



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**Высшая школа физической культуры и спорта  
Кафедра теории и методики физической культуры и спорта**

**Г. П. Коняхина**

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
КОМПЛЕКСНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ  
ШКОЛЬНИКОВ**

**Учебно-методическое пособие**

**Челябинск 2022**

**УДК 796.3(076)**  
**ББК 75.566я7**  
**К-65**

Коняхина Г.П. Личностно-ориентированное комплексное физическое воспитание школьников» [Текст] Учебно-методическое пособие - Типография «НИЗКИХ ЦЕН», ИП Купреев Е.А. 454000, г. Челябинск, ул. Гагарина, 51. 2022.- 89 с.

Настоящее пособие разработано в соответствии с программой по дисциплине «Физическая культура» и действующими образовательными стандартами.

В учебно-методическом пособии изложены, критически проанализированы и систематизированы отечественные и зарубежные подходы к переосмыслению содержания, целей, задач современного физического воспитания школьников, а также прикладные программы, технологии и методы, призванные содействовать повышению его эффективности и социокультурного значения.

Учебно-методическое пособие представляет интерес для специалистов, организующих физическое воспитание не только в школе, но и в других учебных заведениях. Содержащаяся в книге обширная информация, а также библиография по всему комплексу проблем физического воспитания, будут полезны и тем, кто занимается научным анализом этих проблем

#### **Рецензенты:**

**Костенко П.И.** д.п.н, профессор кафедры БЖ ФГБУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры»

**Михайлова Т.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики ФК и спорта, ЮУрГГПУ

© Коняхина Г.П. 2022.

© Типография «НИЗКИХ ЦЕН», ИП Купреев Е.А. 454000, г. Челябинск, ул. Гагарина, 51

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время общепризнано, что система физического воспитания в школе не позволяет эффективно решать задачи этого воспитания, адекватные современным требованиям. Поэтому в последние десятилетия специалисты не только России, но и многих других стран, ведут поиск новой системы этого воспитания.

В учебно-методическом пособии изложены, критически проанализированы и систематизированы отечественные и зарубежные подходы к переосмыслению содержания, целей, задач современного физического воспитания школьников, а также прикладные программы, технологии и методы, призванные содействовать повышению его эффективности и социокультурного значения. Сформулирована и обоснована инновационная концепция личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников, согласно которой его основными целевыми установками является воспитание культуры физкультурно-двигательной активности, спортивной культуры и телесно-ориентированной культуры личности, а также использование физкультурно-спортивной деятельности для общегуманистического воспитания школьников. Охарактеризованы конкретные показатели, компоненты и методы всех этих элементов культуры личности, а также определены основные аспекты их диагностики (мониторинга). Тем самым излагаемая система современного физического воспитания школьников позволяет сделать существенный шаг на пути реализации требований современных федеральных государственных образовательных стандартов на первый план выдвигать именно личностные результаты образования, обучения и воспитания.

Учебно-методическое пособие представляет интерес для специалистов, организующих физическое воспитание не только в школе, но и в других учебных заведениях. Содержащаяся в книге обширная информация, а также библиография по всему комплексу проблем физического воспитания, будут полезны и тем, кто занимается научным анализом этих проблем.

Одна из наиболее важных социальных проблем современной России – *физическое, психическое и духовно-*

*нравственное состояние детей и молодежи* [11]. Как отмечается в докладе «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни россиян» на заседании Госсовета РФ 30 января 2002 года, в сложившейся ситуации «необходимо остановить ухудшение здоровья нации и тенденцию депопуляции населения, принять радикальные меры по качественному улучшению человеческого ресурса, формированию здорового образа жизни, новых ценностных ориентиров, включающих высокий уровень гражданственности и патриотизма и неприятие вредных привычек». В противном случае, отмечается в этом документе, может возникнуть «реальная угроза национальной безопасности России» [14].

Данная проблема является актуальной для всех групп учащейся молодежи, в том числе для *школьников*.

Здоровые дети среди школьников младших классов составляют 10–12 %, а среди старших – всего 5 %. Более чем у 50 % детей разного возраста диагностируются хронические заболевания. Сегодняшние дети имеют худшие, чем их сверстники 10–15 лет назад, показатели в росте, окружности грудной клетки, динамометрии. Около 40 % детей страдают хроническими заболеваниями. Резко прогрессируют болезни сердечно–сосудистой и костно–мышечной систем, которые во многом обусловлены недостаточной двигательной активностью. Причем, за период обучения в школе показатели физического здоровья учащихся, в среднем, ухудшаются. По причине низкого уровня состояния здоровья около 1 млн детей школьного возраста полностью отлучены от занятий физкультурой. По данным Минздрава РФ, из 6 млн. подростков 15–17 лет, прошедших профилактические осмотры, у 94,5 % были зарегистрированы различные заболевания. При этом треть заболеваний ограничивает выбор будущей профессии

Негативные тенденции прослеживаются и в *физической подготовленности*. Лишь часть школьников (30–70 %) выполняют нормативы государственной программы. Последние 20–25 лет знаменуются широким распространением среди школьников разных *психических* расстройств и отклонений в психическом развитии. Чаще всего они формируются в момент поступления в школу, при переходе в среднее звено и у

старшеклассников в связи с увеличением объема учебной нагрузки. Количество абсолютно здоровых в психическом отношении школьников снижается и в старших классах составляет 10–15%.

В психической жизни детей и молодежи в связи с изменениями в социально-экономической и политической сферах общества наблюдается развитие комплекса деструктивных явлений: незрелость сознания и узость представлений; заниженная либо гиперзавышенная самооценка; ориентация на негативные стороны психосоциальной жизни общества; развитие культа экстремального удовольствия; неадекватное (безапелляционно–агрессивное или наивно–пассивное) поведение в обществе; потеря осознанных жизненных ориентиров и т. п. На первый план выходят такие ценности, как жажда обогащения, культ денег, успех [1,8]. Среди учащейся молодежи возрастает заболеваемость наркоманией. Подавляющее большинство наркоманов составляют лица в возрасте до 30 лет. Отмечается снижение среднего возраста начала употребления наркотиков: в 2000 г. выявлено свыше 1,3 тыс. заболевших наркоманией детей в возрасте до 14 лет. На фоне социальной незащищенности, девальвации духовных ценностей, внутрисемейной дизадаптивности растет детская преступность.

Таким образом, к старым болезням школы добавились новые: проблемы, связанные с бедностью, насилием; рискованное сексуальное поведение; психологические и эмоциональные расстройства [6].

Общепризнанным является положение о том, что важную роль в активном, целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведения школьников может и должно играть ***физическое воспитание***.

Однако, как признает большинство ученых и практических специалистов, школьное физическое воспитание является *недостаточно эффективным*. Оно не обеспечивает должного уровня здоровья и физического развития школьников, не формирует у них потребность в здоровом образе жизни и физическом совершенствовании, интерес к физкультурно-спортивной деятельности. На основе физического воспитания не

удается добиться существенного повышения физкультурно–спортивной активности школьников в свободное время. Еще более значительные трудности связаны с решением задачи использования занятий физкультурой и спортом в качестве средства решения комплекса социокультурных и педагогических задач. За период обучения в школе, как правило, увеличивается количество школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья, физкультурно-спортивная активность значительной части школьников заметно снижается от класса к классу, и к концу окончания школы параметры здоровья и физической подготовленности школьников оказываются ниже, чем у абитуриентов. Так, если среди поступающих в первый класс практически здоровы около 12 % детей, то к выпускному классу их численность сокращается наполовину.

На основании изложенного выше практически во всех странах наблюдается *критика* состояния современного физического воспитания в учебных заведениях. Высказывается мнение о том, что «многие школьные программы физвоспитания во всем мире находятся в глубоком кризисе» [5] и даже говорится о «всемирном кризисе физического воспитания в школах» и других учебных заведениях.

В данной работе излагается инновационная концепция *лично-ориентированного физического воспитания школьников*, которая призвана содействовать преодолению этого кризиса.

**Концепция** (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ трактовки каких–либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности.

Под **теоретической концепцией** понимается научно обоснованное понимание явления, процесса – в отличие от его других возможных способов (например, обыденного, религиозного и т.д.).

Общетеоретической основой данной концепции являются:

- *общая теория комплексного физического воспитания*, изложенная и обоснованная в работах В.И. Столярова;
- теоретические положения *телесного, физкультурно-двигательного, спортивного, спортивно-гуманистического,*

*олимпийского и спартианского воспитания*, которые разработаны В.И. Столяровым и его учениками.

При изложении системы и методологии личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников учитываются другие отечественные и зарубежные инновационные концепции физического воспитания, а также критически анализируется и оценивается огромный опыт, накопленный в России и в других странах по разработке и апробации на практике эффективных методов современного физического воспитания. Этим объясняются многочисленные ссылки в тексте книги на публикации отечественных и зарубежных авторов.

Значение такого подхода состоит и в том, что он дает возможность авторам не повторять в данной книге ту информацию, которая уже изложена в *других* публикациях, а вместе с тем впервые создать *библиографию* по обсуждаемой проблеме.

Изложенный материал представляет интерес для специалистов, организующих физическое воспитание не только в школе, но и в других учебных заведениях. Содержащаяся в книге обширная информация, а также библиография по всему комплексу проблем физического воспитания, будут полезны и тем, кто занимается научным анализом этих проблем.



## **Глава 1. СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ЛИЧНОСТНУЮ, СОЦИАЛЬНУЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ УЧАЩИХСЯ**

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт второго поколения направлен на обеспечение равных возможностей получения качественного образования, духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Наряду с другими направлениями выбрано обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации. Под образовательным пространством России понимается вся совокупность её образовательных учреждений разного типа взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также идущих образовательных и учебно-воспитательных процессов. Вместе они создают пространство социализации человека, превращения его в личность, обеспечивают определённый уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, военных, этических и всех других отношений. Создание такого пространства требует изменения в целеполагании, содержании образования, методах обучения и воспитания, стилях отношений, условиях жизни, системе управления.

Требования ФГОС нового поколения предполагают: «... активную роль всех участников образовательного процесса в формировании компетентной личности;... обеспечение перехода в образовании... от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей» и предусматривают составление и внедрение «...



программ развития у обучающихся универсальных учебных действий».

Задача развития творческой личности в процессе воспитания и обучения является одной из значимых задач современного российского общества. Об этом говорится и в законе «Об образовании». Встает проблема создания благоприятных условий в едином образовательном пространстве школы, способствующем проявлению природных задатков учащегося и их развитию в общие или специальные способности.

**Образовательное пространство** – это мир деятельности и мир представлений, воображения, культурных смыслов и знаков. В нем множество идей, понятий, научных знаний и человеческих ценностей, переживаний, эмоций. В этот мир «погружается» личность, делает свой личностный выбор.

Пространство в образовательном учреждении, приспособленное для решения образовательных задач, существует внутри педагогической действительности, благодаря специально-организуемой деятельности, созданной взрослыми с помощью детей, служит делу развития детей. Активное образовательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого ребенка возможностью выбора различных видов деятельности (учебной, художественной, спортивной, профилированной и др.), включением в них посредством диалога и самореализацией учащихся на принципах взаимообогащения, взаимоуважения, сотрудничества учителей, учеников, родителей и администрации, т.е. позитивным опытом совместной деятельности детей и взрослых

Превращение реальной окружающей среды в единое образовательное пространство возможно только целенаправленным путем. Главная особенность единого образовательного пространства состоит в том, что образовательный и воспитательный процессы взаимосвязаны.

Задача педагога состоит в том, чтобы максимально использовать воспитательные возможности единой образовательной среды и пространства, где функционирует образовательное учреждение; связать знания с интересами личности; помочь ребенку занять активную позицию в коллективе и заполнить образовательный процесс личностно,

эмоционально-окрашенными событиями; придать общественно-полезную направленность его индивидуальным увлечениям, способностям и потребностям; организовать совместную деятельность детей и взрослых; вызвать позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении, деятельности.

В условиях многообразия образовательных систем и видов образовательных учреждений для достижения основного результата образования – познания мира, эффективной реализации и освоения обучающимися образовательной программы, индивидуального развития всех обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий необходимо создание единого образовательного пространства в рамках одного образовательного учреждения.

Многими педагогами выдвигаются требования к современному уроку. Акцент делается на развивающий характер, поэтому урок необходимо обогатить новыми педагогическими и информационными технологиями.

### **1.1. Педагогическая (образовательная) технология**

**Педагогическая (образовательная) технология** – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам. Предметом педагогической технологии являются конкретные педагогические взаимодействия учителей и учащихся в любой области деятельности, организованные на основе чёткого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации и стандартизации способов и приёмов обучения и воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств. В результате достигается устойчивое позитивное усвоение детьми предметных умений, формирование социально ценных форм и привычек поведения.

Современное образование направлено, в первую очередь, на формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. Сегодня начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка - систему учебных и познавательных

мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности ученика с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми.

