

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЭТАЛОНОВ-ДЕЙСТВИЙ УЧЕНИКА В СОЗНАНИИ ПЕДАГОГА

В области межличностного познания, как показывают многочисленные исследования (прежде всего, проводимые в школе А.А. Бодалева), опосредствующим звеном в понимании конкретного человека выступают стихийно сложившиеся в опыте обобщения или эмоционально-оценочные эталоны. Эти эталоны, или как их еще называет А.А. Бодалев «представления-образы», выполняют роль своеобразной «мерки» при оценивании другой личности, поэтому существует необходимость построения тех «оценочных шкал, которые возникают в ходе работы по профессии» [1, с. 48].

Право учителя выставлять ученикам оценки является одним из самых ярких маркеров профессии педагога. Общепсихологический механизм оценочной деятельности заключается в сравнении наличного с должным, т.е. в сопоставлении данного, конкретного с неким обобщенным образцом, эталоном. Хотя формально учитель выставляет оценки только за ЗУНы, реально эти оценки относятся к личности ученика в целом, как это убедительно было доказано еще в 1935 г. Б.Г. Ананьевым при изучении парциальной оценки учителя и многократно подтверждено в последующих исследованиях. И здесь возникает следующая проблема: образцы ЗУНов формируются у педагогов довольно целенаправленно, поскольку в этой оценке учителя руководствуются конкретными нормативными документами. А вот эталоны человека, которые выполняют роль «своеобразной мерки» (А.А. Бодалев) при оценивании личности ученика, складываются в основном стихийно, и представляют собой некое единство тех обобщенных представлений об идеальном человеке, которые существуют в социуме, и тех обобщений, которые сложились в индивидуальном опыте.

Для педагогической психологии проблема изучения обобщенных представлений педагогов об учениках, безусловно, не является новой. Однако углубленные исследования в этой области проводятся в последние десятилетия недостаточно и посвящены в основном изучению представлений воспитателей дошкольных учреждений об идеальном воспитаннике (И.Е. Валитова, 1993; Е.А. Панько, 1993; В.В. Солодников, 1989). Объемное эмпирическое исследование имплицитной теории личности ученика у педагогов различных специализаций было проведено группой белорусских психологов под руководством С.С. Харина (Минск, 1999). Важность подобных исследований очень емко выразил чешский психолог З. Хелус: «Представления об ученике – это тема общая (такое представление имеет каждый педагог), практическая (представление обуславливает деятельность) и актуальная (представление может стать фактором эффективности). Если представление выступает как фактор регуляции педагогического воздействия, то из него вытекают важные последствия для ребенка» [2, с. 154]. Тем более «эти последствия для ребенка» необходимо изучать в связи с происходящими в настоящее время изменениями образовательных стратегий, появлением различных концепций воспитания и обучения.

В настоящем исследовании изучение существующей у педагогов эталонной модели личности ученика проводилось методом построения субъективных семантических пространств, который одновременно является и формой модельного представления структур сознания. Согласно основателю психосемантики В.Ф. Петренко [3] под семантическим пространством понимается определенным образом структурированная система описаний действительности, которая сложилась в опыте субъекта и опосредует его понимание этой действительности. В нашем случае – это система обобщений-категорий, существующая в сознании педагога и являющаяся своеобразной

«призмой» для понимания им ученика.

Выбор именно психосемантического подхода к изучению содержания педагогического сознания в области знания личности школьника обусловлен несколькими причинами. Во-первых, психосемантика реализует субъектную парадигму в психологии, которая позволяет увидеть мир «глазами другого», почувствовать способы его познания и организации собственной жизнедеятельности в этом мире. А увидеть ученика глазами учителя чрезвычайно важно для психолога, если он намерен продуктивно взаимодействовать с педагогом. Во-вторых, сознание человека выполняет две важнейшие функции: функцию отражения, познания реальности и функцию конструирования, созидания реальности; «Отражение – это то же порождение...» [4, с. 124]. Поэтому выявление категориальных структур педагогического сознания, опосредствующих восприятие учителем ученика, позволит не только ответить на вопрос «Как понимает учитель ученика?», но и на вопрос: «Что конкретно созидает учитель в личности ученика? Какова та реальная программа строительства личности ребенка, которая осуществляется педагогом?»

