



**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**

**Монография**

**Челябинск 2022**

**УДК 796.011.3**  
**ББК 74.200.55**  
**К65**

Коняхина Г.П. «Личностно-ориентированное комплексное физическое воспитание школьников» [Текст] Монография – М.: Издательство «Перо», 2022. - Мб. [Электронное издание].

ISBN 978-5-00204-557-0

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

В учебном пособии изложена методика организации и проведения спортивных и подвижных игр, организуемых во дворах по месту жительства, для младших школьников и подростков, а также приводятся сценарии (карточки-задания с иллюстрациями) подвижных игр и правила по спортивным играм.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов дневной и заочной формы высших и средне-специальных учебных заведений, изучающих дисциплину «Физическая культура». Рекомендации могут быть использованы в работе организаторов физкультурно-спортивной работы с населением. Окажет большую помощь при организации спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий с населением во дворах по месту жительства.

**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

ISBN 978-5-00204-557-0

© Коняхина Г.П. 2022.

© М.: Издательство «Перо», 2022.

## 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 монографии 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 физ-культурно-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 в монографии 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.

Монография 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, 9, 13, 16, 48]. 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» [51] и даже говорится о «всемирном кризисе физического воспитания в школах» и других учебных заведениях.

В данной монографии 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 лично-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 I.

### **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.

#### **1. 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» [60; 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* [21, 46, 61–65, 128, 133, 181–182; и др.].

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

- переориентация этого воспитания на принципы *гуманистической, личностно-ориентированной, личностно-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 [116].

*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 [59].

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 [141–146, 152, 159–160, 164–166]:

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» [121: 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 «*спортазации*». 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 Эккарт 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» [83].

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, (со-матической, 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 *личностно-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.

## 1.2. 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 личностно-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 жизнотворчеству».

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 лично ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности. Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить 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 лично 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»;

- *личный* – 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» [60]. *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 [139, 141–145, 152, 158–160, 164–165]. 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. Такой подход обеспечивает повышение и *социальной значимости* физического 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.



## Глава 2.

### БАЗИСНЫЕ ПОНЯТИЯ

К числу общетеоретических основ инновационной концепции личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников относятся понятия «деятельность», «игра (игровая деятельность)» и «культура».

#### 2.1. Деятельность, игра, культура

##### Деятельность

Понятие «деятельность» широко используется в разных социальных и гуманитарных науках, особенно в психологии и педагогике [10, 27-28, 29 и др.].

С.Д. Неверкович и У.Ш. Сундетова так характеризуют основные понятия, вводимые при анализе деятельности в этих науках: «Деятельность – это целесообразное приобретение объекта субъектом для получения продукта, удовлетворяющего некоторую потребность. Это взаимодействие субъекта с объектом, в процессе которого объект приобретает субъективную форму образов, ориентирующих на его преобразование. Продукты деятельности, удовлетворяющие соответствующие потребности, представляют собой ее мотив. Превращение исходного предмета в продукт – сложный и многоступенчатый процесс, разделяемый во времени. Поэтому в нем выделяются промежуточные продукты. Получение каждого из них выступает как цель. Система целей определяет общее направление деятельности, последовательность действий и последовательность преобразования исходного объекта в продукт. Каждая цель выступает перед субъектом в определенных условиях ее достижения; связь цели и условий характеризует задачу. Преобразование условий при достижении цели – это действие субъекта (решение задачи). Условия достижения одной и той же цели могут изменяться, поэтому

меняется и содержание действия, т. е. его операция (одно и то же действие может иметь разный состав операций)» [63: 45].

В данной книге понятие «деятельность» интерпретируется в контексте *деятельностного подхода*, в основе которого лежит мировоззренческая концепция отношения человека к миру. Как отмечает В.С. Швырев, деятельностный подход в таком его понимании «органически связан с культурно–исторической концепцией общества и чело-века». Он четко ориентирован против натурализма, исходит из примата роли и значения *социокультурных норм* в отношении человека к миру (в том числе в образовании и воспитании). Деятельность как специфически человеческий тип отношения к действительности «определяется не биологически заданными, а исторически выработанными социокультурными программами. человеческое бытие представляет собой жизнь в культуре. Формирование людей как человеческих существ предполагает усвоение норм культуры, их дальнейшая жизнедеятельность базируется на владении этими нормами, историческое общественное развитие, коль скоро оно осуществляется людьми, обусловливается творческим изобретением новых культурных норм и парадигм».

Такое понимание деятельности и деятельностного подхода было сформулировано в середине 1970–х годов в работах Э.Г. Юдина. Он охарактеризовал деятельность как «специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры», и обосновал положение о том, что «в современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира». [117; 206].

Важное педагогическое значение имеет положение о том, что деятельность является постоянным основанием развития личности. Это особенно наглядно видно при анализе развития ребенка. Только овладевая системой деятельностей, задаваемых обществом в процессе воспитания, ребенок развивается как личность. При этом движущие силы и направленность психического развития определяются совместной деятельностью

ребенка со взрослым. Отношение индивида к «вещам» (объектам окружающего мира) опосредовано его отношением к людям, а отношение к другому человеку – отношением к «вещи». «Основным условием психического развития в этом случае становится согласующаяся с логикой внешнего объекта, организованная другим человеком (взрослым) и совместно с ним выполняемая деятельность» [8].

Психологи, изучающие процесс развития деятельности, на основе которой формируется личность, как правило, выделяют «отношение к миру вещей» (предметную деятельность) и «отношение к миру людей» (деятельность, направленную на развитие взаимоотношений с людьми), как две стороны существования единого, неделимого процесса деятельности. Их называют «главными моментами деятельности» (Л.С.Выготский), «основными формами деятельности» (Б.Г. Ананьев), «линиями развития деятельности» (А.Н. Леонтьев) и т.п. В настоящее время происходит переосмысление некоторых представлений о деятельностном подходе, особенно с точки зрения активности человека по отношению к природе. Прежде всего обосновывается такое новое понимание деятельности, которое «предполагает не идеал антропоцентризма в отношениях человека и природы, а идеал коэволюции, совместной эволюции природы и человечества, что может быть истолковано как отношение равноправных партнеров, если угодно, собеседников в незапрограммированном диалоге» [45: 62]. Многообразие задач, решаемых в деятельности, средств, используемых для их решения, и т.д. определяет многообразные формы деятельности. В связи с обсуждаемыми в данной книге проблемами особенно важное значение имеет *игровая* деятельность (игра).

### **Игра**

Игровая деятельность имеет ряд особенностей. В игре человека интересует не столько ее результат, сколько сам процесс, те эмоции, которые он вызывает, *удовольствие*, получаемое от занятия этой деятельностью. В этом смысле принято говорить, что «мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе», что «подлинная игра содержит цель в самой себе» [110: 238].

Другая особенность игровой деятельности – ее неутилитарный характер: «Как правило, игра сама по себе не ведет к созданию новых материальных ценностей, хотя в некоторых формализованных играх или играх досуга, как, например, в покере, возможно перераспределение денег или другой собственности между игроками». Х.Г. Гадамер замечает по этому поводу, что «для играющего игра не представляется серьезной; именно поэтому в нее и играют». Но вместе с тем он замечает, что «тот, кто не принимает игру всерьез, портит ее».