### **Применение педагогических технологий способствует:**

- формированию мотивов учения, развитию устойчивых познавательных потребностей и интересов учащихся;
- развитию продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться» младших школьников;
- раскрытию индивидуальных особенностей и способностей детей;
- развитию навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становлению адекватной самооценки, развитию критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоению социальных норм, нравственного развития учащихся начальной школы;
- развитию навыков общения со сверстниками, установлению прочных дружеских контактов.

В соответствии с региональной и федеральной политикой в сфере образования в практике используют следующие современные педагогические технологии:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии личностно-ориентированного обучения;
- технологии компетентностно-ориентированного обучения;
- информационно-коммуникативные технологии;
- технологии использования ЭОР;
- технологии игрового обучения;
- технологии критического мышления;
- технологии учебного взаимодействия;

- технологии формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников;
- технологии организованного общения младших школьников;
- технологии воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности (по И.П. Иванову);
- технологии проектно-исследовательской деятельности;
- технологии педагогической поддержки родителей младших школьников.

Совершенствование структуры и содержания начального общего образования на этапе его модернизации предполагает переход начальной школы от навыково-знаниевой к личностно-ориентированной, развивающей модели обучения. С изменением базовых целей обучения, приходится ориентироваться, прежде всего, на развитие личности ребенка, реализацию его субъектной позиции в учебном процессе, оказывать поддержку индивидуальности каждого учащегося. Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения. Одним из них является личностно-ориентированный подход к обучению в процессе дифференцированного обучения. Это обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Цель этого обучения – создание условий для проявления познавательной активности учащихся. Использование дифференцированных заданий в различных предметных областях позволяет решать следующие задачи:

- подготовить учащихся к усвоению новых знаний;
- обеспечить возможность дальнейшего их углубления, систематизации и обобщения;
- содействовать выравниванию знаний и умений учащихся.

Прежде чем использовать разноуровневые задания, проводится работа по определению общего уровня знаний учащихся, по склонности учащихся к различным способам работы (индивидуальной, групповой). Учитывается

психологическая совместимость учащихся друг с другом, интерес к предмету. Используя данную технологию, создать в классе атмосферу заинтересованности каждого ребенка в работе класса, стимулировать учащихся к высказываниям без боязни ошибиться, оценивать деятельность ученика не только по конечному результату, а по процессу его достижения. Дифференцированный подход позволит добиться в классе хороших результатов в обучении учащихся.

Другой эффективной образовательной технологией, которую рекомендуется использовать, является информационно-коммуникационная технология. Использование ИКТ при обучении позволяет создать информационную обстановку, стимулирующую интерес и пытливость ребенка, усиливает мотивацию обучения. Одним из средств внедрения информационно-коммуникационных технологий является применение персонального компьютера, который становится посредником между педагогом и учеником, позволяет организовать процесс обучения, шире использовать развивающие методы и приемы: анализ, сравнение, обобщение, классификация, проблемные и поисковые методы, игровой метод. 100% учащихся класса имеют домашний персональный компьютер.

Используются в работе сочетание традиционных и компьютерно-ориентированных методических подходов для изучения физкультуры, используются Интернет ресурсы для создания дидактических средств, применяемых при организации обучения, проводится демонстрация видеосюжетов и иллюстративных фрагментов электронных систем обучения, собственные учебные презентации и энциклопедии для фронтальной работы с учащимися.

Современная педагогика и педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске учащихся в процессе обучения. Метод проектов как один из способов организации учебно-познавательной деятельности используется и представляет интерес для придания креативного характера процессу изучения, развития у младших школьников ключевых компетентностей: интеллектуальной, коммуникативной, исследовательской и пр.

В основе метода проектов лежит развитие творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. В результате выполнения проекта повышается мотивация учащихся, развиваются способности к активной практической деятельности, создаются условия для отношений сотрудничества, совместной творческой деятельности. Как показывает практика, знания, приобретенные и контролируемые самостоятельно или в диалоге с одноклассниками, приобретают особую ценность и значимость. Совместные размышления, поиск истины требует работы с дополнительными источниками информации; развивают умения анализа, синтеза, обобщения.

Здоровьесберегающие технологии применяются как в урочной деятельности, так и во внеклассной работе. Формирование ответственного отношения к своему здоровью – необходимое условие успешности современного человека. Здоровьесберегающий подход прослеживается на всех этапах урока, поскольку предусматривает чёткое чередование видов деятельности.

В настоящее время большую популярность приобретает образовательная технология «Портфолио». Использование технологии «Портфолио» позволяет проследить индивидуальный прогресс ученика, помогает ему осознать свои сильные и слабые стороны, позволяет судить не только об учебных, но и творческих и коммуникативных достижениях

Главной задачей образования и повышения устойчивого интереса к предмету в соответствии с ФГОС является создание мотивации учащихся к обучению. Будет желание учиться – повысится и качество образования.

Создание мотива урока, заинтересованности в нем, желание активно работать, считается одним из самых важных компонентов урока. И для этого на уроках используются познавательные (побуждение к поиску альтернативных решений, игра, выполнение нестандартных заданий); эмоциональные (поощрение создание ситуации успеха, свободный выбор заданий); волевые (информирование об обязательных результатах обучения, самооценка и коррекция деятельности, рефлексия

поведения) и социальные (создание ситуации взаимопомощи, самопроверки) методы.

При подготовке к уроку учитываются реальные возможности и индивидуальные особенности учащихся, отобрать такую совокупность приемов мотивации, которая создает оптимальные условия для включения каждого ученика в активную познавательную деятельность. На уроках окружающего мира стараться создать такие условия, при которых учащийся оказался бы втянутым в самую гущу событий и испытывал бы настоящий азарт, в стремлении докопаться до самой сути. Для создания мотивации учения используются различные приемы. Например: прием «Удивляй!»

Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимание и не стимулирует работу ума, как удивительное. Поэтому надо стараться найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

При организации учебной деятельности важно, чтобы ученик хорошо представлял себе конечный результат своего труда. Поэтому в заключении каждой темы необходимо проводить итоговые уроки. Таким образом, к концу изучения темы ученики имеют четкую картину того, какие знания, умения и навыки будут проверяться. Это снимает стресс и боязнь получить двойку. Ученики чувствуют себя увереннее, и поэтому познавательный интерес к предмету становится более устойчивым.

Для упрочнения знаний, развития интереса к предмету и взаимосвязи с другими предметами учащимся предлагаются творческие задания. Способы и виды заданий достаточно разнообразны:

- составление загадок,
- сочинение сказок или стихотворений, о каком – либо объектах;
- выполнение рисунков;
- изготовление аппликаций (из отдельных картинок вырежи и смонтируй изображение «идеального» животного);
- выполнение практических заданий, минипроектов. Таким образом, внедрение педагогических технологий в

образовательный процесс начальной школы ориентирует педагогов и учащихся на духовно-нравственное развитие и воспитание (личностные результаты);

- усвоение содержания учебных предметов (предметные результаты); формирование универсальных учебных действий (метапредметные результаты).

Именно введение современных педагогических технологий позволяет решать проблемы развивающего, личностно-ориентированного обучения, дифференциации, гуманизации, формирования индивидуальной образовательной перспективы обучающихся.





## Глава 2.

### **ПОНЯТИЕ «КОУЧ-ТЕХНОЛОГИИ» В ОБРАЗОВАНИИ**

Термин «коучинг» уходит корнями к сфере университетского спорта. Тренер (коуч, Coach) выполнял задачу подготовки студентов к спортивным соревнованиям или экзамену по физкультуре. В дальнейшем термин получил большее распространение и теперь считается основной формой среднесрочного и долгосрочного профессионального консультирования с целью рефлексии и выполнения профессиональных задач.

В рамках школы эту меру поддержки можно определить следующим образом: «Под коучингом понимается структурированное сотрудничество с одним субъектом в течение нескольких встреч. Коуч работает над тем, чтобы учащийся принял ответственность за свои успехи, знал о своей образовательной ситуации и улучшал имеющиеся умения. Коучинг дает возможность использовать потенциал сотрудничающих субъектов». А. Райтер описывает коучинг в педагогике как эффективный, «специфичный, целенаправленный и практико-ориентированный формат консультирования, призванный повысить рефлексивные способности и самоконтроль обучающихся.

С 2000 г. коучинг важен и «в связи с образованием и переподготовкой учителей и, по мнению Д. Рауфельдера и А. Игтел, может быть связан со вторым этапом концепции наставничества. В гуманистическом подходе роль наставника сводится к роли консультанта и тренера, который лично поддерживает своего подопечного. При уважительных и доверительных отношениях, где есть коллегиальная солидарность, наставник выступает ролевой моделью хорошего преподавания,

обеспечивает обратную связь и содействует профессиональному развитию молодых специалистов. Таким образом, тренер помогает им планировать, анализировать и оптимизировать педагогический процесс и стимулирует развитие проблемного мышления.

С одной стороны, коучинговая модель связана с центральными аспектами дидактической теории когнитивизма. При этом в центре внимания проблемный анализ, системный подход, диалогическое обучение, помощь, наблюдение, обратная связь, профессиональная поддержка, консультирование и критическое мышление.

С другой стороны, процессы коучинга также демонстрируют явные признаки конструктивизма, например, рефлексия, совместный поиск решений и огромную ответственность обучающегося за успех консультирования. Коучинг-формат консультирования в рамках конструктивистской концепции обучения' поскольку предполагает, «что все индивидуумы сами конструируют свою реальность и что подходящие решения могут быть найдены и развиты только из этой реальности».

Коучинг - это собирательный термин, который в настоящее время используется почти избыточно и встречается в самых разных контекстах и сферах жизни, будь то спорт, здравоохранение или различные телевизионные форматы. Коучинг сегодня «в тренде» и «соответствует духу времени».

В современном понимании коучинга люди получают профессиональное сопровождение и поддержку специально обученного коуча, в результате чего развиваются саморефлексия, саморегуляция и восприятие собственных действий<sup>1</sup>, а акцент делается на достижении целей и повышении эффективности. В рамках индивидуального, структурированного и контекстуального взаимодействия обучающийся получает возможность самостоятельно выбирать и определять свои цели или видение, в чем и заключается потенциал развития. При этом он берет ответственность за свой прогресс, но сопровождается на пути к достижению своих целей и реализации внутреннего потенциала тренером, который действует гибко и чутко и одновременно стимулирует самостоятельность учащегося (самопомощь). В ходе коучинга очень важным является развитие обучающегося, в то время как достигнутые цели требуют постоянного подтверждения.

В рамках коучинг-процессов на повестке дня возникают вопросы из области работы, ролей, функций и профессионального развития.

Коучинг понимается как «профессиональная форма индивидуального консультирования в профессиональном контексте», открывающая пространство для обучения, «внутри которого может происходить развитие», и характеризующаяся интерактивностью.

Следующее определение суммирует основные особенности этой формы консультирования: «Термин "коучинг" можно понимать как сочетание индивидуального решения проблем в условиях сопровождения и личного консультирования на уровне процесса по различным профессиональным и частным вопросам». Это среднесрочное, личностно-ориентированное, профессиональное сопровождение для дальнейшего самостоятельного развития обучающегося на основе устойчивых отношений. Коучинг отличается тем, что в центре внимания находятся заботы обучающихся, а индивидуальные вопросы или уникальные проблемы обсуждаются и, как правило, решаются внешним коучем.

Кроме того, профессиональная поддержка основана на индивидуальной концепции и осуществляется в определенных условиях, которые определяют рамки консультирования. Этот специальный процесс сопровождения включает, наряду с консультированием, рефлекссию собственной практики, личную обратную связь, а также разработку и применение стратегий преодоления трудностей и внедрения. Считается, что это «один из наиболее эффективных методов согласования собственного "Я" с образом другого человека или внешних воздействий». «Коучинг инициирует, мешает, стимулирует, изучает, создает объективную обратную связь» и, если того требует ситуация, также может советовать. Эта форма консультирования, однако, явно далека от предоставления конкретных решений или универсальных мер. Кроме того, речь в коучинге идет не только о повышении профессионализма, но также об общем развитии обучающихся.

И. Хок и его коллеги указывают в своих работах на следующие основные идеи коучинг-процессов:

- конструктивность реальности: создавать совместную

реальность;

- циркулярность: выстраивать связи, планировать взаимодействия;
- отношения: принимать отношения субъектов-участников;
- эффективность: определять изменяемость базовых условий;
- целенаправленность/мотивация: конкретизировать цели; осознавать сильные стороны, таланты и области изучения;
- ресурсы: показать осознанные и неосознанные возможности;
- ломать и стимулировать: ломать стереотипы, чтобы способствовать инновациям;
- познаваемость проблем и решений: учитывать наглядность и доступность;
- ориентация на решения: стремиться к поиску и апробации возможных решений;
- системность: уточнить место и задачи в системе, выделить связи.

В образовательном дискурсе термин «коучинг» возник после 2000 г. А. Ниггли, рассматривая трехчастное менторство, описывает путь к «профессиональному самосовершенствованию», в рамках которого обучающиеся с помощью коучинга должны повышать свои компетенции в самоуправлении.