Цель проведенного исследования заключается в моделировании семантического пространства эталонов-действий ученика, существующего в профессиональном сознании учителей. Выбор в качестве предмета изучения именно действительной формы репрезентации личности школьника в педагогическом сознании обусловлен многочисленными фактами, в которых педагоги подчеркивают именно непосредственно-действенный характер своего общения с учениками. Так, к примеру, часто свое нежелание общения со школьным психологом, педагоги аргументируют примерно следующим образом: «Вы – теоретики, а мы – практики. Вы рассуждаете, а мы действуем». Или, при анализе отношений с учениками, часто от учителей можно услышать: «Нам некогда думать, нам надо быстро реагировать».

Указанная общая цель настоящего исследования конкретизирована в следующих задачах:

- 1) изучение актуально присутствующего в сознании педагогов содержания эталонных моделей поведения ученика;
- 2) построение семантического пространства эталонов-действий ученика;
- 3) сравнение содержания и категориальной структуры эталонных моделей поведения ученика у педагогов различных специализаций: учителей начальной и средней школ.

Респондентами в данном исследовании выступали 540 педагогов: 270 учителей начальных классов и 270 педагогов-предметников. Исследование проводилось в 2004–2006 гг. на базе Брестского государственного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования.

Организация исследования. Исследование осуществлялось в два этапа.

На первом этапе педагогам (n = 140: 70 учителей начальной и 70 учителей средней школы) предлагалось письменно перечислить: 1) конкретные действия учеников, которые они рассматривают как позитивные, соответствующие образцовому или «хорошему» школьнику и 2) конкретные факты поведения детей, которые не отвечают этому образцу. Опрос проводился добровольно и анонимно.

Подобная инструкция, поляризирующая образец поведения ученика на «позитивный» и «негативный», обусловлена следующим теоретическим положением: значение никогда не существует в сознании изолированно, само по себе, а только в некоторой системе,

Медведская Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, БрГУ, 224665, г. Брест, ул. Советская, 8.

определенном континууме значений. Говоря словами Ю.М. Лотмана, в означивании какого-либо объекта «исходной точкой» оказывается не единичная модель, а семиотическое пространство» [5, с. 146], а сам процесс осознания этого объекта подразумевает его включение «в некоторый смысловой ряд, определяющий наборы синонимов и антонимов» [5, с. 139].

Полученные на первом этапе методом свободного описания данные подвергались частотному анализу, на основе которого был составлен список наиболее распространенных в педагогическом словаре действий школьника, посредством которого описывается эталон поведения ученика.

На *втором этапе* данный список предлагался для классификации другой группе педагогов ($n = 400$: 200 учителей начальной школы и 200 педагогов-предметников) со следующей инструкцией: «Объедините, пожалуйста, по своему усмотрению данные действия ученика в любое количество групп».

Обработка данных, полученных посредством метода классификации, проводилась стандартными для психосемантики способами. Результаты факторизации общегрупповых матриц данных позволяют описывать параметры семантического пространства, соответствующие определенным аспектам когнитивной организации сознания: факторы являются отражением существующих в сознании категорий-обобщений, а их количество позволяет судить о когнитивной сложности объекта, в нашем случае о знании педагогом личности школьника; содержание выделенных факторов отражает ведущие основания для классификации действий ученика; вклад фактора в общую дисперсию рассматривается как субъективная значимость или ценность выделенной категории. Для различения значимых и незначимых факторов-категорий был использован критерий Хэмфри, который традиционно применяется в психосемантических исследованиях для решения указанной задачи.

Обсуждение результатов будет проводиться по схеме, соответствующей основным этапам проведенного исследования. Сначала рассматривается содержание эталонных моделей поведения ученика, а затем излагаются данные моделирования семантического пространства эталонов-действий, существующего у педагогов различных специализаций.

Содержание эталона ученика

В результате опроса педагогов было получено 840 ответов; в среднем по шесть для учителя. Качественный анализ позволил выделить четыре типа представлений педагогов о действиях учащихся, которые по частоте в общей выборке представлены следующим образом.