Развивая эту тему, Ю.А. Левада подчеркивает, что «игровое действие как таковое (игровая структура) лишено какой-либо внешней полезности, ориентации на внешнюю цель и подчинение внешней норме. Замкнутость, или закрытость, структуры игрового действия означает, что его нормативные рамки и целевые ориентации (как внешние, так и внутренние, психологические), соответствующие мотивы и интересы ничем, кроме самой игры, не определяются. Негативным определением той же особенности игрового действия – замкнутости – является его неутилитарность.». «В этом смысле игра принципиально непродуктивна и тем отлична от функциональных или инструментальных форм деятельности. Конечно, любые реальные игры, многими нитями связаны с решением практических задач – с экономическими, педагогическими, карьерными, престижными интересами.», но вместе с тем «игровое действие отмечено как несерьезное, искусственное, свободное в противоположность серьезному, естественному, необходимому миру неигровой деятельности». Известный теоретик в области физической культуры Гилевич характеризует игру следующим образом: «игра – одна из форм активности человека, добровольно выполняемая индивидуально или в группе, в которой получение конечного результата не играет существенной роли, но эмоциональное восприятие, переживания, чувство свободы действий и воображения делают ее совершенно непохожей на работу».

Еще одну важную особенность игровой деятельности можно установить, сопоставляя ее с событиями реальной жизни. Игровая деятельность, особенно в начальный период возникновения, как правило, непосредственно связана с определенными ситуациями и формами поведения человека в

реальной жизни, но она не просто повторяет, а *моделирует* и *модифицирует* их определенным образом, приобретая такие характеристики, как «условность», «надуманность», «притворство» и т.п. Игровое моделирование предполагает переход из мира реального в мир «условный», создание *искусственных*, «мнимых» ситуаций. Касаясь этой стороны дела, Л.С. Выготский писал: «Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. на основе расхождения видимого и смыслового поля». А.Н. Леонтьев подчеркивал, что в игре всегда присутствует «воображаемая ситуация».

Положение о том, что игра выступает как «особого типа модель действительности», что «она воспроизводит те или иные ее стороны, переводя их на язык своих правил», обосновал Ю.М. Лотман. Игровая деятельность, отмечал он, в каждую отдельную единицу времени включает человека одновременно в два поведения – практическое и условное. Игра связана с реализацией особого «игрового» поведения. Когда какая-либо жизненная ситуация преобразуется в игру, реальность подчиняется законам игры, причем организующий принцип реальной ситуации познается через моделирование его в условных категориях «правил» и «кодов». Игровая деятельность позволяет *моделировать* такие ситуации, создание которых не зависит от воли обучающего, или такие, включение в которые неподготовленного индивида грозило бы ему гибелью. Это достигается путем замены реальной ситуации на условную, что в свою очередь предполагает замену предметов из реальной жизни иными («игрушками»), приспособленными для указанных целей, а также введения определенных правил, уточняющих, что можно и чего нельзя делать. При замене реальной ситуации условной, т. е. игровой, обучаемый может исправить свою ошибку, «переходить», воспитать практически необходимую структуру эмоций. В игровой модели все ограничения, не обусловленные ее правилами, снимаются. У игрока всегда есть выбор, а действия его имеют альтернативу. В момент, когда у игрока не остается выбора, игра теряет смысл; определенные виды игр как раз в том и состоят, чтобы поставить игрока – «противника» – в ситуацию

отсутствия выбора. С этим связана и условность времени в игре, ее обратимость, возможность «переиграть».

Игровое моделирование включает в себя такие формы поведения, которые, во-первых, обеспечивают *безопасность человека*, предохраняющие его и других людей, с которыми он контактирует в ходе данной деятельности, от существенных негативных последствий, а во-вторых, вызывают повышенный *интерес* к самой деятельности. Все это достигается введением определенных *правил*: «подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию» и замены реальных предметов «игрушками». Игра является *добровольной* деятельностью, так как никого нельзя заставить насильно принять участие в игре. Она проводится в свободное время, может быть начата и закончена по желанию игроков. В играх соперники чаще всего ведут себя так, как будто *все равны* и находятся в равных условиях, и многочисленные аспекты «внешней реальности» – расовые различия, образование, профессия, финансовое положение – на время проведения игры не принимаются во внимание. В этом смысле игра выступает как одна из форм преодоления человеком не только узкоутилитарного отношения к реальности, но и зависимости от нее, т. е. как форма обретения свободы.

Препятствия, с которыми люди встречаются в повседневной жизни, обычно заранее не предусмотрены. В играх, напротив, *препятствия создаются искусственно*. И хотя иногда они приобретают жизненно важное значение, становятся вопросом жизни или смерти, как, например, у альпинистов при трудном восхождении, но эти трудности обычно не имеют существенного отношения к повседневной борьбе человека за существование.

Кроме того, если во многих реальных ситуациях повседневной жизни под руками может не оказаться средств или возможностей для адекватного преодоления возникающих препятствий, в играх в силу их внутренней структуры всегда предусматриваются потенциальные ресурсы или пути преодоления искусственно созданных препятствий.

Игра является *добровольной* деятельностью, так как никого нельзя заставить насильно принять участие в игре. Она проводится в свободное время, может быть начата и закончена

по желанию игроков. В играх соперники чаще всего ведут себя так, как будто *все равны* и находятся в равных условиях, и многочисленные аспекты «внешней реальности» – расовые различия, образование, профессия, финансовое положение – на время проведения игры не принимаются во внимание. В этом смысле игра выступает как одна из форм преодоления человеком не только узкоутилитарного отношения к реальности, но и зависимости от нее, т. е. как форма обретения свободы.

Препятствия, с которыми люди встречаются в повседневной жизни, обычно заранее не предусмотрены. В играх, напротив, *препятствия создаются искусственно*. И хотя иногда они приобретают жизненно важное значение, становятся вопросом жизни или смерти, как, например, у альпинистов при трудном восхождении, но эти трудности обычно не имеют существенного отношения к повседневной борьбе человека за существование.

Кроме того, если во многих реальных ситуациях повседневной жизни под руками может не оказаться средств или возможностей для адекватного преодоления возникающих препятствий, в играх в силу их внутренней структуры всегда предусматриваются потенциальные ресурсы или пути преодоления искусственно созданных препятствий.

В этом отношении отличие игры от реальной жизни наиболее ярко проявляется в наличии у нее:

- 1) свойства, которое можно охарактеризовать словами «*как будто*»;
- 2) *искусственных* препятствий;
- 3) *потенциальных ресурсов для их преодоления*.

Таковы основные особенности игровой деятельности, отличающие ее от других видов деятельности. Эти особенности отмечают не только указанные выше исследователи, но также Р. Кайуа и Й. Хёйзинга, в работах которых дан систематический анализ игры.

Анализ позволяет определить игру в главных чертах как деятельность:

- 1) *свободную*, то есть ее нельзя сделать обязательной для игрока, чтобы игра тут же не утратила свою природу радостно-влекущего развлечения;
- 2) *обособленную*, то есть ограниченную в пространстве и времени точными и заранее установленными пределами;

3) *с неопределенным исходом*, то есть нельзя ни предопределить ее развитие, ни предугадать ее результат, поскольку необходимость выдумки оставляет некоторую свободу для инициативы игрока;

4) *непроизводительную*, то есть не создающую ни благ, ни богатств, вообще никаких новых элементов и, если не считать перемещения собственности между игроками, приводящую к точно такой же ситуации, что была в начале партии;

5) *регулярную*, подчиненную ряду конвенций, которые приостанавливают действие обычных законов и на какой-то момент учреждают новое законодательство, единственно действительное на время игры;

6) *фиктивную*, то есть сопровождаемую специфическим сознанием какой-то вторичной реальности или просто ирреальности по сравнению с обычной жизнью» [31; 45–46].

«Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием "иного бытия", нежели "обыденная" жизнь» [110; 41].

### Культура

Понятие культуры широко используется как в обыденной жизни, так и в научных исследованиях. Общепринято культуру связывать не с миром природы, не с биологическими характеристиками человека, а с социальной реальностью, созданной человеком. Обычно также под культурой понимают активную деятельность человека, причем не только результаты, но социально выработанные средства этой деятельности.

Вместе с тем как в обыденном словоупотреблении, так и среди ученых существуют различные интерпретации данного понятия. Например, латино–русский словарь выделяет три основных значения слова «cultura»:

- 1) возделывание, обрабатывание, разведение, уход;
- 2) воспитание, образование, развитие;
- 3) поклонение, почитание.

Наличие разных подходов в понимании культуры объясняется в первую очередь сложностью этого социального

явления. Культура имеет множество аспектов, которые и фиксируются в различных определениях. В данной книге с учетом решаемых задач принимается положение о связи культуры с ценностным отношением и ценностями. Такой подход к культуре широко представлен в научных публикациях и других авторов в том числе таких известных философов и социологов, как Г. Риккерт и П.А. Сорокин.

Ценностное отношение индивида или социальной группы, общества в целом к тем или иным явлениям – это их оценка с точки зрения значимости, полезности. Формами проявления такой оценки и соответствующего ценностного отношения являются:

- разные компоненты сознания человека (например, мнения, выражаемые в определенных высказываниях об оцениваемом явлении; связанные с ним эмоциональные реакции; наличие или отсутствие интереса к нему, потребности в нем и т.д.);
- реальные действия, поступки, которые являются индикаторами, объективными интегральными показателями реальной (а не просто декларируемой) оценки субъектом явлений окружающей его действительности.

Субъективная оценка каких-либо объектов и соответствующее отношение к ним могут быть различными. Некоторые объекты человек оценивает позитивно, рассматривает как значимые, важные, полезные, привлекательные; они вызывают положительные эмоциональные реакции. Потому и в практической деятельности человек проявляет к ним положительное отношение. Другие объекты он оценивает негативно, так как не имеющие существенного значения, вызывающие негативные эмоциональные реакции и т.д., а потому и в практической деятельности старается избежать данных объектов, воспрепятствовать их распространению и т.д. В оценке некоторых объектов человек испытывает затруднения или признает их как позитивное, так и негативное значение. Поэтому он безразличен, индифферентен, нейтрален по отношению к этим объектам. Т.е. социальные объекты и явления, которые человек оценивает позитивно, рассматривает как значимые, а потому поддерживает, сохраняет, выступают для него как ценности. «Ценность (от греч. *axios* – ценности) – понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов и явлений,

выступающих как значимые в жизнедеятельности общества, социальных групп и отдельных индивидов». Антиценности – социальные явления, которые люди оценивают негативно.

Ценности выступают для людей как принципы, цели или средства деятельности, как «образцы» и модели поведения, которым они стремятся подражать, как идеалы, на которые они ориентируется в своей деятельности, и т. д. Особенно важное место в системе компонентов сознания социального субъекта, определяющих его субъективное отношение к тому или иному явлению, занимают такие тесно связанные друг с другом состояния готовности личности к определенному способу действий, для обозначения которых в социологии используют термины «жизненная позиция», «направленность интересов», «социальная установка», «доминирующая мотивация», «ориентация» и т.п.

Ориентации людей на определенные ценности называют ценностными ориентациями. «Ценностные ориентации личности (франц. orientation: установка) – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов».

Антиценности – социальные явления, которые люди оценивают негативно.

Ценности выступают для людей как принципы, цели или средства деятельности, как «образцы» и модели поведения, которым они стремятся подражать, как идеалы, на которые они ориентируется в своей деятельности, и т. д. Особенно важное место в системе компонентов сознания социального субъекта, определяющих его субъективное отношение к тому или иному явлению, занимают такие тесно связанные друг с другом состояния готовности личности к определенному способу действий, для обозначения которых в социологии используют термины «жизненная позиция», «направленность интересов», «социальная установка», «доминирующая мотивация», «ориентация» и т.п.

Ценности, которыми может быть наделен объект, соответствующие ценностные ориентации, а также уровни ценностного отношения многообразны. Например, в зависимости

от того, какие социальные явления (политические или экономические, эстетические и т.д.) оцениваются, выделяют соответствующие политические, экономические, эстетические и т.д. ценности. В рамках ценностного отношения может оцениваться утилитарная польза тех или иных явлений, а также их символическое значение. С этим связано различие утилитарных и символических ценностей. Существуют и другие виды ценностей и ценностных ориентаций.

Особенно важно различать три вида ценностных ориентаций (и соответственно три уровня ценностного отношения):

- декларативные, о которых можно судить по высказываемым суждениям, мнениям, отзывам, характеристикам и т.п. (когнитивный уровень ценностного отношения);
- эмоционально–мотивационные, показателями которых являются чувства, переживания, положительные или отрицательные эмоции, интерес, потребности или отсутствие таковых (эмоционально–мотивационный уровень ценностного отношения);
- реальные, индикатор которых – реальное поведение, реальные поступки (поведенческий уровень ценностного отношения).

С учетом отмеченных выше особенностей и аспектов ценностного отношения в системе понятий, используемых в данной книге, вводится понятие культуры.

Культура – исторически изменяющееся позитивное ценностное отношение субъекта (индивида, социальной группы или общества в целом) к тем или иным явлениям: система признаваемых им ценностей, которые в качестве идеалов, символов, смыслов, социальных норм, эталонов, образцов поведения и т.п. определяют содержание, направленность, методы, а тем самым и результаты различных форм деятельности субъекта, а также характер общественных отношений. Значит, понятие культуры основано на разграничении двух тесно связанных между собой, но все же относительно самостоятельных сфер общества – социальной и культурной, а также соответствующих социальных и культурных факторов.

Социальная сфера – это сфера социальных институтов, отношений, форм деятельности. Сфера культуры – прежде всего сфера ценностей (идеалов, норм и образцов поведения, смыслов,

значений и т.п. [22, 80]. Согласно структурно-функциональной концепции Т. Парсонса, функция культуры по отношению к социальной системе состоит в том, что она обеспечивает формирование и сохранение ценностей общества, формирует новые идеалы, нормы и образцы поведения, содействует их реализации.

Культуру характеризуют, следовательно, не только ценности (социальные идеалы, символы, смыслы, нормы, эталоны, образцы поведения и т.п.), но и другие социальные явления: формы деятельности человека, ее средства и результаты, знания, физические, психические и другие способности человека, его поведение, социальные роли, стиль (образ) жизни, характер взаимоотношений с другими людьми и т.д.

Следует различать культуру отдельной личности, социальной группы или общества в целом.

## **2.2. Гуманизм**

Понятие гуманизма нуждается в разъяснении и уточнении, так как на протяжении веков термин «гуманизм» неоднозначно использовался философами, социологами, психологами, педагогами в гуманитарных науках, политике, образовании. «Гуманизм, – пишет по этому поводу А.В. Прокофьев, – может быть самое значительное и при этом наименее определенное понятие из идейного арсенала продолжающейся и поныне исторической эпохи. Многообразие интерпретаций говорит не столько о смысловой пустоте слова, сколько о той его магической притягательной силе, что властно понуждает мыслителей самоопределяться в попытках уловить его истинное значение». Несмотря на некоторые изменения в истолковании данного понятия в процессе развития гуманизма, в основных своих пунктах оно оставалось неизменным. Как отмечал известный историк мировой культуры Н.И.Конрад, в известных с давних пор гуманистических представлениях в процессе развития гуманизма менялось не столько общее содержание, сколько объем и доминанта.