Ф. Штауб говорит о предметно-педагогическом коучинге и определяет его как «индивидуализированную и ситуативную поддержку учащегося при выполнении сложной задачи со стороны человека, обладающего высокой квалификацией в реализации подобных задач». К ним относятся типичные для коучинга критерии, такие как целенаправленность, практическая ориентация и ресурсы. Здесь также стирается граница с наставничеством (менторством), поскольку наставники понимаются как опытные компаньоны. Коучинг обладает огромным потенциалом при сопровождении вхождения в профессию, поскольку уже в начале своей карьеры молодые специалисты испытывают большую неопределенность, сталкиваются со сложными непредвиденными ситуациями и многочисленными требованиями. Обычно они действуют одни и находятся в зоне конфликта между расходящимися требованиями, например, со стороны министерства, руководства школы, родителей или учеников.

Коучинг может быть при этом ценной мерой поддержки, которая часто связана не с охватом «как можно больших», а с поиском альтернативных путей придания предметам нового качества.

В педагогике коучинг направлен не только на решение проблемы, но и на индивидуальную поддержку. В рамках коучинга, процессы которого в школе обычно осуществляются внутренним тренером, начинающие учителя должны приобретать практический опыт, чтобы развивать индивидуальный творческий потенциал и возможности.

С. Крехтер изучил эффект «лично-ориентированного консультирования с элементами коучинга» в рамках второй ступени высшего образования в Северном Рейне-Вестфалии и собрал проблемы, поднятые кандидатами-стажерами. Из них следует перечень тем, которые играют важную роль в коучинг-процессах в образовании: дисциплина на уроке, организация труда, баланс между работой и личной жизнью, стрессоустойчивость, тайм-менеджмент, учебная работа, конструктивное отношение к критике, понимание различных точек зрения (например: *Что такое хорошее занятие? Как мне управлять классом?*), формирование профессиональной роли или дальнейших вопросов.

Коучинг консультирует молодых специалистов в области как личностных, практических, социальных и коммуникативных компетенций, так и предметных и методологических, и считается «формой консультирования, которая усиливает самостоятельность и работает над личными интересами по отношению к индивидуальному развитию и пониманию своей профессии».

Помимо других возможных форм коучинга, таких как групповой, командный (Team-Coaching), смешанный коучинг (Blended Coaching) и др., в образовании будет преимущественно использоваться индивидуальное обучение с внутренним тренером, представлять собой наиболее целесообразный вариант, поскольку ориентировано на индивидуальность обучающегося. Личные беседы к конкретным случаям должны способствовать пониманию изменений и самопознанию. Чтобы лучше понимать собственное поведение, следует развивать способность к самовосприятию. Это эксклюзивная форма консультирования, где проблемы решаются конфиденциально.

Коучинг и наставничество имеют много общего. На первый

взгляд, эти две меры поддержки кажутся практически идентичными, и отличие коучинга от наставничества является непростой задачей, поскольку они в значительной степени пересекаются, а коучинг можно рассматривать как часть или метод наставничества. Однако при ближайшем рассмотрении можно выявить тонкие различия, и на их основе разработать критерии коучинг-процессов. В коучинге действуют предписания, четко не сформулированные в силу незащищенности самого понятия коучинга. Ниже будут приведены критерии, наиболее часто упоминаемые в литературе:

1. *Ориентация на процесс* - это интерактивное консультирование и сопровождение, в процессе которых рассматриваются как частные, так и профессиональные проблемы.

2. *Основа взаимоотношений*: успешный процесс коучинга может осуществляться только в безоценочных условиях, а также «на основе прочных, взаимоуважительных и взаимодоверительных отношений», в которых активно участвуют обе стороны. Коучинг характеризуется равноправным партнерским сотрудничеством между тренером и обучающимся.

3. *Добровольность*. Успешный коучинг базируется на добровольном участии ученика - он сам решает работать с тренером над своими проблемами. «Собственная убежденность или надежда на эффективность метода очень важны для положительного результата».

4. *Причинная обусловленность, целенаправленность и ориентация на перспективу*. В рамках коучинга ведется планомерная работа над четко определенной проблемой или целью и ее достижением]. Конструктивный, целенаправленный коучинг-процесс «основан на современной ситуации клиента, но также должен учитывать системные подходы».

5. *Включенность обучающегося и его желание учиться*. Учащийся должен хотеть активно и добровольно работать и принимать решения. Таким образом, это не одностороннее вмешательство. Обучающийся также готов получать новые знания и вводить изменения. Поэтому коучинг исходит из того, что изменения принципиально возможны и что решения содержит в себе сам обучающийся.

6. *Тренер как компаньон*: в рамках доверительных, независимых

взаимоотношений тренер сопровождает учащегося посредством разъяснения проблем, не предлагает решений, но надеется, что он/она может найти решение сам. Тренер создает «прозрачные рамки для мышления, чувств и переживаний, в которых формулируются четкие цели, актуализируются представления о развивающихся процессах восприятия и новые практические возможности, что позволяет находить решения и инициировать процессы обучения».

7. *Косвенные цели*: коучинг всегда должен содействовать саморефлексии (способность распознавать субъективное значение собственного восприятия для расширения своих взглядов), саморегуляции (способность дистанцироваться от напряжения, возбуждения и эмоциональных ограничений) и самовосприятию, а также сознательности и ответственности обучающегося, на основе которых осуществляется переход от помощи к самопомощи. Побочными эффектами данных процессов служат удовлетворение и здоровье.

8. *Методы*: в контексте процессов коучинга, активное слушание, целенаправленные вопросы и конкретная обратная связь приводят к процессно-ориентированной поддержке обучающихся. Это вызывает оптимизацию деятельностных компетенций.

9. *Прозрачность*: вместо манипулирования, которое препятствует развитию осознанности, в коучинге используются прозрачные методы.

10. *Концепция*: коучинг всегда базируется на тщательно разработанной концепции, в которой объясняется процедура, представляются стратегии и методы тренера. Кроме того, в ней описывается, как функционируют управляемые процессы и какие взаимосвязи следует учитывать.

11. *Ограничение по времени (продолжительность)*: процессы коучинга рассчитаны на среднесрочную перспективу, то есть они протекают неоднократно, но в течение определенного непродолжительного периода времени.

Можно уточнить все эти критерии применительно к школьному образованию. Однако представленные ниже категории, демонстрирующие специфику коучинга, не претендуют на то, чтобы считаться исчерпывающими.

## **1. Профессиональная помощь в рефлексии и развитии для**

**содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий.** Процессы коучинга характеризуются целенаправленным и поисковым обсуждением для осмысления собственной личности, задачи и роли, своих целей, ценностей, видений и ресурсов, а также для использования своего потенциала и развития собственных профессиональных практик. Благодаря этому достигается максимально возможная личная эффективность деятельности.

**2. Коучинг как индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование.** Коучинг имеет дело с индивидуальным и контекстно-ориентированным консультированием для содействия самовосприятию, самостоятельности, саморефлексии, а также для развития индивидуальных, профессиональных практических умений и потенциала профессионального роста.

**3. Особенности формы консультирования.** В контексте процессов коучинга активное слушание, целенаправленные, конкретные, сущностные вопросы и продуманные обратные связи приводят к процессно-ориентированной поддержке обучающихся, что в итоге вызывает оптимизацию их деятельностных компетенций.

**4. Роль обучаемого как соответственного лица.** Роль обучающихся четко определена. Они стимулируются на поиск собственных решений и активно участвуют в процессе консультирования. Ответственность за обучение, прогресс в достижении своих целей и за использование личного потенциала также лежит на самом ученике.

**5. Роль тренера.** Четко описана и роль коуча: в личностно-ориентированном и практико-ориентированном процессе сопровождения он выступает как консультант, компаньон, слушатель и партнер по диалогу. Личные позиции, собственные идеи, мнения и опыт тренера не акцентируются. Он создает рамочные условия таким образом, чтобы были ясны конкретные цели, расширены альтернативы деятельности, а в итоге генерировались решения и инициировались процессы обучения.

**6. Общее понимание цели.** Коучинг характеризуется ясными заранее определенными целями, достижение которых последовательно преследуется в ходе этого процесса.



**7. Временные рамки.** Консультирование ограничено по времени и рассчитано на среднесрочную перспективу.

**8. Иерархия.** Отношениям между коучем и его учеником не свойственна иерархичность. Ключевым признаком этих взаимоотношений являются доверие, уважение, одобрение и симметричная коммуникация.



## Глава 2.

### Профессиограмма педагога

Развитие системы высшего физкультурного образования предъявляет все новые требования к личности спортивного педагога, его профессиональному мастерству, нравственному потенциалу, психологической и физической готовности к выполнению профессиональной деятельности [Макеева, с. 10; Полиевский, с. 24]. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение психолого-педагогической характеристики личности и деятельности спортивного педагога, что должно послужить основой его профессионального становления.

Следует отметить, что термин «спортивный педагог» введен нами не случайно. Он широко применяется в научных и популярных как отечественных, так и зарубежных изданиях. В педагогической теории требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». [Полиевский, с. 358].

*Под профессиональной пригодностью* понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии.

*Профессиональная готовность* к педагогической деятельности, кроме профпригодности, включает в себя и

уровень умений и навыков. В ее составе выделяют психологическую, психофизиологическую и физическую готовность (т. е. профпригодность), а также научно-теоретическую и практическую подготовку педагога.

Профессиограмма учителя была разработана Е. В. Кузьминой. Требования к личности педагога обусловлены совокупностью необходимых социально-профессиональных качеств: высокая гражданская ответственность, социальная активность, любовь к детям, подлинная интеллигентность, духовная культура, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, способность к принятию творческих решений, потребность в постоянном самообразовании, физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность [Кузьмина, с. 52].

Характеристика личности педагога также связана с проявлением таких важных качеств, как *убежденность* (чувство долга, ответственности, нетерпимое отношение к недостаткам и нравственным порокам и др.), *направленность личности* (интерес к профессии, педагогическое призвание, педагогические намерения и склонности), *педагогический такт* — интуитивное чувство меры, *педагогическая справедливость* — объективность учителя, уровень его нравственной воспитанности, *авторитет педагога*.

Деятельность учителя представлена тремя взаимосвязанными компонентами: конструктивный (отбор, планирование и построение учебного материала); организаторский (управленческий); коммуникативный (установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, педагогами, родителями).

В профессиограмме ведущее место занимает позиция педагога — система его интеллектуально-волевых и эмоциональнооценочных отношений к миру.

Различают социальную и профессиональную позицию педагога. *Социальная позиция* педагога складывается из системы его взглядов, убеждений и ценностных ориентацией. *Профессиональная позиция* — отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической

деятельности. Педагог может выступать в качестве информатора, друга, диктатора, советчика, просителя, вдохновителя и т. д.

Однако профессиографической характеристикой личности и профессиональной деятельности спортивных педагогов в современной литературе мы не встретили. В качестве примеров определения приоритетов личностного и профессионального развития данной категории специалистов мы можем представить лишь неполные, фрагментарные сведения.

### **3.1. Педагогическая характеристика личности педагога**

Рассмотрим характеристику личности идеального тренера. По мнению Б. Дж. Кретти, спортивный педагог должен быть открытым, общительным, эмоционально устойчивым человеком. Он должен обладать достаточно высоким интеллектом, иметь развитое чувство реальности, быть практичным и уверенным в себе. Одновременно это должен быть человек, склонный к новаторству, предприимчивый, самостоятельный, предпочитающий сам предпринимать ответственные решения. В процессе анализа результатов различных исследований подчеркивается, что представления об идеальной личности тренера существует как у спортсменов, так и у тренеров. Однако успех в тренерской работе в значительной мере зависит от знаний, которыми обладает спортивный педагог, и от того, в каких он отношениях со своими воспитанниками, а также от того, как он передает свои знания. Отмечается, что способность тренера выполнять роль, которую ожидают от него воспитанники, в сочетании с его профессиональными знаниями может компенсировать некоторые его недостатки.

Спортивный педагог высокого класса обладает такими личностными чертами, как эмоциональный самоконтроль, агрессивность и высокий уровень интеллектуального развития. Он достаточно устойчив, активен, имеет твердый характер и определенность взглядов [Кретти, с. 149].

Тренер высокого класса характеризуется особым типом поведения — гибким, иногда авторитарным. Быстрое восприятие

нового, стремление к творчеству, активное общение с коллегами, постоянное самосовершенствование — характерные черты спортивного педагога высокого класса. Чрезмерное проявление эмоций, характеризующее отсутствие самоконтроля, является нежелательным, т. к. способствует снижению результатов педагогического процесса и говорит о неспособности педагога принимать правильные решения в сложных ситуациях.

