РФ,КГУ,1998.-309.
4. Александрова, Т.Л. Методологические проблемы социологии профессий / Т.Л. Александрова // Социологические исследования. – 2015. – №8. – С. 11-17.
5. Андросова, Ю.В. Степень форсированности системы ценностей как структурной части мировоззрения у первокурсников вуза / Ю.В Андросова //
6. Арон, Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон; общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2015. – 608 с.
7. Ахмедова, С.Х. Старт в будущее: вопросы адаптации выпускников на рынке труда / С.Х. Ахмедова. – Издательский дом «Астраханский университет», 2016. – 88 с.
8. Белая, А.В. Профессия как социологическая категория: основныеподходы к определению / А.В. Белая // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2009. – №2 (14). – С. 7-13.
9. Бергер, П.Л, Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Л. Бергер, Т. Лукман. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
- 10.Борисова, А.А. Качество профессиональной подготовки специалистов по управлению трудом: мнение экспертов [Электронный ресурс] / А.А. Борисова // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. –

2012. – №6. – <http://www.uecs.ru/uecs42-422012/item/14152012-06-19>

- 11.Василенко, О.В. Социализация студенческой молодежи в образовательном процессе. Автореф. дис. ... канд. философ. наук / О.В. Василенко. – Чебоксары, 2003. – 21 с.
- 12.Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 2014. – 560 с.
- 13.Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 2015. – 808 с.
- 14.Вебер, М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. В 4 т. Т. 1: Социология / М. Вебер; пер. с нем., сост., общ. ред. и предисл. Л.Г. Ионина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 444 с.
- 15.Гиддингс, Ф.Г. Основания социологии: Анализ явлений ассоциации исоциальной организации / Ф.Г. Гиддингс. – М.: КРАСАНД, 2015. – 621 с.
- 16.Гиддингс, Ф.Г. Теория социализации / Ф.Г. Гиддингс. – СПб.: Питер, 2015. – 450 с.
- 17.Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм; перевод с франц. и послесловие А.Б. Гофмана. – М.: Наука, 2015. – 673 с.
- 18.Дюркгейм, Э., Метод социологии / Э. Дюркгейм. – СПб.: Наука, 2006. – 467 с.
- 19.Елсуков, А.Н., Данилов, А.Н. История социологии / А.Н. Елсуков. – Минск, 1993. – 576 с.
- 20.Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

- 21.Иванова, Г.П., Шакирова, Э.Ф. Педагогические условия формирования социально активной личности студента / Г.П. Иванова, Э.Ф. Шакирова // Акмеология. – 2012. – №3. – С. 51-56.
- 22.Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т.17, №1. – С. 42-45.
- 23.Кагитина, И.В. Профессиональная социализация студентов медицинских вузов. Автореф. дис. ... канд. социол. наук / И.В. Кагитина. – Издательство Волгоградского государственного медицинского университета, 2008. – 28 с.
- 24.Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 305 с.
- 25.Ковалева, А.И. Профессиональная мобильность / А.И. Ковалёва // Журнал «Знание. Понимание. Умение», 2014. – С. 298-300.
- 26.Кондурар, М.В. Понятие компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №2(5). – С. 189-191.
- 27.Краснокутская, С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза. Автореф. дис. ... канд пед. наук / С.Н. Краснокутская. – Севастополь, 2006. – 23 с.
- 28.Кули, Ч.Г. Человеческая природа и социальный порядок / Ч.Г. Кули. –М.: Идея-Пресс, 2000. – 450 с.
- 29.Кучмиева, С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе. Автореф. дис. ... канд. социол. наук / С.И. Кучмиева. – Волгоград, 2007. – 24 с.