### **Общее понятие гуманизма**

По сути дела, во всех концепциях гуманизма признается ряд положений, характеризующих его как определенную систему воззрений, общую жизненную ориентацию и установку в отношении мира, людей и поведения отдельного человека. Одно из важнейших положений гуманизма состоит в том, что именно человек (а не техника, не прибыль, не вещное богатство, не власть, не наука и т.п.) является «альфой и омегой» социальной жизни и общественного развития. Данное положение сформулировал еще Сократ: «Человек является высшей ценностью». Н.А. Бердяев также выдвигает его на первый план в гуманистической концепции: «Гуманизмом я буду называть признание высшей ценности человека в жизни мира и его творческого призвания» [5]. В соответствии с такой исходной парадигмой человек рассматривается как цель различных сфер общественной жизни (науки, техники, искусства, спорта и др.) и общественного развития в целом [113]. И для других людей, писал И. Кант, человек может быть только целью, но никогда не средством: «Во всем сотворенном все, что угодно и для чего угодно, может быть употреблено всего лишь как средство; только человек, а с ним каждое разумное существо есть цель сама по себе». Еще одно важное положение гуманизма: человек – не только цель, но и критерий (мера) оценки социальных процессов, явлений, сфер общественной жизни [112]. Вспомним классическое высказывание Протагора: «Человек – мера всех вещей: существующих, что они существуют, несуществующих же, что они не существуют» и высказывание Демокрита: «Мудрый человек есть мера всего, что существует».

Вместе с тем важно не допускать абсолютизации положения гуманизма о человеке как высшей ценности, чтобы такое понимание человека не переросло в эгоизм и нарциссизм, а также не приводило к антропоцентризму (признание человека центром и высшей целью мироздания). Такая мировоззренческая позиция «может способствовать формированию антиэкологического характера человеческой деятельности, поскольку другие проявления бытия считает низшими и по

отношению к ним допускает любые разрушительные, деструктивные действия» [18; 41].

Оценивая какие-либо явления или процессы как позитивные, гуманизм особое внимание обращает на то, какое именно значение они имеют для человека. Позитивным гуманизм лишь то, что служит «культивированию человечности» в человеке, развитию «человечных качеств человека» (*studium humanitatis*) [65–66, 75]. «Когда мы говорим во имя человека, для человека, это значит не просто для его потребления – для его желудка и материального комфорта, а для его личности, хотя при этом, конечно необходимо, чтобы человек был обеспечен и материальными благами и духовной пищей» [48; 73].

Уже в античности было осознано и передано Новому времени через Возрождение положение о том, что для гуманизма основным в человеке является «человечность» (“*humanitas*”), «человеческое начало». В эпоху римской республики «человечный человек» (*homo humanus*) противопоставлялся «варварскому человеку» (*homo barbarus*). Несмотря на некоторые изменения в истолковании понятия «человечности» в процессе развития гуманизма, в основных своих пунктах оно оставалось неизменным.

Гуманистическое представление о человечности включает в себя, прежде всего, определенный идеал (культурный образец) личности.

В соответствии с пониманием человека как целостного по своей «природе» идеальной гуманизм считает целостно развитую личность. Практически во всех гуманистических концепциях целостный («многомерный») человек противопоставляется «частичному» («одномерному») человеку, а целостное развитие личности понимается как ее многостороннее (разносторонне, гармоничное) развитие, противопоставляемое односторонне развитой личности.

К числу качеств, характеризующих целостно развитую личность обычно относят нравственность, эстетическую культуру, физическое совершенство, свободу, достоинство, творчество, способность к самопознанию, самореализации,

самопреодолению, саморазвитию – «открывать в себе свою собственную суть», «превосходить себя», «подниматься выше себя» и т.п.

К развитию этих «человечных» качеств и способностей целостно развитой личности призывали еще гуманисты античности [39, 60, 75, 112]. Ж. Маритен, кратко характеризуя гуманизм, оценил его как требование, чтобы «человек развил заложенные в нем возможности и творческие потенции, укрепил жизнь разума, чтобы он трудился, превращая силы физического мира в инструмент своей свободы» [56]. По мнению М. Хайдеггера, гуманизм есть «озабоченность тем, чтобы человек освободился для собственной человечности и обрел в ней свое достоинство» [109; 196]. Международный гуманистический и этический союз определяет гуманизм как «демократическую, нетеистическую и нравственную жизненную позицию, утверждающую право и долг человеческих существ самим определять смысл и образ собственной жизни» [102]. Значит, гуманизм означает приоритетное утверждение ценности человеческой личности, признание ее права на свободное и полное, целостное развитие всего комплекса своих сил и творческих способностей. Важно иметь в виду, что в разных гуманистических концепциях целостность человека и целостное развитие личности трактуется неоднозначно. В зависимости от того-то, как понимается «частичность» («одномерность», «односторонность») человека и развития личности, дается соответствующая трактовка противоположных качеств – «целостности» («многомерности», «многосторонности», «разносторонности»).

Гуманистическое представление о человечности включает в себя определенный идеал не только личности, но и социальных отношений.

Суть гуманистического отношения человека к другим людям выражает золотое правило гуманизма: «Не делай другим того, чего не хочешь, чтобы делали тебе» [3].

В плане взаимоотношения народов фундаментальными ценностями гуманизма традиционно считаются мир, дружба,

взаимопонимание, взаимное уважение, взаимообогащающее общение и т.д.

Таким образом, гуманизм – это система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей. Гуманизм считает благо человека критерием оценки социальных институтов и процессов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми. Как нормативная модель жизни гуманизм выступает против дегуманизации общества, отчуждения и деградации человека, разных форм его овеществления и порабощения.

### **Особенности и значение современного гуманизма**

В ходе развития общества, особенно в XX веке и в настоящее время, обнаружилось серьезные трудности в *практической реализации* провозглашаемых общих идей и идеалов гуманизма в сфере образования, воспитания, организации досуга населения и т.д. Существенные трудности связаны с целостным развитием личности современного человека. «Абстрагирование современного человека от эмоционального, чувственного восприятия природы, значительное обеднение связей с ней, выхолащивание из отношения людей к окружающему элемента наглядности, конкретности, определенная "ирреализация" человеческих связей, их все более широкий, но при этом все более опосредствованный характер, отсутствие человека—"партнера"; отсюда снижение доли побуждений нравственности, эмоциональных реакций и т. п.». Еще большие трудности касаются реализации гуманистических идеалов в системе социальных отношений. В этой ситуации встречаются попытки принципиального *отказа* от идей гуманизма как якобы устаревших, не соответствующих современным социокультурным и экономическим условиям, а также замены ценностей гуманизма, с одной стороны, идеями *постмодернистской идеологии*, которая «нацелена на

радикальное изменение сознания и на культурную революцию», а с другой, – *прагматическими, технократическими* принципами. По мнению некоторых критиков гуманизма, крушение социализма в XX веке свидетельствует о крахе не только марксова гуманистического проекта, но идеала гуманизма вообще, как он сложился в европейской культуре и философии Нового времени. С такой критикой выступил, например, М. Хайдеггер в его знаменитом «Письме о гуманизме» [109].