Индивидуальные свойства личности спортивного педагога оцениваются по следующим качествам:

- *идейно-политические качества* (патриотизм, интернационализм, целеустремленность, принципиальность);

- *нравственные качества* (коллективизм, чувство долга, ответственность, спортивная честь, скромность, гуманизм, доброта, порядочность, самокритичность, трудолюбие);

- *эмоционально-волевые качества* (активность, мужество, настойчивость, самостоятельность, инициативность, решительность, уверенность, смелость, самообладание, выдержка, воля к победе);

- *поведение в коллективе* (общительность, доброжелательность, требовательность к другим, самолюбие, самокритичность, уважительность, оптимальная эмоциональность, отношение к успехам и неудачам, умение владеть собой, рассудительность, отзывчивость);

- *отношение к работе* (увлеченность, исполнительность, аккуратность, дисциплинированность, пунктуальность, творческое отношение к делу);

- *лично-профессиональные качества* (спортивное мастерство, педагогическое мастерство, наблюдательность, интуиция, педагогический такт, умение распределять внимание, педагогическое воображение, абстрактное мышление, любознательность, дидактические умения, построение взаимоотношений со спортсменами, умение прогнозировать, моделировать, авторитетность).

В зависимости от того, в какой мере эти или прямо противоположные качества присущи спортивному педагогу, можно сделать вывод об индивидуальных свойствах его личности, о его характере [Корх, с. 87].

Выделяют целый ряд личностных характеристик спортивного тренера, необходимых в его профессиональной деятельности. Среди них энергичность, поддержка; ясность требований; поощрение к активному участию учащихся в процессе тренировки. Кроме этого, сдержанность, образное мышление; поощрение к обмену мнениями; доброжелательность, душевная теплота. Исходя из этого, высказывается предположение о том, что идеальный тренер энергичен, разумно агрессивен, четко выражает свои мысли, достаточно эмоционален [Дергач, Исаев, с. 92].

### **3.2. Профессиональные способности спортивного педагога**

Деятельность учителя физической культуры во многом определяется его способностями, которые делятся на следующие группы:

- *Педагогическое воображение* — способность предвидеть последствия педагогической деятельности, прогнозировать развитие тех или иных качеств у воспитанников, предугадывая перспективы их развития.

- *Аттестационные способности* — умение распределять свое внимание между несколькими видами деятельности одновременно. Учителю необходимо следить за содержанием и формой изложения учебного материала, развертывая свои мысли, держать в поле внимания всех учеников, реагировать на проявление признаков утомления, невнимания, непонимания со стороны воспитанников, отмечать нарушение дисциплины, следить за собственным поведением.

- *Двигательные способности* отражают прежде всего умение учителя выполнять физические упражнения. Правильный показ того или иного физического упражнения, входящего в программу обучения, определяет эффективность учебной деятельности школьников.

- *Дидактические способности* — способности передавать учебный материал, делая его доступным. Они заключаются в умении учителя реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым.

- *Академические способности* — способности к изучению соответствующей области наук (теории физической культуры, медико-биологического знания, психолого-педагогические).

- *Перцептивные способности* — талант проникать во внутренний мир ученика. Это психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности школьника и его психического состояния.

- *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики.

- *Организаторские способности* — умение организовать учеников, формировать их коллектив, воодушевить школьников на решение учебных задач.

- *Авторитарные способности* — умение непосредственно эмоционально-волевым влиянием на учащихся добиваться у них авторитета.

- *Коммуникативные способности* — способность к общению с учениками, умение найти к ним правильный подход, наладить тесные контакты, установить с ними взаимоотношения, целесообразные для осуществления педагогической деятельности.



## **Глава 4.**

### **МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА**

#### **4.1. Характеристика методов обучения**

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил. *Методы обучения* — система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение ими содержания образования, развитие умственных сил и способностей, овладение ими средствами самообразования и самообучения. Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и учащихся. Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Понятие метода обучения отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной

деятельности учащихся по достижению целей обучения. Для нас интерес представляет следующая формулировка рассматриваемого понятия: *методы обучения — пути и способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, которая направлена на решение учебных задач.*

Метод обучения является основным инструментом педагога. Варьируя методами, он передает знания, формирует умения и навыки обучаемых, стремясь к всестороннему воздействию на их личное развитие. Владение методическим арсеналом является показателем мастерства педагога. К инструментам обучения также относятся понятия способов, приемов и средств.

*Методический прием* — составная часть одного из методов. Разнообразие методических приемов является признаком высокой квалификации педагога и во многом определяет его индивидуальный стиль обучения. Поиск методов, обеспечивающих совершенствование процесса обучения, остается постоянным. Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует применять разнообразные методы обучения.

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. При их отборе преподаватель сталкивается со значительными затруднениями. В этой связи возникает потребность в классификации, которая помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы вносят разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения [Сидоров, с. 104].



#### **4. 2. Классификация методов обучения по дидактической цели (М. А. Данилов, Б. П. Есипов)**

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

- методы приобретения новых знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы применения знаний;
- методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель познакомить учащихся с новым материалом, то для ее достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные ему словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания. Авторы данной классификации за основу берут дидактические понятия, что позволяет избежать искусственного разделения между отдельными дидактическими методами.

#### **4.3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся**

Согласно этой классификации, методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности — это уровень мыслительной активности учащихся. Выделяют следующие методы:

- объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные);
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- частично-поисковые (эвристические);
- исследовательские.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Информацию учитель передает

с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.).

Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию готовых знаний (которое может быть и неосознанным). Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

*Репродуктивный метод* предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет материал и преподносит знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний. Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного, это своего рода экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания.

*Метод проблемного изложения* является переходным от исполнительской деятельности к творческой. Его суть заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за ходом мысли преподавателя. И хотя учащиеся при таком методе обучения являются не участниками, а всего лишь наблюдателями хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений. Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе частично поисковый (эвристический) метод.

*Частично-поисковый метод* получил свое название потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний передает преподаватель, другую часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель — учащиеся — преподаватель — учащиеся и т. д. Таким образом, сущность частично-поискового метода обучения сводится к следующему:

- не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;
- деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа.

*Исследовательский метод* обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

- преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;
- учащиеся самостоятельно ее разрешают;
- преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Специфика этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

#### **4.4. Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения**

Согласно этой классификации, методы обучения делятся на три группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [Бабанский, с. 115].

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация);
- практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе относятся:

- методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
- методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля эффективности собственной учебно-познавательной деятельности.

#### **4.5. Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М. И. Махмутов)**

В основу бинарных и полинарных классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения включает две группы методов:

- методы преподавания (информационно-сообщающие, объяснительные, инструктивно-практические, объяснительно-побуждающие, побуждающие);
- методы учения (исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, частично поисковые, поисковые).



## Глава 5.

### КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

*Средства обучения — предметная поддержка учебно-познавательного процесса или то, с помощью чего организуется процесс обучения.* К ним относятся материально-технические средства, учебное оборудование, инвентарь, аппаратура, научно-методические пособия.

Понятие «средства обучения» в узком смысле означает учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. В более широком смысле под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и

индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана деятельность как обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т. п.).

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на *визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.; *аудиальные (слуховые)* — радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.; *аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* — звуковой фильм, телевидение и т. п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Он выделил простые и сложные средства.

*Простые средства:*

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

*Сложные средства:*

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин. Назовем основные из них:

- закономерности и вытекающие из них принципы обучения;
- общие цели обучения, воспитания и развития человека;
- конкретные образовательно-воспитательные задачи;
- уровень мотивации обучения;

- особенности методики преподавания конкретной учебной дисциплины;

- содержание материала;

- время, отведенное на изучение того или иного материала;

- количество и сложность учебного материала;

- уровень подготовленности учащихся;

- возрастные и индивидуальные особенности учащихся;

- сформированность у учащихся учебных навыков;

- тип и структура занятия;

- количество учащихся;

- интерес учащихся;

- взаимоотношения между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);

- материально-техническое обеспечение, наличие оборудования, наглядных пособий, технических средств;

- особенности личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.



## **Глава 6.**

### **ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

#### **6.1. Организационные формы педагогического процесса**

*Форма обучения — способы организации и способы взаимодействия в учебном процессе.*

Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и др.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и



внешкольные формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

*Индивидуальная форма обучения* подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником.

В *групповых формах обучения* учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

*Фронтальная форма обучения* предполагает работу преподавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами.

*Коллективная форма обучения* отличается от фронтальной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

При *парном обучении* основное взаимодействие происходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как *аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные*, связаны с местом проведения занятий.

*Форма организации обучения* — это конструкция отдельного звена. Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, В. И. Андреев за основу берет структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения. Он выделяет следующие формы организации обучения: вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий. В. А. Онищук подразделяет формы организации обучения на дидактические, практические, трудовые, комбинированные. А. В. Хуторской выделяет три группы форм организации обучения: индивидуальные занятия, коллективно-групповые занятия, индивидуально-коллективные занятия.

К индивидуальным занятиям относятся репетиторство, тьютерство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение. Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры. Индивидуально-коллективные занятия — это погружения, творческие недели, научные недели, проекты.

Формы обучения динамичны, они возникают, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась система индивидуального обучения как передачи опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Эта система использовалась в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах применялась и в более поздние периоды. Суть ее состоит в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя или ученика. Однако таким путем можно было обучить незначительное число учащихся. Развитие общества требовало больше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению приходят другие формы его организации. Но индивидуальное обучение сохранило свою значимость до настоящего времени в виде репетиторства, тьюторства, менторства, гувернерства. Репетиторство, как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов. Тьюторство и менторство более распространены за рубежом. Эти формы обучения способны обеспечить продуктивную образовательную деятельность ученика. Ментор, понимаемый как советчик ученика, наставник, вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказывает помощь при выполнении заданий, помогает адаптироваться в жизни.

Тьютор — это научный руководитель ученика. Функции тьютера могут выполнять учителя при подготовке учащихся к выступлениям на конференциях, круглых столах и других научных мероприятиях.

Восстанавливается в последнее время такая форма семейного обучения как гувернерство.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения трансформировалась в индивидуально-групповую. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10-15 детей разного

возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с последним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание, и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев определенные изменения, сохранилось до наших дней. Существуют сельские школы, как правило, начальные, в которых обучается малое количество учащихся. В одном классе может быть 2- 3 ученика, занимающихся по программе первого класса, несколько человек — по программе второго класса.

В Средние века по мере актуализации потребности в образованных людях, обусловленной прогрессивным социально-экономическим развитием, образование становится все более массовым. Появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это привело к появлению классно-урочной системы обучения. Зародилась эта система в XVI в. в братских школах Белоруссии и Украины, а теоретическое обоснование получила в XVII в. в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика». Классной эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. Урочной — потому, что учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени — уроки. Постепенно классно-урочная форма обучения оформилась в стройную систему, имеющую следующие характеристики:

- учащиеся примерно одного возраста и уровня образовательной подготовки объединены практически на весь период обучения в группу постоянного состава — класс;
- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;

- урок по конкретному учебному предмету, встроенный в расписание занятий, является основной формой организации учебного процесса;
- продолжительность урока регламентируется уставом образовательного учреждения с учетом гигиенических норм;
- работой учащихся на уроке руководит учитель.

Классно-урочная система получила распространение во всем мире и в своих основных чертах остается неизменной около 400 лет. Однако уже в конце XVIII в. классно-урочная система обучения стала подвергаться критике. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Первую такую попытку предприняли в конце XVIII — начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Они стремились разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Новая система получила название белл-ланкастерской системы взаимного обучения и была одновременно применена в Индии и Англии. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Но само качество обучения оказывалось невысоким, и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Учеными и практиками также были предприняты попытки поиска таких организационных форм обучения, которые помогли бы избавиться от недостатков урока, в частности его ориентированности на среднего ученика, единообразия содержания и усредненности темпов учебного продвижения, неизменности структуры. Указанные недостатки сдерживают развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения — батовская система в США и мангеймская в Западной Европе. Сущность первой состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая — на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С учениками, которые изъявляли желание углубить знания, работал сам учитель, с учащимися менее способными — его помощник.

Мангеймская система, названная так по наименованию города Мангейм (Европа), где она была впервые применена, характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей. Основатель этой системы Й. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: классы для наиболее способных, основные классы для детей со средними способностями, классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. Й. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

В 1905 г. возникла система индивидуализированного обучения, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в городе Дальтон (США) и названная Дальтон-план. Эту систему нередко именуют еще лабораторной, или системой мастерских. Цель данной системы состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась

один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться.

В 1920-е гг. Дальгон-план подвергался резкой критике со стороны ученых и практических работников школы за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил прототипом для разработки в СССР бригадно-лабораторной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. В отличие от Дальтон-плана, бригадно-лабораторная система обучения предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполнения и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г. обучение по этой системе прекратилось.

В 20-е гг. XX в. в отечественных школах начал также применяться *метод проектов* (проектная система обучения), заимствованный из американской школы, где его разработал У. Килпатрик. Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни

государство, ни учитель не могут заранее вырабатывать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности. Учащиеся сами выбирали тему разработки проекта. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы она должна была отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. То есть основная задача проектов состояла в вооружении ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей. Эта система тоже не нашла широкого распространения.