1. Первый тип образуют действия детей, выражающие их отношение к школьным обязанностям: регулярно / не регулярно готовится к урокам, внимателен / не внимателен на уроке, отличное / плохое окончание четверти, добросовестное дежурство по классу, участие во внеклассных мероприятиях, списывание и т.п. Таких ответов было 33 %.
2. Второй тип составляют действия учеников, в которых отражается их отношение к учителю (помощь без просьбы, уважительное отношение, отсутствие реакции на замечание учителя, отказ выполнять требования учителя и др.). Данная группа составила 22 % ответов педагогов.
3. В третий тип можно объединить действия школьников, свидетельствующие об их отношениях с одноклассниками (дружные отношения между мальчиками и девочками, помощь в учебе слабым, радуется успехам других, драки, ябедничество, издевательство над слабыми...). Подобных ответов было 19 %.
4. И, наконец, можно выделить еще четвертую группу ответов, в которой представлены не конкретные поступки учащихся, а их личностные качества: честность, отзывчивость, самостоятельность, лицемерие, лень, эгоистичность и т.п. Таких ответов было 25 % в общей выборке педагогов. Хотя названные педагогами личностные качества не соответствуют инструкции, они пока не будут исключаться из дальнейшего анализа для сохранения полноты материала содержания педагогического сознания в исследуемой предметной области – поведении ученика.

Все выделенные типы действий (хотя с учетом группы личностных характеристик это не очень точное название) присутствуют и у учителя

и начальных классов и у педагогов средней школы. Вместе с тем в разных группах наших респондентов наблюдаются и свои особенности.

Усредненные результаты позволяют утверждать, что для учителей начальной школы статистически более осознаваемыми, чем для педагогов-предметников являются отношение учеников к школьным обязанностям и отношение к одноклассниками ($t = 2,8$; $t = 2,9$; $p \leq 0,01$). Эти данные говорят о понимании учителями младших классов особой значимости первых лет школьной жизни как для овладения ребенком ролью школьника, так и для становления межличностных отношений в классном коллективе (А. А. Люблинская, 1978; Я. Л. Колминский, 1984; В. С. Мухина, 1990; Д. Б. Эльконин, 1972 и др.). Педагоги средней школы статистически достоверней, чем учителя начальных классов, склонны к фиксации не конкретных действий детей, а к обобщенным характеристикам личности ребенка ($t = 5,4$; $p \leq 0,001$).

Таким образом, содержание эталонов-действий учеников отличается у педагогов начальной и средней школы. Так, учителя младших классов обозначают действия школьников, которые выражают (в порядке убывания частоты): отношение к школе, отношение к одноклассникам, отношение к учителю и, наконец, личностные качества. У педагогов средних классов частота ответов фактически обратная: личностные характеристики, отношение к учителю, отношение к школе и отношение к одноклассникам.

Семантическое пространство эталонов-действий ученика

В группе учителей начальных классов факторизация исходной матрицы данных выявила три фактора. Не все факторы являются независимыми. Существует значимая при $p \leq 0,01$ отрицательная корреляция первого и третьего факторов: $r = -0,62$. Для оценки устойчивости факторных решений был использован психометрический прием «расщепления выборки пополам» и проведен расчет коэффициента конгруэнтности в двух случайно образованных подгруппах: 0,81 для первого фактора, 0,86 для второго фактора и 1 для третьего фактора.

В группе педагогов средней школы после варимакс-вращения также выделено три фактора. И так же, как у учителей начальной школы, существует значимая отрицательная корреляция первого и третьего факторов ($r = -0,69$; $p \leq 0,01$). Тот же прием «расщепления выборки пополам» выявил следующие коэффициенты устойчивости факторных решений в двух подгруппах респондентов: 0,84 для первого фактора, 0,88 для второго фактора и 1 для третьего фактора.

Прежде, чем рассматривать содержание выделенных факторов, необходимо сделать небольшую оговорку относительно коэффициента устойчивости. Исследования В. Ф. Петренко доказывают, что высокие значения коэффициента конгруэнтности (не ниже 0,8) говорят об идентичности факторов или о высокой внутригрупповой согласованности респондентов, в силу чего «результаты среднегрупповой матрицы могут репрезентировать всю выборку в целом» [3, с. 92].