Анализируя причины отказа от идей и ценностей гуманизма, критики их роли и значения в современных условиях, В.А. Лекторский [46] отмечает, что рассуждения о гуманизме часто воспринимаются либо как прекраснодушие, утопизм, не имеющий отношения к реальной жизни, либо как сознательное вуалирование негуманной и антигуманной действительности, либо как оправдание той или иной системы идей, которая несет ответственность за какие-либо негативные социальные явления. В соответствии с такой позицией, высказывается мнение о том, что следует не только отказаться от гуманистической фразеологии как затемняющей реалии жизни, но и подвергнуть критике сам идеал гуманизма, поскольку его принятие приводит к негативным последствиям.

Разговоры о гуманизме действительно играли, да и сейчас иногда выполняют роль идеологического прикрытия антигуманной реальности. Но на этом основании ни в коем случае нельзя делать вывод о необходимости отказа от социально-культурных идеалов вообще и от идеала гуманизма. «Дело обстоит как раз наоборот: именно трезвый и реалистический анализ человека, его культурного и социального мира свидетельствует о неустранимой роли идеалов, ценностных систем и нравственно-мировоззренческих ориентиров, вне которых и без которых вся человеческая деятельность теряет смысл и критерии оценки и потому становится невозможной» [46].

Во-первых, глобальные проблемы и трудности, с которыми столкнулось человечество уже на пороге XXI в., породили стремление не только *декларировать* гуманистические идеи, но и

добиваться их практической *реализации* во всех сферах жизни людей. Все более ясно осознается, что, если человечество хочет выжить, оно должно в современной системе ценностных координат на первый план выдвинуть общечеловеческие гуманистические ценности. «Измениться или исчезнуть» – так сформулировал эту альтернативу основатель Римского клуба А. Печчеи.

Конечно, социальная организация разных государств в неодинаковой мере воплощают ценности гуманизма. Но любое современное общество должно с максимальной последовательностью направлять свои усилия на реализацию гуманистических идей и принципов, если оно хочет обеспечить более высокую степень динамизма и стабильности своего развития, более высокий уровень благосостояния и благоустроенности жизни большинства своих членов, сделать их отношения более цивилизованными, а их самих более здоровыми и физически, и нравственно.

Проведенный группой известных социологов и экономистов анализ путей преодоления Россией трудностей и проблем, с которыми она сталкивается в настоящее время, привел к выводу о том, что в этом плане необходима ориентация на гуманистические ценности. «Реализация возможностей гуманистического развития. является составной частью стратегического ответа России на вызовы нового века. Именно гуманизация позволяет вдохнуть в общество силы, способные осуществить назревшие перемены. Важен вектор перемен, его ориентиры и очередность решаемых задач. Таким вектором служит гуманизация развития, активизация человеческого потенциала» [20].

Во-вторых, в настоящее время создаются *реальные условия* для практической реализации идей, идеалов и ценностей гуманизма: те изменения, которые происходят в рамках современной цивилизации и означают переход от ее односторонне технологического характера к какому-то иному качеству, предполагают возрастание возможностей отдельного индивида, что «создает предпосылки для реальной гуманизации чело-веческого мира» [46].

В-третьих, по-видимому, вообще «неустранима роль идеалов, систем ценностей и нравственных ориентиров в развитии общества и отдельного человека», и потому «отказ от идеалов и идей гуманизма означает признание исторического поражения человека как такового» [64].

Разумеется, идеи гуманизма *исторически изменчивы* [5, 9, 19]. В каждый исторический период, в каждую эпоху на первый план выходят те или иные положения гуманистической концепции как наиболее важные для этого времени. В *древности* речь шла главным образом о концепции гармонично (целостно) развитого человека, который живет в «идеальном» обществе и активно формирует это общество. В *эпоху Возрождения* на передний план выходят иные гуманистические идеи – свободомыслие и индивидуализм в сфере сознания и реального поведения человека. «Гуманизм есть, во-первых, типичное для Ренессанса *свободомыслящее сознание и вполне светский индивидуализм*, – писал по этому поводу А.Ф. Лосев. Во-вторых, это не просто светское свободомыслие, но общественно-политическая, гражданская, педагогическая, бытовая, моральная и иные *практические* стороны этого свободомыслия» [51]. Французская революция принесла обновление гуманизма в виде таких лозунгов, как свобода, равенство и братство, а также идеи гражданского общества. Для XIX и XX вв. характерны гуманистические проекты «совершенствования» общества, а значит, и человека, путем эволюции или революции – главным образом экономической, политической или моральной, а также появление таких гуманистических идей, как мир без войны, самоопределение национальных сообществ, международное взаимопонимание.

В конце XX – начале XXI в. человечество столкнулось с комплексом проблем, ставящих под вопрос само его существование. В этой ситуации необходимо критическое переосмысление идей гуманизма, а также поиск инновационных, эффективных и адекватных новым условиям форм и методов их практической реализации [118–119].

Прежде всего возникает необходимость в трактовке гуманистического идеала отказаться от идеи *господства над природой*. «Новому пониманию отношения природы и человечества соответствует не идеал антропоцентризма, а развиваемая рядом современных мыслителей, в частности известным нашим ученым Н.Н. Моисеевым, идея коэволюции, совместной эволюции природы и человечества, что может быть истолковано как отношения равноправных партнеров, если угодно, собеседников в незапрограммированном диалоге» [27].

Важное место в современном гуманизме занимает концепция *устойчивого развития*. Первоначально в данной концепции на первом плане были проблемы загрязнения окружающей среды и угрозы глобального экологического кризиса, ресурсных ограничений экономического и демографического роста. Однако в дальнейшем все более утверждалось понимание того, что важным аспектом устойчивого развития является социальное основание, связанное с поляризацией богатства и бедности, проблемами безработицы, «старения» населения, сокращения разрыва в уровнях экономического развития различных стран и благосостояния их населения, безопасности, в том числе от терроризма и преступности и т.д. Как экологическая, так и экономическая устойчивость в конечном счете предполагают переход к социально устойчивому развитию, которое обеспечивает лучшее качество жизни для всех групп населения и всех стран. Значит, обеспечение такого развития предполагает решение комплекса социальных, экономических, демографических, научно-технических и иных проблем современной цивилизации. Переход к стабильному росту предусматривает радикальное изменение системы ценностей культуры, сдвиги в мировосприятии, в стереотипах поведения, в жизненных установках людей

Осмысление проблем устойчивого развития привело к осознанию того, что важным условием обеспечения устойчивости, безопасности и эффективного развития человечества является кардинальное изменение современной культурной парадигмы, ко-торая на всех своих уровнях

предполагает слишком много насилия. Важнейшее значение в этом плане приобретает формирование и развитие *культуры мира*.

Концепция данной культуры развита под эгидой ЮНЕСКО деятелями образования, науки, искусства. Впервые она сформулирована бывшим генеральным директором ЮНЕСКО Федерико Майором [54]: для исключения войн из жизни общества или их предотвращения нужны глубокие изменения в культуре. Речь идет о том, чтобы *культуру войны*, в основе которой ценностная ориентация на насилие, на решение конфликтов с помощью вооруженных средств, заменить на *культуру мира*. Фундамент культуры мира составляют такие ценности и образцы поведения, как отказ от насилия, приверженность принципам демократии, поддержка свободы, справедливости, солидарности и терпимости (толерантности), взаимное уважение представителей разных культур, идеологий и верований и другие гуманистические ценности [98, 114].

Таковы общие и инновационные идеи, идеалы гуманизма, а также проблемы, связанные с их реализацией в настоящее время.



### **Глава 3. НОВЫЕ ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ И МЕТОДЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

К числу важных теоретических основ инновационной системы физического воспитания школьников относятся положения, касающиеся новых целевых установок и методов современного общего образования.