В 60-е гг. XX в. большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100-150 человек) с занятиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) — 20 %, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу, план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и

методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современной практике существуют и другие формы организации обучения. На Западе имеются неградуированные классы, когда ученик по одному предмету обучается по программе седьмого класса, а по другому — шестого или пятого класса. Ведутся эксперименты по созданию открытых школ — обучение ведется в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, т. е. идет разрушение самого института школы.

Такова краткая история развития организационных форм обучения. Наиболее устойчивой из всех перечисленных форм массового обучения оказалась классно-урочная система, т. к. она имеет несомненные преимущества:

- четкая организационная структура;
- удобство управления деятельностью класса;
- возможность сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы;
- стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика;
- тесная связь обязательной учебной и внеучебной работы учащихся;
- эмоциональное влияние личности учителя на учащихся;
- экономичность обучения, т. к. учитель работает одновременно с группой учащихся.

Эта система имеет и свои недостатки:

- ориентация на среднего ученика, что создает значительные трудности для слабого школьника и задерживает развитие способностей у более сильных;
- трудность учета индивидуальных особенностей учеников;
- одинаковый темп и ритм работы;
- ограниченное общение между учениками.

В целом же классно-урочная система действительно является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы массовой школы.





## Глава 7.

### **САМОВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

*Самовоспитание* — деятельность человека, направленная на изменение своей личности и поведения. Оно является одним из путей самосовершенствования человека. Для этого необходимо знать, что надо совершенствовать. Эти знания человек получает, как правило, от своих коллег, друзей, родных и путем самопознания.

*Самовоспитание школьника* — активная целеустремленная деятельность по систематическому формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с осознанной потребностью отвечать социальным требованиям к уровню здоровья, физического развития и двигательной подготовленности, а также личной стратегии физического совершенствования.

*План самовоспитания К. Д. Ушинского:*

- прямота в словах и поступках;
- совершенное спокойствие (по крайней мере, внешнее);
- обдуманность действий;
- решительность;
- не говорить о себе без нужды ни единого слова;
- каждый вечер добросовестно давать отчет своим поступкам;
- ни разу не хвастать, ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

*Цель самовоспитания:*

- достижение желаемых результатов;
- обретение душевного равновесия;
- овладение способностями избегать стрессов;
- обретение жизнерадостного состояния.

К методам и приемам самовоспитания относятся самоанализ, самонаблюдение, самосравнение, самовнушение. Самовоспитание связано с развитием культуры мышления, что достигается через тренировку умственных способностей, через общение и практическую деятельность. Процесс самовоспитания тесно связан с коррекцией как физического, так и психологического состояния человека. Процесс самовоспитания спортсменов и занимающихся физическим воспитанием можно рассматривать через психофизическую подготовку спортсмена. Средства самовоспитания: аутогенная тренировка, активное самовнушение, юморобика, музыкотерапия, танцетерапия, колодинамика (система восстановления душевной и физической целостности человека), кинезиология.



## Глава 8.

### СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРОБЛЕМОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЕТЕЙ

Поскольку в определении личностно-ориентированного обучения подчеркивается необходимости учета особенностей его субъектов, то для педагога становится актуальной проблема дифференциации детей. Для решения проблемы дифференциации детей на уроках физкультуры разработаны карточки-задания по теме «Орфографическая грамотность – залог точности выражения мысли взаимопонимания». Дифференциация необходима по следующим **причинам**:

- разные стартовые возможности детей;
- разные способности, а с определённого возраста и склонности;
- для обеспечения индивидуальной траектории развития.

Традиционно в основе дифференциации лежал подход по принципу «больше-меньше», при котором лишь увеличивался объём предлагаемого ученику материала – «сильные» получали задание больше, а «слабые» – меньше. Такое решение проблемы дифференциации не снимало саму проблему и приводило к тому, что способные дети задерживались в своём развитии, а отстающие не могли преодолеть трудностей, возникавших у них при решении учебных задач. Создать благоприятные педагогические условия для развития личности ученика, его самоопределения и самореализации помогла технология уровневой дифференциации.

### **Обобщим способы дифференциации:**

#### 1. Дифференциация содержания учебных заданий:

- по уровню творчества;
- по уровню трудности;
- по объёму.

#### 2. Использование разных приёмов организации деятельности детей на уроке, при этом содержание заданий является единым, а работа дифференцируется:

- по степени самостоятельности учащихся;
- по степени и характеру помощи учащимся;
- по характеру учебных действий.

Дифференцированная работа была организована по-разному. Чаще всего учащиеся с низким уровнем успешности и низким уровнем обученности (по выборке школы) выполняли задания первого уровня. Дети отрабатывали отдельные операции, входящие в состав умения и задания с опорой на образец, рассмотренный при ознакомлении на уроке. Ученики со средним и высоким уровнем успешности и обученности – творческие (усложнённые) задания.

При личностно-ориентированном обучении учитель и ученик являются равноправными партнерами по учебному общению. Младший школьник не боится допустить ошибку в рассуждениях, исправить ее под влияние высказанных

сверстниками аргументов, а это и есть личностно – значимая познавательная деятельность. У младших школьников развивается критическое мышление, самоконтроль и самооценка, что отражает достаточно высокий уровень их общих способностей.

Многие учителя придерживаются мнения, что на уроках дети должны работать строго по инструкциям. Однако подобная методика позволяет только без ошибок и отступлений сделать работу, но не формирует познавательных процессов и не развивает ученика, не воспитывает такие качества, как самостоятельность, инициативу. Творческие способности развиваются у учащихся в практической деятельности, но при такой организации, когда знания нужно добывать самим. Поставленная учителем задача должна побуждать детей к поиску решений. Поиск предполагает выбор, а правильность выбора подтверждается на практике.

### **8.1. Использование технологий дифференцированного и группового обучения школьников**

В педагогической практике системно используются технологии дифференцированного обучения. Степень проявления активности учащегося в учебном процессе – это динамический, изменяющийся показатель. В силах учителя помочь ребенку перейти с нулевого уровня на относительно-активный и далее – на исполнительно-активный. И во многом именно от педагога зависит, дойдет ли воспитанник до творческого уровня. Структура урока с учетом уровней познавательной активности предусматривает не менее четырех основных моделей. Урок может быть линейным (с каждой группой по очереди), мозаичным (включение в деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи), активно-ролевым (подключение учащихся с высоким уровнем активности для обучения остальных) или комплексным (совмещение всех предложенных вариантов). Главным критерием урока должна стать включенность в учебную деятельность всех без исключения учащихся на уровне их потенциальных возможностей; учебный труд из каждодневной принудительной обязанности должен превратиться в часть общего знакомства с окружающим миром.

Групповые технологии или педагогику сотрудничества (работа в парах и малых группах) используются обычно на повторительно-обобщающих уроках, а также на уроках-семинарах, при подготовке устных журналов, творческих заданий. В зависимости от темы и целей занятия количественный и качественный состав групп может быть различен.

Можно сформировать группы по характеру выполняемого задания: одна может быть численно больше другой, может включать в себя учащихся с различной степенью сформированности умений и навыков, а может состоять из «сильных», если задание сложное, или из «слабых», если задание не требует творческого подхода.

Группы получают письменные задания (своеобразные программы наблюдений или алгоритмы действий), подробно прописанные, оговаривается время на их выполнение. Учащиеся выполняют задания, работая с текстом. Формы организации отношений в группах могут быть также различны: все могут выполнять одно и то же задание, но по различным частям текста, эпизодам, могут выполнять отдельные элементы заданий, прописанных в карточке, могут готовить самостоятельные ответы на различные вопросы.

В каждой группе назначается руководитель. Его функция – организация работы учащихся, сбор информации, обсуждение оценки каждого члена группы и выставление балла за порученную ему часть работы. По истечении времени группа отчитывается о проделанной работе в устной и письменной форме: даёт ответ на поставленный вопрос и сдаёт наброски своих наблюдений (от каждого ученика или от группы в целом). За монологическое высказывание оценка ставится непосредственно на уроке; после просмотра письменных ответов оценка выставляется каждому члену группы с учётом того балла, который ему поставила группа. Если даётся задание делать записи по ходу отчётов групп, собираются на проверку тетради учащихся – каждая работа оценивается с позиций качества выполнения задания.

## 8.2. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий

Одним из центральных понятий в концепции В.В. Серикова представляется личностно-ориентированная педагогическая ситуация: педагогический механизм, способный поставить обучающегося в новые особые условия, влияющие и изменяющие устоявшийся процесс существования, поэтому возникает потребность в изменении своего поведения. Для такой ситуации характерны следующие составляющие: необходимый моральный выбор; самостоятельное определение целей; обучающийся выступает в роли соавтора образовательного процесса; трудности; волевые проявления; формирование самозначимости; реализация процесса самоанализа и самооценки; изменение в миропонимании, имеющихся убеждений; формирование и принятие новых ценностей; формирование чувства ответственности [2]. Так, обучающийся является субъектом образовательного процесса выстраивается, базируясь на жизненном опыте. Согласно этому, личностно-ориентированное образование (В.В. Сериков) – применение определенных педагогических условий с целью сформировать и развить личностные функции обучающихся, а личностные функции – характеристики человека, являющиеся феноменом «быть личностью» [8].

Рассмотрим другую концепцию личностно-ориентированного подхода, предложенную Е.В. Бондаревской.



Принцип культуросообразности является основополагающим фактором, через которое педагогический процесс рассматривается как синтез культуры и образовательного процесса [9]. В данном синтезе будет происходить формирование и развитие личности и ее культурности. Задачами и целью данной концепции предопределяются именно формирование и воспитание культурного индивида, исходя из этого ученая выбирает культурологический подход в роли основным методом проектирования всего процесса обучения [10]. Далее происходит вычленение структурных компонентов подхода. Первый компонент рассматривается через призму понимания обучающегося в роли субъекта культурного воспитания и саморазвития. Второй аспект акцентирует внимание на отведенную роль преподавателю: он становится связующим звеном между учеником и культурой, которую необходимо привить [11]. Исходя из этого, важно анализировать взаимосвязь образовательного и культурного процессов для качественного образовательного процесса. Поэтому, автор также говорит о понимании образовательного учреждения в роли пространства, с помощью которого возможно целостное культурно-образовательное пространство для обучающихся [12]. Личность, которая формируется и развивается при помощи данной теоретической концепции понимается как индивид, который освоил «культуру», через принятие и осмысления, а в дальнейшем и применение различного рода ценностей, который приобрел навыки и умения к нахождению творческого и неординарного решения проблем, поэтому такой индивид может регулировать и изменять свое собственное поведение [13]. Такой человек, в свою очередь, анализируется через следующие понятия: во-первых, это свободная личность, которая имеет умения и навыки самоопределяться в окружающей ее культуре; во-вторых, личность, обладающая необходимыми качествами сопереживания; в-третьих, личность, к которой заложены базовые черты духовности; в-четвертых, личность, способная творчески и неординарно находить пути решения для различного рода проблем и препятствий [14].



Развивая концепцию личностно-ориентированного подхода, И.С. Якиманская определяет его как формирование педагогических условий с целью формирования и развития личностных черт, а именно, индивидуальности при помощи образовательного процесса, как самостоятельной и значимой деятельности [15, 16].

***Принципы личностно-ориентированного подхода:***

1. Необходимо всегда помнить, что каждый ученик обладает неповторимыми и присущими только ему характеристиками.

2. Ученик от рождения представляет из себя личность, поэтому она не может быть сформирована через образовательный и воспитательный процесс.

3. Перед любым образовательным учреждением поставлены совершенно новые задачи в воспитание именно личности через формирование индивидуальных характеристик.

4. Исходя из вышеупомянутых пунктов, каждое образовательное учреждение обязано воспитать личность в каждом ученике [17].

И.С. Якиманская представляет следующее разделение модели личностно-ориентированного образования.

Классификация моделей личностно-ориентированного образования И.С. Якиманской:

	<b>социально-педагогическая</b>	<b>предметно-дидактическая</b>	<b>психологическая</b>
<b>Основание</b>	Согласно педагогике социального заказа необходимо воспитать личность с заранее заданными свойствами	Необходимо организовать научные знания, учитывая их содержательную сторону и научное наполнение учебного предмета	Имеются различные познавательные способности, анализируемые через некие психические образования

<b>Задачи</b>	Каждый обучающийся по мере взросления должен соответствовать возрастной модели, быть ее носителем	Применение индивидуального подхода, учитывая умственные способности. Должен использоваться дифференцированный подход, на основе которого будет строиться обучение и отстающих, и одаренных обучающихся	Сформировать, развивать, анализировать и корректировать познавательную способность
<b>Понимание определения «личность»</b>	Носитель массовой культуры, в котором сформированы следующие понятия: собственные интересы не ставятся выше общественных, послушание, ценность коллективизма и другие	Некий продукт, который получается после педагогических воздействий	Познавательные способности, а именно индивидуальные возможности каждого ученика усвоить знания

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система образования должна быть нацелена на формирование у школьника потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику. Такая система образования не может быть построена

на пустом месте. Она берет начало в глубине традиционной системы образования, трудов философов, психологов, педагогов.