30. Левашов, Е.Н. Критерии оценки эффективности деятельности вузов в России / Е.Н. Левашов // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – №2. – С. 170-173.
31. М.В. Мигачева // Вестник СамГУ. – 2007. – №1 (51). – С. 95-101.
32. Макарова, С.Н. Успешная профессиональная социализация: Основные подходы к исследованию / С.Н. Макарова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – №17. – С. 145-155.
33. Мёртон, Р.К. Референтная группа и социальная структура /
34. Мёртон, Р.К. Социальная структура и аномия / Р.К. Мёртон // Социологические исследования. – 1992. – №3. – С. 89-105.
35. Мигачева, М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации /
36. Мид, Дж.Г. Избранное. Сборник переводов / Дж.Г. Мид; сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
37. Мировоззренческие и поведенческие стратегии социализации молодежи в глобальном мире: Сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. проф. В.Н. Белова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – 400 с.
38. Морозова, А.В. Профессиональная социализация студентов вузов в условиях модернизации институтов образования. Дис. ... канд. социол. наук / А.В. Морозова. – Тула, 2004. – 240 с.
39. Немировский, В.Г. Общая социология / В.Г. Немировский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 320 с.
40. От критической теории к теории коммуникативного действия. Эволюция взглядов Юргена Хабермаса / Перевод с нем., сост. и прим. канд. философских наук А.Я. Алхасова. – Ульяновск, 2001. – 150 с.

41. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2002. – 512 с.
42. Парсонс, Т. Очерк социальной системы / Т. Парсонс. – М.: Академический проект. – 686 с.
43. Парсонс, Т. Профессия и социальная структура / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2002. – 364 с.
44. Перинская, Н.А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации / Н.А. Перинская. – М.: Социум, 1998. – 135 с.
45. Р.К. Мёртон. – М., 1991. – 389 с.
46. Сокова, М.С. Теоретические основы исследования социализации студенческой молодежи в процессе подготовки к профессиональной деятельности / М.С. Сокова // Вестник Военного университета. – 2011. – №2(26). – С. 21-25.
47. Сорокин, П.А. Система социологии: В 2 т. Т. 2: Социальная аналитика: Учение о строении сложных социальных агрегатов / П.А. Сорокин. – Пг.: Колос, 1920. – 463 с.
48. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин; общ.ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 569 с.
49. Стенина, Т.Л. Профессиональная социализация студенческой молодежи России / Т.Л. Стенина // Журнал «Знание. Понимание. Умение», 2014. – С. 38-47.
50. Студеникина, Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции. Автореф. дис. ... канд. социол. наук / Е.С. Студеникина. – Краснодар, 2007. – 21 с.
51. Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. – М.: Академический проект, 2011. – 304 с.

52. Усынина, Н.И. Высшая школа как важный агент в социализации молодежи / Н.И. Усынина // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – №3. – С. 95-98.
53. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб: Наука, 2006. – 380 с.
54. Цвык, В.А. Профессионализация как социальный процесс / В.А. Цвык // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2003. – №4-5. – 509 с.
55. Шюц, А. Возвращающийся домой / А. Шюц // Социологические исследования. – 1995. - № 2. – С. 139-142.
56. Шюц, А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шюц. – М.: МГУ, 1994. – 567 с.
57. Югфельд, Е.А. Влияние социального партнерства на модернизацию образовательного процесса в колледже на примере проекта «Будущее белой металлургии» / Е.А. Югфельд // Вестник высшей школы «Alma mater». – 2011. – №4. – С. 76-80.
58. Югфельд, Е.А. Модель профессиональной социализации студента в условиях социального партнерства / Е.А. Югфельд // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – №4. – С. 5-10.
59. Югфельд, Е.А. Проблема профессиональной социализации студентов: современный аспект / Е.А. Югфельд // Научный Интернет-журнал «Мир Науки». – 2015. – №3. – С. 12-18.
60. Яишников, А.Ю. Факторы успеха и риска вузовской социализации (на примере студентов высших учебных заведений г. Ростова-на-Дону и Ростовской области). Автореф. дис. ... канд. социол. наук / А.Ю. Яишников. – Москва, 2017. – 25 с.