За последние десятилетия социокультурная ситуация в нашей стране серьезно изменилась. Россия становится открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство, что увеличивает меру свободы и ответственности человека за собственное благополучие и за благополучие общества. Человеческий капитал в современном мире становится основным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Россия, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования.

В современной школе совершенно очевидны существенные изменения педагогической реальности, всей совокупности взаимоотношений, которые возникают в педагогическом процессе, и выражаются в новом содержании образования, организации образовательного процесса, системе оценки. В связи с этим существенно меняется практика реализации профессионально-педагогической деятельности учителя. Во многом эти изменения объясняются новым пониманием цели и результата образования, который формулируется в документах реформы образования в России и в мире в формате достижения нового качества массового образования.

В современных условиях развития отечественного образования чрезвычайно важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно учитель является основным субъектом модернизации образования и без его активного, вдумчивого участия прогрессивные изменения невозможны. Основной задачей образовательного процесса является воспитание образованного человека. Всегда считалось, что образованный человек – это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. Естественно, что эти личностные качества становятся, формируются, развиваются и в условиях образовательного процесса в школе. Отсюда образовательный процесс выступает как важнейшее условие воспитания образованного человека. Достаточно убедительно об этом сказано в Национальной образовательной инициативе «*Наша новая школа*».

Важнейшими качествами личности, формируемыми в современной школе, становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Отсюда главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание

порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Образовательный процесс в школе должен быть построен так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации [4].

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

С начала 2011-2012 учебного года приказом президента РФ и приказом Минобрнауки России от 30 августа 2010 г. № 889 в федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений был введён обязательный третий урок физической культуры в неделю.

Во исполнение поручения Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина от 30 сентября 2011 г. № ВП-П16-6917 к 2014 году спортивные залы и сооружения государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений должны быть оснащены современным спортивным оборудованием и инвентарем. Финансовое обеспечение оснащения предусмотрено за счет субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на модернизацию региональных систем общего образования с целью эффективного расходования субсидий, направленных на приобретение спортивного оборудования и инвентаря. Минобрнауки России в 2012 г. будут разработаны перечень и характеристики современного спортивного инвентаря и оборудования для оснащения спортивных залов и сооружений государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений.

Общеразвивающее направление – ориентируется на расширенное и углубленное освоение обучающимися отдельных тем и разделов действующих примерных программ начального, основного и среднего (полного) образования:

- на ступени начального общего образования - общеразвивающие упражнения, подвижные игры, упражнения ритмической гимнастики, эстафеты, спортивные игры по упрощенным правилам;

- на ступени основного общего образования - овладение обучающимися основами технических и тактических действий, приемами и физическими упражнениями из видов спорта, предусмотренных образовательной программой основного общего образования по физической культуре (в том числе и национальных видов), а также летних и зимних олимпийских видов спорта, наиболее развитых и популярных в общеобразовательном учреждении или субъекте Российской Федерации, и умениями использовать их в разнообразных формах игровой и соревновательной деятельности;

- на ступени среднего (полного) общего образования (базовый уровень) - индивидуальные комплексы упражнений из оздоровительных систем физического воспитания (атлетическая гимнастика (юноши); ритмическая гимнастика, аэробика, фитнес (девушки) и др.).

В общеразвивающем направлении особое место рекомендуется уделять обучению плаванию (при наличии в общеобразовательных учреждениях 4 бассейнов или возможности использовать для этого близлежащие спортивные сооружения).

При разработке содержания третьего часа учебного предмета "Физическая культура" необходимо учитывать состояние здоровья обучающихся и деление их в зависимости от состояния здоровья на три группы: основную, подготовительную и специальную медицинскую (письмо Минобрнауки России от 31 октября 2003 г. N 13-51-263/123 "Об оценивании и аттестации учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе для занятий физической культурой").

Для обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной медицинской группе для занятий физической культурой, необходимо учитывать специфику заболеваний и ориентироваться на выработку умений использовать физические упражнения для укрепления состояния здоровья, развитие устойчивости организма к неблагоприятным условиям внешней среды.

Для обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, необходимо учитывать противопоказания и ограничения для занятий физической культурой с учетом специфики заболеваний и ориентироваться на укрепление их здоровья, коррекцию физического развития и повышение физической подготовленности.

При организации, планировании и проведении третьего часа физической культуры общеобразовательным учреждениям рекомендуется:

- в полной мере использовать школьные спортивные сооружения и спортивные площадки, оборудованные зоны рекреации и естественные природные ландшафты;

- использовать спортивные площадки и залы учреждений дополнительного образования детей спортивной направленности, а также спортивных объектов, находящихся в муниципальной и региональной собственности (письмо Минобрнауки России от 7 сентября 2010 г. N ИК-1374/19 и Минспорттуризма России от 13 сентября 2010 г. N ЮН-02-09/4912 с методическими указаниями по использованию спортивных объектов в качестве межшкольных центров для проведения школьных уроков физической культуры и внешкольной спортивной работы);

- активно привлекать к проведению третьего часа, особенно если он проводится по программе со спортивной ориентацией, не только учителей физической культуры, но и тренеров и преподавателей учреждений дополнительного образования детей спортивной направленности; оплата труда педагогических работников за проведение третьего часа осуществляется в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации;

- активно использовать инновационные методики и технологии физического воспитания, современные мультимедийные средства и компьютерные программы обучения, повышающие интерес к занятиям физической культурой, формирующие творческую активность и самостоятельность, рекомендуемые к использованию в общеобразовательных учреждениях органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими управление в сфере образования.

При организации, планировании и проведении уроков физической культуры, с учетом внедрения третьего часа, общеобразовательным учреждениям не рекомендуется:

- сдвигать уроки физической культуры, кроме исключительных случаев, связанных с удаленностью мест занятий от общеобразовательного учреждения (например, удаленность лыжной трассы, бассейна и пр.);

- заменять уроки физической культуры другими формами занятий и, в частности, занятиями в спортивных секциях или внеурочными мероприятиями ("Спортивный час", "Час здоровья" и пр.);

- планировать проведение уроков физической культуры в форме аудиторных занятий, резко снижающих суммарный недельный объем двигательной активности обучающихся (особенно не рекомендуется планирование таких занятий с обучающимися на ступени начального общего образования).

Очевидно, что традиционно построенный образовательный процесс не может полностью удовлетворить потребности общества в воспитании образованного человека, поскольку новые ценности информационного общества требуют и нового понимания в каких условиях должен воспитываться образованный человек.

Как отмечено в цитируемом выше документе в этом процессе, «...ребята будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли,

принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности».

Другими словами одной из существенных черт изменений образовательного процесса является то, что в нем внимание уделяется не столько определению сформированности предметных знаний и умений, сколько выявлению способностей решать практико-ориентированные задачи на основе информации, предъявляемой в разных видах, выявлению тех знаний и умений, которые будут полезны учащимся в будущем. А это предполагает:

ориентацию процесса обучения на самостоятельность школьников, что позволяет им овладеть необходимыми в информационном обществе умениями и навыками и чувствовать себя более уверенными в условиях неопределенности;

- изменение позиций учителя как организатора образовательного процесса и построение более сложной профессиональной деятельности, которая включает новую ответственность за принимаемые изменения, возможные риски, построение новых общественных отношений на основе взаимопонимания и партнерства;

- организацию образовательной среды школы путем обогащения внешкольными источниками информации, что дает возможность школьникам и учителям использовать образовательный потенциал среды, интегрировать информацию, получаемую из среды, в контексте процесса обучения [5].