Изучив особенности личностно-ориентированных технологий и сравнив традиционный урок с личностно-ориентированным, нам представляется, что на рубеже веков модель личностно-ориентированной школы – одна из наиболее перспективных в силу следующих причин:

- в центре образовательного процесса находится ребенок как субъект познания, что отвечает мировой тенденции гуманизации образования;

- личностно-ориентированное обучение является здоровье сберегающей технологией;

- в последнее время наметилась тенденция, когда родители выбирают не просто какие-либо дополнительные предметы, услуги, но ищут, прежде всего, благоприятную, комфортную для своего ребенка образовательную среду, где бы он не затерялся в общей массе, где была бы видна его индивидуальность;

- необходимость перехода к данной модели школы осознается обществом.

Наиболее значимыми принципами личностно-ориентированного урока, сформированными И. С. Якиманской являются:

- использование субъектного опыта ребенка;

- предоставление ему свободы выбора при выполнении задач; стимулирование к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов проработки учебного материала с учетом разнообразия его типов, видов и форм;

- накопление ЗУНов не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации детского творчества;

- обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и ученика на основе сотрудничества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения.

Личностно-ориентированный тип образования можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой образовательной системы.

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно-ориентированное образование, представлено в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, В.В. Серикова, А.В. Петровского, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и других исследователей. Объединяет этих исследователей гуманистический подход к детям, «ценностное отношение к ребёнку и детству, как уникальному периоду жизни человека».

В исследованиях раскрывается система ценностей личности, как смыслов человеческой деятельности. Задачей личностно-ориентированного образования является насыщение личностными смыслами педагогический процесс как среду развития личности.

Разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность раскрыть себя, самореализоваться. Специфика личностно развивающего образования выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений. Учитель, ориентируясь на социально значимую модель личности, создаёт условия для свободного творческого саморазвития личности, опирается на самоценность детских и юношеских представлений, мотивов учитывает динамику изменений в мотивационно-потребностной сфере ученика.

Овладевая теорией и методико-технологической основой личностно-ориентированного педагогического подхода и взаимодействия педагог, обладающий высоким уровнем педагогической культуры и достигающий вершин в педагогической деятельности в перспективе сможет и должен использовать свой потенциал для собственного личностного и профессионального роста.





## Глава 9.

### **ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Большинство исследователей единодушны в мнении о том, что для преодоления кризисной ситуации, разрешения многочисленных проблем и трудностей современного физического воспитания школьников, необходима разработка *инновационной общетеоретической концепции* этого воспитания, которая позволяет с учетом современных условий определить его ценностные ориентиры, направленность, содержание, задачи, методы.

Отечественные и зарубежные исследователи предлагают различные варианты такой общетеоретической концепции. Поэтому возникает вопрос о том, какой из этих вариантов может быть положен в основу модернизации современного физического воспитания школьников.

#### **9. 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

В данной главе дается аналитический обзор и оценка отечественных и зарубежных инновационных общетеоретических концепций физического воспитания, а также излагается так из них, которая будет положена в основу инновационной концепции физического воспитания школьников.

Большинство авторов инновационных подходов к физическому воспитанию подвергают критике теоретическую концепцию физического воспитания, имеющую ярко выраженную *утилитарную, прагматическую ориентацию*. Имеется в виду широко распространенная концепция, согласно которой *физическое воспитание* – это обучение движениям (двигательным действиям), целенаправленное формирование и

совершенствование физических качеств и умений, характеризующих физическую подготовленность человека для трудовой и военной деятельности, а также соответствующих знаний.

В нашей стране такая концепция была сформулирована в публикациях А.Д. Новикова и Л.П. Матвеева. Физическое воспитание рассматривается как вид воспитания, «... который характеризуется всеми общими признаками педагогического процесса ... либо осуществляется в порядке самовоспитания». Специфика этого процесса усматривается в формировании двигательных навыков и развитии физических качеств; образовательную сторону физического воспитания представляет деятельность, направленная на построение движений и формирование знаний, связанных с рациональным использованием изученных движений в жизни; суть воспитания физических качеств «... заключается в управлении их развитием».

Физическое воспитание – «процесс, обеспечивающий направленное формирование двигательных навыков и развитие так называемых физических качеств человека, совокупность которых в решающей мере определяет его физическую дееспособность». «Физическое воспитание представляет собой процесс обучения двигательным действиям и воспитания свойственных человеку физических качеств, гарантирующий направленное развитие базирующихся на них способностей».

В некоторых работах Л.П. Матвеева делается попытка дополнить, скорректировать такую чрезмерно узкую характеристику физического воспитания. Так, иногда отмечается, что в ней указываются лишь *специфические* задачи физического воспитания, а помимо них это воспитание предусматривает решение *общепедагогических* задач, а также что во всех сферах воспитательной работы, в том числе в сфере физического воспитания, необходим *комплексный подход* и т.д. Однако такая коррекция понимания физического воспитания в целом не меняет сути дела. Наиболее ярко это проявляется, например, при характеристике конкретных программ физического воспитания различных групп населения, когда содержание этих программ фактически включает в себя лишь обучение двигательным действиям и воспитание свойственных человеку физических

качеств. На указанное понимание целей и задач физического воспитания в течение длительного времени чаще всего ориентировалась, а иногда ориентируется и в настоящее время, практическая деятельность специалистов. Нередко оно встречается и в публикациях исследователей.

*Вот лишь две иллюстрации:*

- «...Физическое воспитание представляет собой процесс передачи общественно исторического опыта старшего поколения младшему, решает определенные воспитательно–образовательные задачи и характеризуется всеми признаками любого педагогического процесса или реализуется путем самовоспитания. Отличительными же чертами, как мы уже отмечали в нашем исследовании, является направленность физического воспитания на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств человека, совокупность которых в решающей мере определяет его физическую работоспособность. Большинство теоретиков физической культуры подчеркивается, что в физическом воспитании различают две специфические стороны: обучение движениям (двигательным действиям) и воспитание физических качеств (способностей). Мы считаем, что подобной констатацией не ограничивается все содержание физического воспитания, но видимо стоит согласиться, что именно двигательный компонент более всего характеризует его специфику».

- «Физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие специфических способностей (скоростных, силовых, координационных, выносливости)».

Данная первоначальная концепция физического воспитания в некоторой степени позволила выделить и уточнить специфические цели и задачи этой педагогической деятельности. Но на определенном этапе развития теории и практики физического воспитания она стала подвергаться критике за *слишком узкое понимание задач* этой педагогической деятельности, которые сводятся к воспитанию физических качеств и двигательных действий (иногда к ним добавляются соответствующие знания, но ничего не говорится о мотивации и



других личностных характеристиках), за ярко выраженную *утилитарную, прагматическую ориентацию* и т.д.

Подвергая критике эту концепцию, исследователи указывают на необходимость *новой*, адекватной современным условиям, общетеоретической концепции этого воспитания, осмысления его ценностных ориентиров, направленности, содержания, задач, методов и педагогических технологий их решения. «Состояние современного физического воспитания, – пишет по этому поводу И. В. Манжелей, – характеризуется проблемной ситуацией, которая, с одной стороны, связана с необходимостью его модернизации, а с другой – с недостаточным «осознанием» ценностно-смысловых ориентиров предстоящих преобразований и эффективных механизмов достижения стратегических воспитательно-образовательных целей» [93; 129]

Разным аспектам такого рода концепций посвящено множество публикаций – не только статей, но также индивидуальных и коллективных монографий, диссертаций, сборников. Проводятся конференции для обсуждения инновационных подходов к физическому воспитанию [48; 50].

Предпринимаются попытки анализа результатов этой научно-исследовательской работы. Некоторые аналитические обзоры по данной проблематике касаются лишь отдельных стран – *Австралии, Англии, Белоруссии, Бразилии, Германии, Канады, Кении, Китая, Польши, России, США, Финляндии, Чехословакии, Шотландии* и т. д.

Вместе с тем опубликованы аналитические обзоры, в которых сравниваются подходы в *разных странах* к содержанию, целям, задачам, структуре, методам физического воспитания. Целостный аналитический обзор, систематизация и оценка отечественных и зарубежных инновационных концепций физического воспитания содержится в публикациях В.И. Столярова. В них показано, что *отечественными и зарубежными авторами проделана огромная работа по определению и обоснованию отдельных важных направлений, «руководящих идей», целевых установок современного физического воспитания, а также основных направлений его совершенствования.*

К их числу прежде всего следует отнести положение о том, что главное направление модернизации физического воспитания – его *гуманизация, повышение гуманистической ориентации.*

Для реализации такого направления совершенствования физического воспитания, как правило, предлагается:

- переориентация этого воспитания на принципы *гуманистической, лично-ориентированной, лично-развивающей педагогики и психологии;*
- организация физического воспитания на принципах *«природосообразности», «этнопедагогики» и экологического воспитания, на национальных традициях;*
- *культурологический подход* к пониманию целей и задач современного физического воспитания, так как главная цель гуманистически ориентированного воспитания – приобщение воспитуемых в специально организуемых условиях педагогической среды к миру ценностей культуры.

В современной гуманистической педагогике обосновано важнейшее значение *личностной* ориентации образования и воспитания. Необходимость личностной ориентации не только *общей системы воспитания*, но также особой педагогической деятельности, цель которой – *физическое воспитание*, в последние годы отмечается в большинстве научных публикаций. Отмечается огромное значение работ П.Ф. Лесгафта для обоснования такой установки физического воспитания [16].

*Приоритет личностной ориентации* физического воспитания подчеркивается и в официальных документах общего и высшего образования. В современных федеральных государственных образовательных стандартах содержится требование на первый план выдвигать личностные результаты образования, обучения и воспитания [9].

В последнее время высказывается и обоснованное мнение о том, что для эффективной реализации такого подхода в организации физического воспитания необходим постоянный *мониторинг* этой педагогической деятельности.

В обсуждаемых концепциях предлагаются *различные варианты конкретной реализации* указанных целевых установок и ценностных ориентаций физического воспитания:

- Часто на первый план выдвигается *образовательная направленность* физического воспитания – ориентация на повышение уровня знаний воспитуемых о физическом состоянии человека, о средствах его коррекции, о физкультурной

двигательной деятельности, ее социальном и личностном значении и т.п.

- Давнюю традицию имеет подход, представители которого отмечают особую значимость *оздоровительной* направленности физического воспитания;

- Нередко подчеркивается необходимость *«игровой рационализации»* физического воспитания, использования игровых форм организации физкультурно-спортивной деятельности;

- Иногда особое внимание уделяется *«эстетизации»* физического воспитания, его эстетическим аспектам, компонентам.

Предлагаются и другие частные подходы совершенствования существующей системы физического воспитания, основанные на тех или иных формах и методах, например:

- организация *олимпийского образования*;
- создание целостной *педагогической* (образовательно-обучающей, физкультурно-спортивной) *среды и пространства*;
- обучение *социально корректному поведению*;
- использование *новых тренажеров и других технических средств* воздействия на различные параметры телесности человека;
- учет особенностей *этнокультурного пространства*;
- применение *гуманитарных технологий*;
- *мониторинг, диагностика, тестирование* физического здоровья, физической подготовленности;
- *синергетический подход* к разработке проблем физического воспитания и его практической организации;
- *гендерный подход*;
- применение концепции *транстеоретической модели* изменения поведения;
- *клубная организация* физкультурно-спортивной работы;
- совершенствование *системы управления* в сфере физической культуры и спорта и др.

Таким образом, усилиями отечественных и зарубежных исследователей выявлен, обоснован и внедрен в практику огромный комплекс новых направлений, «руководящих идей», целевых установок, задач и методов современного физического воспитания.

*В основном все они заслуживают внимания и должны быть учтены в новой общетеоретической концепции этого воспитания.*

Вместе с тем, глубокий, всесторонний, критический анализ на основе диалектической методологии и гуманистическая оценка предлагаемых общетеоретических концепций физического воспитания позволяет выявить не только их *позитивные*, но и *негативные* аспекты.

1. Отсутствие *системного, комплексного* подхода к пониманию современного физического воспитания. В предлагаемых концепциях выделяются и характеризуются *отдельные аспекты, компоненты* этого воспитания (как правило, применительно к тем или иным условиям организации этого воспитания, определенным социально-демографическим группам населения и т.д.). При этом изложение данных частных аспектов, компонентов физического воспитания *не опирается* на такую общую теорию физического воспитания, в которой характеризуется *целостная система* этой педагогической деятельности. Поэтому новые целевые установки, задачи, методы физического воспитания *не увязываются в систему, не указывается место, роль и значение каждого из них в этой системе, связь с другими.*

2. *Абсолютизация* отдельных направлений, целевых установок, элементов, форм и методов физического воспитания, оценка лишь некоторых из них как важных, значимых, приоритетных. Причем это делается не только в отношении какой-то определенной группы населения, конкретных условий организации физического воспитания (это не только допустимо, но и необходимо), а вообще применительно к данной педагогической деятельности. Такой подход является следствием отсутствия системного, комплексного подхода к современному физическому воспитанию.