Данные факторного анализа у педагогов начальной и средней школы представлены в таблице с указанием вклада фактора в общую дисперсию и с нагрузкой образующих фактор шкал.

Данные таблицы демонстрируют, что в обеих группах педагогов содержание выделенных факторов фактически совпадает. Расчет коэффициента устойчивости показал, что выделенные факторы являются идентичными ($r = 0,88$ для Ф1, $r = 0,86$ для Ф2 и $r = 1$ для Ф3). Это свидетельствует о том, что категориальные структуры сознания, опосредствующие понимание учителем поведения ученика, одинаковы у педагогов различных специализаций. Одинакова также и их субъективная значимость. Это позволяет считать семантическое пространство эталонов-действий ученика общим для педагогов, работающих в начальной и средней школах.

По критерию Хэмфри значимыми являются два фактора, содержание которых довольно однозначно для интерпретации. Первый фактор образуют все действия ученика со знаком «плюс», второй, соответственно, действия школьников со знаком «минус». Такое простое содержание выделенных факторов свидетельствует о том, что педагоги при классификации поступков детей не анализируют их, условно говоря «вширь», т.е. в некотором общем содержательном контексте, и не заглядывают «вглубь» этих действий, т.е. в их возможную мотивацию. Проведение классификации действий школьников, к примеру, по их мотивации, вполне могло бы объединить в общие конструкты

Таблица 1. Результаты факторного анализа классификации педагогами действий учеников

Ф	Учителя начальной школы		Учителя средней школы	
	50,2 % общей дисперсии		50,2 % общей дисперсии	
1	аккуратен во всем	0,992	помогает учителю	0,994
	уважительно относится ко взрослым	0,992	без просьбы	
	помогает учителю без просьбы	0,992	аккуратен во всем	0,987
	активен на уроке	0,970	уважительно относится ко взрослым	0,987
	признается, если виноват	0,966	активен на уроке	0,978
	творчески выполняет задание	0,956	хорошее настроение	0,972
	задает познавательные вопросы	0,947	признается, если виноват	0,968
	хорошее настроение	0,939	творчески выполняет задание	0,967
	реагирует на первое замечание учителя	0,924	задает познавательные вопросы	0,927
			реагирует на первое замечание учителя	0,880
2	30,8% общей дисперсии		36,1% общей дисперсии	
	хитрит	0,981	хитрит	0,986
	перекладывает вину на другого	0,965	перекладывает вину на другого	0,981
	всем недоволен	0,945	всем недоволен	0,976
	дерется	0,939	безразличен к происходящему в классе	0,975
	безразличен к происходящему в классе	0,934	не готовится к урокам	0,973
	не готовится к урокам	0,917	сквернословит	0,955
	сквернословит	0,907	дерется	0,951
	не выполняет требований учителя	0,805	не выполняет требований учителя	0,942

разнопорядковые по мнению учителей действия. Например: «ученик помогает учителю без просьбы» как раз потому, что «хитрит»; «не выполняет требований учителя» по причине своего «хорошего настроения» или потому что «творчески выполняет задание»...

Полученный материал позволяет сделать следующие основные выводы:

- семантическое пространство эталонов-действий учеников совпадает у педагогов, работающих с детьми разных возрастов по всем параметрам: когнитивной сложности, содержанию выделенных категорий и их субъективной значимости;
- семантическое пространство эталонов-действий имеет простую структуру и образовано всего двумя категориями: «хорошее поведение» и «плохое поведение».
- высокая внутригрупповая согласованность результатов в статистически больших экспериментальных подгруппах позволяет считать, что выявленная категориальная структура эталонов-действий ученика присуща не только нашим респондентам, но и педагогам в целом.

Итак, на уровне обобщенных категориальных структур сознания поведение ученика представлено в сознании учителя в двухмерном пространстве, заданном осями: «хорошее» и «плохое». Кроме того, выделенные значимые категории являются однополюсными, т.е. их содержание «переживается как единственно существующее, не дихотомизированное, не противопоставленное какому-то иному содержанию» [6, с. 44]. Такая простота внутренней организации выделенных категорий говорит о стабильности и потенциальной трудноизменяемости их содержания и структуры.