По мнению ряда Санкт-Петербургских ученых, для современного общего образования характерны изменения:

- направленности педагогических целей на самореализацию личности школьника;

- содержания образования на основе включения в учебный материал практико-ориентированных задач, предполагающих использование информации, представленной в различных источниках, а также путем включения надпредметных программ;

- характера взаимодействия учителя и школьников, ориентированного на организацию учителем самостоятельной

работы школьников, развитие готовности учителя к изменениям процесса обучения;

- используемых в образовательном процессе технологий обучения: ориентация на использование информационных технологий в сочетании с технологиями развития критического мышления, проектными, исследовательскими технологиями, которые обуславливают овладение учителями новыми профессиональными ролями (организатора, координатора, помощника, консультанта) и предполагают командную работу преподавателей;

- оценки достижений школьников на основе взаимодополнения количественной (успеваемость) и качественной характеристики образовательных результатов (портфолио, профиль умений, дневник достижений) [1, 2, 3, 12, 14, 60].

Изменения в образовательном процессе современной школы существенно меняют деятельность учителя: появляются новые функции, определяемые системой отношений, в которые вступает учитель при реализации профессионально-педагогической работы в современной школе. Ведущей функцией учителя является содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Функция содействия образованию школьника проявляется в следующем:

- в отборе учителем содержания образования по предмету на основе пересечений информационных потоков учителя и учащихся, опоры на скрытый опыт учащихся, а также межпредметной интеграции знаний в учебных и социальных проектах;

- в выборе учителем образовательных технологий (проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, развития критического мышления, информационно-коммуникативных технологий), не только решающих задачи

освоения содержания предмета, но и способствующих становлению компетентностей учащихся;

– в формировании учителем открытой образовательной среды, рассматриваемой как вид социокультурной среды и представляющей собой совокупность образовательных ресурсов, из согласованности отношений которых создаются пространство и реальные или переживаемые условия образования школьника; открытая образовательная среда способствует становлению и проявлению компетентностей школьников, когда предметные знания становятся основой для решения реальных жизненных проблем;

– в выборе разнообразных способов оценки и учета достижений учащихся, разнообразных оценочных шкал и оценочных материалов, способов учета достижений, основанных на самооценочных процессах (портфолио, дневник достижений, профиль умений и пр.).

### **3.1. Новые методы общего образования**

В последнее время все острее проявляет себя противоречие между необходимостью обеспечить современное качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации. Ведущим путем разрешения этого противоречия является ориентация образовательного процесса в обеспечении требований к уровню подготовки выпускников на достижение компетентности. Чаще всего компетентность понимается как интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом «способность» в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. «Способен», т. е. «умеет делать». Способности — индивидуально-психологические особенности свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности [1].

Ориентация на достижение компетентностей задает принципиально иную логику организации образовательного процесса, а именно логику решения задач и проблем, причем не только и не столько индивидуального, сколько группового, парного, коллективного характера. Соответственно перед учителем, если он хочет в качестве образовательного результата иметь компетентность учеников, встает задача не принуждать, а мотивировать их к выполнению той или иной деятельности.

В современной школе, как отмечается в книге О.В. Акуловой, С.А. Писаревой и др. [1], становится все более распространенным подход, в основе которого лежит выделение ключевых компетентностей. С позиции такого подхода строиться современный образовательный процесс. Сколько и каких компетентностей должно быть у выпускника школы, определяется социальным заказом общества, зависит от запросов работодателя-телей, от требований, предъявляемых к конкурентоспособности выпускников на рынке труда, от социокультурной ситуации в обществе и др. В этой связи новые задачи образования, решаемые в образовательном процессе школы формулируются в соответствии с традиционными ценностями российского образования, ориентацией на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность. К ним относят:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

В условиях компетентностного подхода образовательный процесс ориентирован на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся. При этом, для достижения компетентностей школьников существенно важными являются следующие положения:

- компетентность — это деятельностная категория, т. е. проявляется только в определенной деятельности;
- компетентность не сводится к знаниям или навыкам, но включает их в себя;

- для определения компетентности большое значение имеет контекст, т. е. человек, компетентный в одном виде деятельности, может быть некомпетентным в другом;

- значительную роль в проявлении компетентности играет конкретная ситуация, в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах человек может проявить (или не проявить) свою компетентность;

- для проявления компетентности большое значение имеет значимость (субъективная ценность) для индивида поставленных задач, его заинтересованность в решении проблемы;

Реализация такого подхода в проектировании образовательного процесса требует соблюдения определенных организационно-педагогических условий, к которым относят:

### **1. Индивидуализация образовательного процесса.**

Обеспечивается за счет самостоятельного выбора учащимися учебных предметов, форм обучения, мест стажерской практики, самостоятельного определения тем и направлений творческой, исследовательской и проектной деятельности и т.д. Этот выбор оформляется учащимся как индивидуальная образовательная программа, которая создается на основе исследования доступных учащемуся образовательных ресурсов школы, региона, сети Интернет. Важным условием индивидуализации учебного процесса является открытость и вариативность авторских программ преподавателей.

### **2. Расширение пространства социальной реализации учащихся.**

Обеспечивается включением учащихся в различные формы публичных презентаций (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали, защиты проектов), встраиванием учащихся в социально значимые программы регионального, федерального и международного уровня, обеспечением реализации социальных проектов учащихся, организацией предпрофессиональных стажировок и практик. Организационно-педагогическое сопровождение социальных проб учащихся старших классов выстраивается как "социальное продюсирование".

**3. Организация пространства рефлексии и мыследеятельности** (собственно образовательное пространство). Обеспечивается, прежде всего, особой педагогической позицией "тьютор". Предметом тьюторских консультаций является обсуждение с учащимся его образовательных целей и перспектив, его образовательной истории и социального опыта, анализ образовательной деятельности, формулирование осознанного заказа к обучению и подготовке.

**4. Переход от "знаниевого" к "способному" содержанию образования.** Обеспечивается тем, что в подростковой школе учащийся овладел рядом универсальных способов деятельности – творчеством, исследованием, проектированием. В старшей школе эти способы становятся базовыми при освоении той или иной образовательной области. Сам выбор учебных предметов во многом продиктован исследовательской или проектной работой старшеклассника, а школа придает творческим, исследовательским и проектным работам учащихся статус итоговых экзаменационных работ.

Одним из важнейших изменений в системе отечественного образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), продиктованное необходимостью достижения современного качества образования, которое отвечает потребностям личности, государства [4].

Физическая культура как обязательный предмет представлена на всех ступенях школьного образования и вводится в процессе обучения с первого класса [8, 9, 10, 11, 13].

**Основная цель введения федеральных государственных образовательных стандартов** – увеличение объема двигательной активности обучающихся, развитие их физических качеств, совершенствование физической подготовленности, привитие на-выков здорового образа жизни. Впервые федеральным государственным образовательным стандартом общего образования предусмотрена организация внеурочной деятельности, в том числе физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности, а также формы ее реализации

(кружки, клубы, секции, студии, различные мероприятия и олимпиады).

В отличие от сложившейся практики, ФГОС второго поколения задает не только требования к предметным результатам, но и к личностным (ценностным) и метапредметным (освоение способов деятельности). Особое место в реализации стандартов второго поколения отводится формированию универсальных учебных действий (УУД), т.е. обобщенных действий с одной стороны порождающих мотивацию к обучению, а, с другой – позволяющих учащимся свободно ориентироваться в различных предметных областях. В качестве главного результата рассматривается не знаниевый, а личностный результат. В соответствии с действующим стандартом учитель по физической культуре должен быть подготовлен к учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительной, научно-методической, организационно-управленческой, физкультурно-спортивной и оздоровительно-рекреативной деятельности. Он должен обладать компетентностью в этих видах деятельности [5, 8, 13, 14, 15, 60].