Чаще всего указанная абсолютизация проявляется в неявной форме: анализируются какие-то элементы, направления, целевые установки, задачи, методы физического воспитания, обосновывается их важное социально-педагогическое значение, они рекомендуются для внедрения в практику и т.д., но при этом *не определяется их место, роль и значение в общей структуре данной педагогической деятельности, не указывается на наличие и важное значение других элементов, направлений, целевых установок, задач, форм и методов физического воспитания, не рассматривает их связь и т.д.*

Реже, но все же встречается упрощенное, одностороннее понимание современного физического воспитания в явной форме, когда прямо признаются лишь некоторые элементы, направления, целевые установки, задачи, методы физического воспитания, а другие отвергаются.

К числу проявлений такого понимания современного физического воспитания относятся:

- Традиционная, но все еще нередко встречающаяся до сих пор концепция, согласно которой физическое воспитание понимается лишь как обучение движениям (двигательным действиям), как целенаправленное формирование и совершенствование физических качеств и умений, характеризующих физическую подготовленность человека (для трудовой и военной деятельности);

- Стремление сориентировать современное физическое воспитание только на спорт, т.е. заменить физическое воспитание на спортивное.

Поспех Е., анализируя европейские концепции ФВ, пишет: «После упадка в 60-е гг. программ, основанных на гимнастике (немецкой и шведской), при одновременном расцвете спортивного движения во всей Европе, все в большей мере отмечались усилившиеся связи школьного физического воспитания со спортом, которым занимаются в спортивных клубах. Наиболее очевидные изменения произошли в Германии (Западной и Восточной). Там была создана единая система: от школы, через клубы, к центрам олимпийской подготовки. Это принесло переименование с 1976 г. предмета "физическое воспитание" (Leibeserziehung) в "уроки спорта" (Sportunterricht).

Учителя ФВ заменил учитель спорта, подготовленный на факультетах наук о спорте или педагогики спорта» [16]. В Польше примером такого подхода является понимание ФВ как *«воспитания к спорту для всех»*.

В России стремление правомерной считать лишь спортивную ориентацию современного физического воспитания наблюдается у сторонников широко пропагандируемой в последние годы концепции его «*спортизации*». Об этом, в частности, свидетельствуют некоторые их характеристики (часто весьма противоречивые) данной педагогической деятельности, например:

- «Постепенное преобразование урока физической культуры в урок спортивной культуры позволит вывести образовательный процесс на новый уровень формирования качества личности школьника»;
- «От физического воспитания к построению отечественной системы спортивного образования молодежи»;
- «От теории физической культуры – к теории культуры спортивной»;
- «Сущность преобразования содержания физической культуры в спортивную заключается в его переводе с обучения физическим упражнениям на сбалансированное воздействие как на двигательную, так и на психическую функции, интеллектуальный и двигательный компоненты спортивной культуры личности школьников».

Такой подход имеет и государственную поддержку, о чем свидетельствует, в частности, новое (сокращенное) название государственного органа, которое призвано заниматься проблемами физической культуры, физического воспитания и спорта: «*Министерство спорта*».

Наряду с абсолютизацией роли и значения *спортивного* направления в физическом воспитании имеет место и прямо противоположный (столь же *односторонний*) подход: признают важное значение только *игрового сотрудничества*, *отрицается роль и значение спортивных соревнований* в физическом воспитании (особенно детей).

Проявление одностороннего, упрощенного, понимания целевых установок современного физического воспитания характерно и для концепций, одна из которых правомерной считает ориентацию этого воспитания лишь на *физкультурно-двигательную активность*, а другая – лишь ориентацию на



*формирование и коррекцию тела человека, воспитание телесно-ориентированной культуры личности.*

Иллюстрациями такого подхода могут служить широко распространенные в Европе концепции физического воспитания, на которые указывают в своих аналитических обзорах Экарт Бальц и В. Лях.

### ***Европейские концепции физического воспитания***

- «Биолого-ориентированная концепция» (в нем. литературе – *das biologisch-orientierte Konzept «Üben des Körperlichen»*; в английской литературе – *«training – the physical conception»*). Основная целевая установка концепции – использование телесных (физических) упражнений для биологического приспособления органов и систем организма к внешней среде, акцентирование внимания на функции движения для развития человека. Критерием эффективности программ физического воспитания, опирающихся на эту «биолого-функциональную концепцию», является выполнение норм физической подготовленности. Концепция «*телесный опыт*» – учащиеся должны приобретать знания и умения относительно собственного тела, учиться управлять, приобретать опыт экспериментирования собственным телом.

- Концепция «*депедагогизации*», которая ориентирует физическое воспитание на решение таких задач, как оздоровление и социальное воспитание на основе участия детей и молодежи в разных формах двигательной активности.

Некоторые специалисты прямо выступает *против многообразия* задач и программ в физическом воспитании.

Так, Д. Кирк, критикуя подход, ориентированный на многообразие задач и программ физического воспитания (для обозначения этого подхода он использует термин «мультидеятельность»), пишет: «По моему мнению, программы "мультидеятельности" имеют очень ограниченную возможность и не способны формировать и развивать двигательные способности... В попытке достигать несметного числа целей в конечном итоге мы не достигаем ни одной из них». Авторы монографии «Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности», приводя эту цитату

из статьи Д. Кирка, позитивно оценивают его позицию. Иногда подчеркивается необходимость *поливариантного, комплексного*, подхода к целям и задачам физического воспитания, но при этом, как правило, указывается *ограниченный и произвольный* их набор.

В различных странах концепции физического воспитания приобретают специфику, но, как правило, имеют *одностороннюю* окраску. Об этом свидетельствуют аналитические обзоры ряда авторов.

Кен Хардман на основе анализа основных задач физического воспитания, сформулированных в государственных программах физического воспитания учащихся начальных, основных и средних школ европейских государств сделал вывод, что при-оритетными задачами продолжают оставаться *формирование двигательных умений, физическое развитие и развитие моторных способностей*.

Анализ программного материала различных государств Евросоюза, который сделал У. Лапорте, также выявил односторонние подходы к физическому воспитанию. «Государства, которые длительное время находились и находятся под влиянием шведской гимнастики, задачи повышения здоровья и физической подготовленности продолжают считать приоритетными в деятельности учителей физической культуры (Финляндия, Швеция, Норвегия). Другие, в основном Великобритания, главное предназначение программного материала видят в решении спортивных задач, а Голландия и Австрия акцентируют внимание на задаче овладения культурой движений и умений пользоваться этой культурой в течение всей жизни».

В европейских странах и США все большую популярность приобретает концептуальный подход к физическому воспитанию, предусматривающий ориентацию на *фитнес*, который иногда оценивается как «*глобальный спорт для всех*». Иллюстрацией такого подхода может служить разработанная в последние годы американскими учеными и практиками образовательная система под названием «Превосходная физическая подготовка» («Physical Best») – программа всесторонней физической подготовки в процессе физического воспитания, призванная помочь воспитуемым сформировать умения, знания, интересы,

поведение, ориентирующие на физически активный, здоровый образ жизни.

В Финляндии основной является концепция физического воспитания, ориентированная на воспитание *здоровья и здорового образа жизни* учащихся посредством вовлечения их в различные формы двигательной активности на протяжении всей жизни.

В Польше наиболее широко представлено понимание физического воспитания как *педагогической деятельности, ориентированной на формирование и совершенствование тела человека в соответствии с определенными культурными образцами и идеалами*, т.е. как телесное воспитание. При этом имеют место некоторые различия в его понимании.

*Телесное воспитание разными авторами понимается как:*

- воспитание заботы о теле;
- подготовка молодых людей для принятия ответственности за уровень развития своей телесности;
- сознательная и преднамеренная деятельность, направленная на создание определенного отношения к телу;
- приобщение к ценностям здорового тела;
- воспитание культуры здоровья;
- воспитание телесной (физической) культуры.

Существенные недостатки понятийного аппарата предлагаемых общетеоретических концепций физического воспитания:

- *неопределенность и неоднозначность* используемых понятий, в том числе основных – «воспитание», «физическое воспитание», «физическая культура», «физкультурная деятельность», «физкультурное воспитание», «спорт», «спортивная культура», «олимпийское образование» и др.;
- отсутствие *научного обоснования* вводимых понятий, что создает условия для субъективизма в их истолковании;
- неразличение или смешение *содержательного и терминологического* аспектов определения понятий;
- *нарушение* даже элементарных правил определения;
- необоснованное введение *новых терминов, понятий* и т.д.

Смешение (отождествление) разных концепций физического воспитания, что является следствием неопределенности, многозначности понятийного аппарата. Так, например, в научных публикациях и в реальной практике физического воспитания (особенно в России) в последние десятилетия широко пропагандируется *культурологический подход* к пониманию физического воспитания, и главной его целью считается воспитание *физической культуры личности*. Однако при этом, как правило, смешиваются две разных концепции физической культуры, а потому и физического воспитания.

В первой концепции под физической культурой понимается *особая форма двигательной (физической) активности человека*, цель которой – физическое совершенствование, оздоровление, отдых, развлечение, рекреация, эстетическое и нравственное воспитание и т. д.

Во второй концепции физическую культуру характеризуют как телесно-ориентированную деятельность и ее результаты по формированию, изменению, коррекции в желательном направлении (в соответствии с социокультурными идеалами, нормами и т.д.) тела, физического состояния человека с помощью комплекса разнообразных средств, к числу которых относят физические упражнения, спортивную деятельность, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и др.

Неразличение этих концепций физической культуры приводит к смешению и двух концепций физического воспитания.

В первой концепции оно характеризуется как педагогическая деятельность, которая на основе включения человека в *определенную двигательную активность* (в отечественных публикациях ее называют «*занятиями физической культурой/физкультурой*», в зарубежных – «*физической активностью*») стремится решить задачи физического, психического, эстетического, нравственного совершенствования, оздоровления, формирования двигательной, коммуникационной, экологической культуры и т. д. Во второй концепции физическое воспитание понимается как педагогическая деятельность по формированию и коррекции в желательном направлении *тела человека* (телосложения, двигательных способностей, здоровья), воспитанию *телесной, (соматической, физической) культуры личности* в соответствии с культурными идеалами, образцами, нормами и на основе комплекса средств – таких, как физические упражнения, занятия спортом, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и др. Две указанных концепции физической культуры и физического воспитания существенно отличаются друг от друга. В первой речь идет о формировании и коррекции *лишь физического состояния* человека – в отвлечении от других его качеств (психических, нравственных, эстетических и др.). Предполагается, что для этого используется *комплекс форм и методов*: двигательная активность (физические упражнения), спортивная деятельность, гигиенические средства, рациональный режим труда и отдыха, естественные силы природы и т.д.

Вторая концепция имеет в виду *лишь одно средство* – особые формы двигательной деятельности человека, но предполагается, что оно предназначено для решения *комплекса социально значимых задач*: для формирования и коррекции в желательном направлении телесности человека, его физического состояния, а также для организации отдыха, развлечения, рекреации, эстетического и нравственного воспитания и т.д.

Таким образом, несмотря на определенные *достижения* правомерно говорить о наличии *существенных недостатков* отмеченных выше отечественных и зарубежных теоретических концепций физического воспитания, которые создают

существенные проблемы и трудности для эффективной организации этой педагогической деятельности.

Особые затруднения педагоги, организующие физическое воспитание, испытывают в понимании *лично-ориентированного* подхода в этом воспитании и самое главное – *как практически реализовать* этот подход. Об этом, в частности, свидетельствует и опыт общения авторов книги с учителями, другими специалистами физического воспитания. Поэтому назрела потребность в разработке такой инновационной теории современного физического воспитания, которая сохраняет *позитивные* аспекты других концепций этого воспитания, а вместе с тем преодолевает их *негативные* аспекты. Научно обоснованный вариант такой теории под названием **«общая теория комплексного физического воспитания»** изложен в публикациях В.И. Столярова.

## **9.2. Теория комплексного физического воспитания как общетеоретическое основание новой системы физического воспитания школьников**

Позиция автора данной теории в отношении модернизации физического воспитания во многом *совпадает* с позицией авторов других инновационных концепций этого воспитания:

- главным направлением модернизации физического воспитания также считается его *гуманизация*, повышение *гуманистической ориентации*;
- поддерживаются и конкретные пути реализации этого направления: организация данной педагогической деятельности на *принципах гуманистической лично-ориентированной педагогики и психологии, «природосообразности», «этнопедагогики», экологического воспитания, на национальных традициях, а также культурологический подход* к пониманию целей и задач современного физического воспитания;
- предполагается, что данная педагогическая деятельность должна учитывать и сохранять выделенные другими исследователями отдельные направления и целевые установки физического воспитания.

Вместе с тем теория комплексного физического воспитания по многим аспектам принципиально отличается от других инновационных теоретических концепций этого воспитания. Ее существенная новизна заключается прежде всего в преодолении одностороннего подхода к пониманию целей, задач, форм и методов современного физического воспитания, который свойствен большинству других концепций, в обосновании комплексного, системного характера этого воспитания. В основе данной теории лежит следующее положение: для эффективного функционирования и развития в современных условиях физическое воспитание должно учитывать многосторонние социальные запросы и требования, интересы и потребности разных групп населения, специфические условия организации и т.д., т.е. должно быть комплексным и представлять собой систему.