Это означает, что педагоги в своем понимании поведения школьника остаются на допонятийном уровне организации сознания, не поднимаясь до более развитых, отвлеченно-логических форм категоризации. Другими словами, обобщенные представления о поведении ученика организованы в сознании педагогов по генетически первичному, аффективному принципу существования значений (А. Р. Лурия, 1975; 1979). В терминологии Л.С. Выготского у учителя отсутствует «научное понятие» действий ученика, т.е. такое, которое вводило бы его в систему логических определений, следовательно, отсутствует и само осознание, рефлексия данного понятия (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.)

Поскольку эмоции сигнализируют человеку об удовлетворении его потребностей, в несколько ином ракурсе это означает, что среднестатистический педагог действует не в интересах учеников, а в своих собственных, т.е. «призмой» для понимания ребенка выступают потребности самого взрослого (здесь вспоминается предостережение выдающегося педагога Я. Корчака, который призывал воспитателей не путать «хорошего ребенка» с «удобным ребенком»).

Косвенным подтверждением полученного вывода могут выступать результаты некоторых экспериментальных исследований, которые демонстрируют наличие взаимосвязи категориальной дифференцированности индивидуального сознания и феномена децентрации, т.е. отхода от позиции, когда точкой отсчета при оценке других людей выступает собственное «Я» (А.Г. Асмолов, Н.А. Пастернак, 2006; Б.М. Величковский, 1986; Ж. Пиаже, 1969; В.Ф. Петренко, 1983; А.Г. Шмелев, 1979 и др.). У наших респондентов как раз не выявлено когнитивной сложности сознания в изучаемой области, поэтому можно полагать, что центрация на самом себе или «взрослый эгоцентризм» являются типичной когнитивной позицией педагогов в понимании поведения и личности школьников.

Таким образом, наличие серьезная проблема отсутствия у педагогов осознанных, дифференцированных эталонов поведения ученика. Серьезность этой проблемы обусловлена распространенными среди учителей «формирующими установками» (В.П. Зинченко), т.е. направленностью на обучение и воспитание школьника, под которой нет основы – знания ребенка. Поэтому работа по моделированию эталонов поведения и личности, соответствующих новой культурно-творческой парадигме образования, это и есть конкретная психолого-педагогическая задача как в подготовке будущих учителей, так и в просветительской деятельности с уже работающими педагогами. Решение указанной задачи по осознанию и обогащению учителем имеющегося у него образца ученика очень важно для личностного развития учащихся, т.к. неразвитость у детей и подростков системы собственных ценностей, нормативов и эталонов делает их очень чувствительными к транслируемому педагогами образу человека. А реально упрощенный образ человека сопровождает ученика на протяжении всей его школьной жизни, т.к. он в равной степени присущ педагогам начальной и средней школы.

Речь, конечно, не идет о том, чтобы «сверху» задать учителям готовые образцы оценки поведения и личности школьника, аналогичные

существующим образом оценки школьной успеваемости. Такие попытки в силу их изначальной нереалистичности и формализма уже полностью себя дискредитировали в образце «гармонично развитой личности». Речь идет прежде всего о том, чтобы задача по осознанию эталонной модели поведения и личности школьника, была также актуальна для отдельного педагога, как актуальна для него задача осознания эталонных знаний, навыков и умений учащегося. Другими словами, чтобы размышления «На какие действия детей я обращаю внимание?», «За какие поступки я хвалю/ругаю своих учеников?», «Какие качества я, как учитель, намерен развивать (поощрять) в своих учениках?» были также привычны для учителя как и размышления «За какие учебные достижения ставить N баллов?»

В этой связи очень уместно обратиться к мнению основателя отечественной педагогики К.Д. Ушинского: «Что сказали бы вы об архитекторе, который закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить – храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно <...> наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности» [7, с. 18]. Чтобы не заслужить столь нелестных эпитетов как незадачливый архитектор, формирование оценочных эталонов личности ученика должно иметь более целенаправленный и культуросообразный характер. Для этого необходимы как знакомство учителя с эталонными качествами человека будущего (В.С. Библер, В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили и др.), так и самостоятельные поиски ответов на вопрос об идеальном человеке как идеальной «сверхцели» своей профессиональной деятельности.

Заключение. В свободных описаниях педагогов выделены несколько типов действий детей, в которых отражается их отношение к различным сферам школьной жизни: 1) к выполнению обязанностей ученика; 2) к учителю; 3) к одноклассникам. Особую группу ответов составляют указания учителей не на конкретные действия учеников, а на их личностные качества.

Статистически значимо отличается процентное соотношение выделенных типов действий школьника у педагогов различных специализаций. Так учителя начальных классов достоверно чаще, чем их коллеги, обращают внимание на конкретные поступки учеников (прежде всего на действия, свидетельствующие о выполнении обязанностей школьника и выражающие отношение к одноклассникам). Учителя же средней школы более склонны к фиксации не конкретных действий учащихся, а к обобщенным личностным характеристи-

кам школьников. Видимо, подобные ответы демонстрируют бытующее среди педагогов восприятие личности подростка как уже зрелой, сформировавшейся, а не как становящейся, развивающейся, на что неоднократно указывалось как на серьезный недостаток традиционного педагогического мышления. Соответственно такие ответы свидетельствуют о недостаточном знании учителями средней школы психовозрастных особенностей школьников.

На уровне глубинных категориальных структур сознания эталон личности ученика можно считать полностью идентичным у педагогов различных специализаций по всем параметрам семантического пространства: когнитивной сложности, содержанию существующих категорий и их субъективной значимости. Этот эталон когнитивно прост, поскольку образован двумя категориями «хорошее поведение» и «плохое поведение». Так же просто и содержание этих категорий, что оставляет мало возможностей для реструктурирования образующих их значений, а, следовательно, делает эти категории очень устойчивыми обобщениями, опосредствующими оценку учителем поведения и личности отдельного ученика.

Полученные высокие коэффициенты конгруэнтности факторных решений позволяют говорить о репрезентативности нашей выборки и о возможности экстраполяции полученных результатов на педагогов в целом. Это говорит о единстве тех эталонов-мерок поведения школьника, которые существуют (а точнее, фактически отсутствуют) в педагогической среде.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
2. Хелус, З. Понимаете ли вы ученика: кн. для учителя / З. Хелус; пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
4. Зинченко, В.П. Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М.К. Амардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 109–125.
5. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб.», 2004. – С. 12–148.
6. Столин, В.В. Личностный смысл: строение и форма существования / В. В. Столин, М. Кальвино // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1982. – № 3. – С. 39–77.
7. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч. 6 в 9 т. – Т. 8. – М.-Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. – С. 11–682.

Материал поступил в редакцию 04.11.08

MEDVEDSKAYA E.I. Semantic field on the basis of pattern-actions in pedagogical consciousness

The article presents the results of the research in the contents and categorical structure of pedagogical consciousness in understanding the pupils. It has been proved that secondary school teachers are more prone to develop generalized characteristics of the pupils' personalities. The modelling of the semantic field on the basis of pattern-actions has revealed its full identity with the teachers of different subjects. Cognitive complexity of such categories testifies to the absence of generalized models of pupils' behaviour in the teachers perception, which influences the teachers' evaluation of an individual pupil.

УДК 796

Пасичниченко В.А., Давиденко Д.Н., Кудрицкий В.Н.

РОЛЬ И МЕСТО РАЗМИНКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Введение. В связи с процессом интенсификации занятий изменилось и значение разминки, которая не только создает благоприят-

ные условия для проведения основной части урока, но и является составляющей всего комплекса тренировочных воздействий. Поэто-

Пасичниченко Владимир Алексеевич, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта Белорусского государственного технологического университета, кандидат педагогических наук, доцент, почетный мастер спорта СССР по плаванию.

Беларусь, БГТУ, 220050, г. Минск, ул. Свердлова, 13 а.

Давиденко Дмитрий Николаевич, доктор биологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного технического университета, академик Балтийской педагогической академии, Россия.

Кудрицкий Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и спорта Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.