Основными элементами современного комплексного физического воспитания, тесно связанными между собой, являются:

- телесное воспитание;
- физкультурно-двигательное воспитание;
- спортивное воспитание.

В единую систему эти формы педагогической деятельности объединяет тесная связь друг с другом, а также с двигательной деятельностью и телесностью человека.

Существенными являются также следующие особенности теории комплексного физического воспитания:

- вносятся значительные изменения в понимание *отдельных элементов, ценностных установок* современного физического воспитания и этой педагогической деятельности *в целом*;
- в понятийном аппарате теории *устраняется аморфность, неопределенность, многозначность понятий* на основе использования *авторской логико-методологической технологии*;
- формулируются и обосновываются *конкретные формы и методы реализации* признаваемых и другими авторами указанных выше основных направлений модернизации физического воспитания.

Особенно важное значение в теории комплексного физического воспитания придается *личностной ориентации* этой педагогической деятельности.

*Общая концепция* личностной ориентации образования (педагогической деятельности) изложена во многих публикациях. Основные положения этой концепции сформулированы и обоснованы в статье Е.В. Бондаревской «Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования» [19].

Наиболее важными положениями *общей концепции личностной ориентации образования* автор статьи считает следующие.

1. Понимание *сущности и назначения образования*. «Образование – это прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнетворчеству».

2. *Личностно-гуманный подход в образовании*. «Цель личностно ориентированного образования не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией».

3. Признание и реализация *человекообразующих функций образования*. «Важнейшая из них – гуманитарная, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества. Не менее важной функцией является культуросозидательная (культурообразующая), обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования».

4. Понимание *содержания образования*. «Содержание личностно ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной



личности. Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и вы-строить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного "я" и научиться управлять им». Структура такого содержания образования включает в себя следующие компоненты:

- *аксиологический* – «введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации»;

- *когнитивный* – обеспечение «школьников научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития»;

- *деятельностно-творческий* – содействие «формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в труде, научной, художественной и других видах деятельности»;

- *личностный* – ориентация «на самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения», формирование жизненной позиции.

5. *Педагогические технологии.* «Идея заключается в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Основная задача педагога – общение, взаимопонимание с учениками, их "освобождение" для творчества»

6. *Средства поддержки учащихся.* Они подразделяются на две группы. «Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку всех учащихся и создает необходимый для них эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию уроков, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания обучения, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогическое общение и т.д. Вторая группа средств направлена на индивидуально-

личностную поддержку и предполагает диагностику развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процесса развития каждого ребенка. Важное значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы ребенка, обстоятельств его жизни, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особая роль в индивидуальной поддержке отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личного вклада в решение общих задач» [19]. *В основу теоретической концепции личностной ориентации комплексного физического воспитания положены именно эти положения.* При этом особое значение придается ориентации этой педагогической деятельности на воспитание *культуры личности.* Обосновывается положение о том, что основные целевые установки и направления данной деятельности педагога:

- воспитание *телесной культуры личности, культуры физкультурно-двигательной активности, спортивной культуры личности;*

- использование физкультурно-спортивной деятельности для воспитания *общегуманистической культуры личности.*

В теории комплексного физического воспитания определены конкретные *показатели, компоненты и методы* всех этих элементов культуры личности, а также основные аспекты их *диагностики* (мониторинга). Тем самым данная теория позволяет сделать существенный шаг на пути реализации в физическом воспитании общей теории личностной ориентации педагогической деятельности и требований современных федеральных государственных образовательных стандартов на первый план выдвигать именно *личностные* результаты образования, обучения и воспитания. Такой подход обеспечивает повышение и *социальной значимости* физического воспитания.

Тем самым данная теория позволяет сделать существенный шаг на пути реализации в физическом воспитании общей теории личностной ориентации педагогической деятельности и требований современных федеральных государственных образовательных стандартов на первый план выдвигать именно

*личностные* результаты образования, обучения и воспитания. Учитывая отмеченные выше и другие особенности данной теории, авторы ставят своей задачей применить ее для формулирования и обоснования *инновационной концепции системы личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников.*

Для определения содержания и структуры этой системы используются также связанные с теорией комплексного физического воспитания концепции *телесного, спортивного, спортивно-гуманистического, олимпийского, физкультурно-двигательного и спартианского воспитания,* которые разработаны В.И. Столяровым и его учениками.

При определении *методов,* которые правомерно и целесообразно использовать в современном физическом воспитании школьников, критически анализируется и оценивается огромный опыт, накопленный в России и в других странах по разработке и апробации этих методов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система образования должна быть нацелена на формирование у школьника потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику. Такая система образования не может быть построена на пустом месте. Она берет начало в глубине традиционной системы образования, трудов философов, психологов, педагогов.

Изучив особенности личностно-ориентированных технологий и сравнив традиционный урок с личностно-ориентированным, нам представляется, что на рубеже веков модель личностно-ориентированной школы – одна из наиболее перспективных в силу следующих причин:

- в центре образовательного процесса находится ребенок как субъект познания, что отвечает мировой тенденции гуманизации образования;
- личностно-ориентированное обучение является здоровье сберегающей технологией;
- в последнее время наметилась тенденция, когда родители выбирают не просто какие-либо дополнительные предметы, услуги, но ищут, прежде всего, благоприятную, комфортную для своего ребенка образовательную среду, где бы он не затерялся в общей массе, где была бы видна его индивидуальность;
- необходимость перехода к данной модели школы осознается обществом.

Наиболее значимыми принципами личностно-ориентированного урока, сформированными И. С. Якиманской являются:

- использование субъектного опыта ребенка;
- предоставление ему свободы выбора при выполнении задач; стимулирование к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов проработки учебного материала с учетом разнообразия его типов, видов и форм;

- накопление ЗУНов не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации детского творчества;
- обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и ученика на основе сотрудничества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения.

Личностно-ориентированный тип образования можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой образовательной системы.

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно-ориентированное образование, представлено в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, В.В. Серикова, А.В. Петровского, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и других исследователей. Объединяет этих исследователей гуманистический подход к детям, «ценностное отношение к ребёнку и детству, как уникальному периоду жизни человека».

В исследованиях раскрывается система ценностей личности, как смыслов человеческой деятельности. Задачей личностно-ориентированного образования является насыщение личностными смыслами педагогический процесс как среду развития личности.

Разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность раскрыть себя, самореализоваться. Специфика личностно развивающего образования выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений. Учитель, ориентируясь на социально значимую модель личности, создаёт условия для свободного творческого саморазвития личности, опирается на самоценность детских и юношеских представлений, мотивов учитывает динамику изменений в мотивационно-потребностной сфере ученика.

Овладевая теорией и методико-технологической основой личностно-ориентированного педагогического подхода и взаимодействия педагог, обладающий высоким уровнем педагогической культуры и достигающий вершин в педагогической деятельности в перспективе сможет и должен использовать свой потенциал для собственного личностного и профессионального роста.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абзалов Р.А., Зиятдинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физ. культуры. – 1997. № 8. – С. 53-54.
2. Адамский Н.В. Цели и задачи физкультурного образования школьников России и стран Европы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. № 2. – С. 17–19.
3. Бальсевич В.К. Перспективы модернизации современных образовательных систем физического воспитания на основе интеграции национальной физической и спортивной культуры: Актовая речь. – М., 2002.
4. Бальсевич В.К. Теория и технология спортивно ориентированного физического воспитания школьников // Столяров В.И., Бальсевич В.К., Моченов В.П., Лубышева Л.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры», 2009. – С. 211–258.
5. Баринов С.Ю. Педагогические основы формирования спортивной культуры личности: Монография. – М.: Анкил, 2009. – 210 с.
6. Белых С.И. Инновационная стратегия для реформы вузовской дисциплины «Физическое воспитание» // Теория и практика физич. культуры. – 2012. № 9. – С. 62–64.
7. Блеер А.Н., Неверкович С.Д., Передельский А.А., Конилов С.Л.
8. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. третий: Сб. – Москва-Сургут. – С. 179-189.
9. Бондарчук Т. В., Ишматова А. Р. Гуманистическая направленность воспитания студентов факультета физической культуры и спорта // Теория и практика физ. культуры. – 2006. № 8. – С. 10-12.

10. Егоров А.Г., Пегов В.А. Гуманизм как проблема физического воспитания и спорта (опыт рефлексии) // Формирование гуманистического мировоззрения студентов: Сб. научных трудов. – Смоленск, 1991. – С. 54–63.
11. Зиятдинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физич. культуры. – 1999. № 8. – С. 15-17.
12. Ким Т.К. Организационно-педагогическое и программно-методическое обеспечение физического воспитания в системе «семья-школа»: Автореф. дис.... докт. пед. наук. – М., 2015. – 48 с.
13. Левочкина О.Е., Громыко Л.А. Новые идеи и авторские программы физического воспитания школьников // Социокультурные аспекты здорового образа жизни. – М.: Сов. спорт, 1996. – С. 79-86.
14. Литвинов Е.Н. Новые формы организации и авторские программы физического воспитания // Физическая культура – основа здорового образа жизни. Доклады, тезисы, материалы /Под общ. ред. В.И. Жолдака. – М., 1995. – С. 34-39.
15. Лях В.И. Обзор концепций, определяющих физическое воспитание в общеобразовательных школах Европы, – голландский взгляд // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. №6. – С. 2-5.
16. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе // Теория и практика физич. культуры. – 1990. № 9. – С. 10-14.
17. Лях В.И. Сравнительный анализ концепций и задач физического воспитания в общеобразовательных школах стран Европы и России на современном этапе // XII Междунар. науч. конгресс «Современный олимпийский и паралимпийский спорт и спорт для всех: материалы конф. Т. 1. – М.: Физическая культура, 2008. – С. 130–131.
18. Манжелей И.В. Задачи физического воспитания детей и молодежи в контексте тенденций развития современного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. № 3. – С. 10–14.
19. Манжелей И.В. Модели физического воспитания // Теория и практика физ. культуры. – 2012. № 6. – С. 100–106.



20. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально–программный подход. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с.

21. Столяров В.И. Инновационные подходы к организации спортивной деятельности в процессе модернизации физического воспитания школьников // Материалы 2–й научно–практич. конф. «Инновационные технологии в физическом воспитании подрастающего поколения (февраль 2011 года). – М.: МГПУ, 2011. – С.23–30.

22. Столяров В.И. Какой должна быть современная система физического воспитания // Здоровье и образование. Материалы XII научно-практической конф. – СПб: ЛОПРО, 2015. – С. 110-117.

23. Столяров В.И. Кризис. Физическое воспитание и концепции его модернизации // Спорт в школе. – 2012. № 11. – С. 4-7.

24. Столяров В.И., Баринов С.Ю. Теоретические основы спортивной культуры студентов: Монография. 2-е изд. перераб. и дополн.– М.: Издательство «Университетская книга», 2011. – 234 с. 201.

25. Щетинина С.Ю. Место физического воспитания в системе общего образования // Теория и практика физич. культуры. – 2013. № 3. – С. 100-104.

26. Якиманская И.С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Создание образовательного пространства, обеспечивающего личностную, социальную и профессиональную успешность учащихся .....	8
1.1. Педагогическая (образовательная) технология.....	10
Глава 2. Понятие «КОУЧ-ТЕХНОЛОГИИ» в образовательном процессе. ....	17
Глава 3. Профессиограмма педагога.....	25
3.1. Педагогическая характеристика личности педагога.....	26
Глава 4. Методы и средства деятельности спортивного педагога .....	31
4.1. Характеристика методов обучения.....	31
4.2. Классификация методов обучения по дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).....	32
4.3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся.....	33
4.4. Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения .....	35
4.5. Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М.И.Махмутов).....	36
Глава 5. Классификация средств обучения и их характеристика.....	37
Глава 6. Формы организации педагогического процесса.....	40
Глава 7. Самовоспитание школьников в сфере физической культуры и спорта.....	49
Глава 8. Связь личностно-ориентированного обучения с проблемой дифференциации детей.....	51
8.1. Использование технологий дифференцированного	

и группового обучения школьников.....	52
8.2. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий.....	54
Глава 9. Общетеоретические основы модернизации физического воспитания школьников .....	61
9.1. Общетеоретические концепции физического воспитания.....	61
9.2. Теория комплексного физического воспитания как общетеоретическое основание новой системы физического воспитания школьников.....	75
Заключение .....	81
Список литературы .....	84
Оглавление.....	87

---

**Коняхина Г.П.**  
**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ КОМПЛЕКСНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ**  
**ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ**

**Учебно-методическое пособие**

Издание опубликовано в авторской редакции

Дизайн и компьютерная верстка А.В. Коняхина

Подписано в печать 25.09.2022

Формат 60x84 1/16. Усл.п.л. 5,6. Тираж 50 экз. Заказ 2356429

Отпечатано в типографии «НИЗКИХ ЦЕН», ИП Купреев Е.А.  
454000, г. Челябинск, ул. Гагарина, 51