В широком значении «универсальные учебные действия» – «умения учиться» т.е. способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Основные функции универсальных учебных действий заключаются:

- обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;

- обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Социальный опыт ребенка является результатом его социализации и рассматривается как целенаправленный процесс: воспитание, просвещение, обучение.

Важнейшей чертой современного обучения признают направленность на то, чтобы готовить учащихся не только приспосабливаться к ситуациям социальных перемен, но и активно осваивать их.

Изменения современного общества по-новому ставят вопросы социализации школьников, определяют социальный заказ на деятельность системы образования, обеспечивающей формирование личности, способной успешно действовать в рамках характерной для современного общества культуры. А школьное образование как механизм культуры и есть источник формирования у подрастающего поколения уровня социальной зрелости, достаточного для обеспечения автономности личности, её самостоятельности в решении личностно значимых проблем в различных сферах деятельности, а также способствует развитию базовой культуры личности, одной из составляющих которой является потребительская культура.

Потребительская культура - это совокупность материальных и духовных ценностей, знаний, образцов и норм потребительского поведения, социально значимых и реализуемых в практической деятельности. Это актуально из-за глобального распространения массовой культуры, ключевыми ценностями которой выступают развлечение и потребление. Вместе с тем, тенденции культурного развития современности способствуют созданию благоприятных условий для расширенного диалога культур, формирования толерантности, роста информационных и образовательных ресурсов, расширения сферы услуг и товаров. Подрастающее поколение очень чутко реагирует на окружающее

общество - его ценности, политические и экономические противоречия.

Формирование у учащихся социально значимых ценностей, знаний, норм и образцов поведения, разумного сочетания в потребителе материального и духовного должно стать целенаправленным и систематическим. Но это отдельная тема для разговора, а для начала остановимся на проблеме социализации подростка.

Итак, социализация – непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отклонения, формируется мотивация социального поведения. Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние. Большое значение для социализации ребенка имеет окружающая его действительность. Социальную среду ребенок осваивает постепенно. С возрастом освоенная им "территория" все больше расширяется. При этом подросток ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где его лучше понимают, относятся к нему с уважением и т. д. Для процесса социализации большое значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, какой социальный опыт может накапливаться у него в этой среде – положительный или негативный. Но в процессе социализации проявляется и потребность человека в индивидуальном развитии. Подросток начинает искать способы и средства для выражения личности, использовать их, в результате чего происходит его индивидуализация. Личность приобретает черты неповторимости, уникальности. И здесь важно вовремя сориентировать ребенка.

Воспитание нравственных качеств личности непосредственно влияет на социализацию ребенка. Этот процесс осуществляется сознательно настроенными на него или

специально подготовленными для этого людьми: родителями, учителями, СМИ, и пр. В процессе воспитания учитывается также индивидуальная самобытность каждого ребенка. Однако следует помнить, что воспитание занимает вполне определенное место среди других социальных факторов и не может их ни заменить, ни исключить.

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС), воспитание в школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно при-своение (а не просто узнавание) детьми ценностей. При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, оно должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) деятельность. Согласно стандартам, организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Таким образом, воспитание и социализация есть процессы становления личности.

*Примерные задачи воспитания и социализации обучающихся:*

- формирование способности к духовному развитию, непрерывному образованию, самовоспитанию и универсальной духовно-нравственной компетенции – "становиться лучше";
- принятие обучающимся базовых общенациональных ценностей, национальных и этнических духовных традиций;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств, развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей;
- осознание ценности человеческой жизни, формирование умения противостоять в пределах своих возможностей действиям

и влияниям, представляющим угрозу для жизни, физического и нравственного здоровья, духовной безопасности личности;

- формирование патриотизма и гражданской солидарности;

- развитие навыков организации и осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем;

- формирование отношения к семье как к основе общества;

- формирование у обучающихся почтительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим.

В совокупности все эти задачи направлены на формирование социально активной, физически здоровой, толерантной, творческой и трудолюбивой личности, способной адаптироваться в условиях постоянно меняющегося мира, путем создания оптимально благоприятных условий организации учебно-воспитательного процесса.

Результаты подобного процесса можно представить в трёх уровнях.

***Первый уровень результатов*** – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

***Второй уровень результатов*** – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое

подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

**Третий уровень результатов** – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами своей школы, для других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно к нему настроены, подросток действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) социальным деятелем.

Каждому уровню результатов соответствует своя образовательная форма и методы: экскурсии, выставки, встречи, круглые столы, познавательные беседы, тренинги, предметные факультативы, тематические недели, олимпиады, тематические вечера, праздники, брейнринги, конкурсные и игровые программы, мастерские общения, агитбригады, самопрезентация, защита проекта, турниры, анкетирование, тестирование, наблюдение.

Важнейшим аспектом воспитательной системы является максимальное снижение негативного влияния социума на личность ребенка.

Формирование на уроках физической культуры личностных универсальных учебных действиях осуществляется созданием условий для осознания и сравнения оценок, полученных сегодня и в недалёком прошлом (в технических действиях – конкретизация критериев оценивания, выделения фаз движения, просмотр общей успешности движения; в контрольных упражнениях – анализируется уровень развития физических качеств, выявляются причины, ведущие к фактическому уровню, намечаются пути повышения физических кондиций и т.д.)

Например: контрольное упражнение подтягивание на высокой перекладине – мальчики, и на низкой перекладине из положения вис лежа – девочки. Мы оцениваем результат в 1 четверти выявляем причины почему не получается у некоторых ребят и даем установку, что работать над этим, потому что в конце года будет контроль по данному нормативу.

Другой пример: пары выстраиваются по линиям нападения волейбольной площадки напротив друг друга. На каждое упражнение выбираются по два ученика от каждой команды, которые выполняют задания учителя.

Например, найди ученика, у которого данная ошибка; кто лучше всех выполняет данное упражнение; кто выполняет упражнение с самой грубой ошибкой и т.д.

Познавательные универсальные учебные действия решаются на уроке физической культуры с помощью поиска и выделения необходимой информации: постоянный показ того, что теория физической культуры находится на стыке многих наук, что создаёт предпосылки к целостному рассмотрению человека в его физкультурной деятельности, но создаёт определённые трудности в отборе, поиске необходимой информации.

Например: теоретический вопрос по ведению дневника самоконтроля перекликается с такими предметами как биология. Нужно уметь замерять пульс, знать пределы низкого и высокого пульса и уметь его контролировать.

На уроке физической культуры формируются познавательные универсальные учебные действия и с помощью осознанного и произвольного построение речевого высказывания: мысленное и вслух проговаривание своих действий в процессе физкультурной деятельности (начиная от простейших названий исходных положений, заканчивая сложными физическими упражнениями, с разделением их на фазы).

Например: Исходное положение – основная стойка, узкая стойка, широкая стойка, полуприсед, присед и т.д. Возьмем простое упражнение – исходное положение узкая стойка, руки за головой, на раз – поворот вправо, на два – исходное положение, 3-4 то же самое влево. Приготовились 1-2, 3-4.

Возьмем, к примеру, упражнение посложней: исходное положение основная стойка, на раз – руки вверх, на два – наклон, на три – присед. На четыре – исходное положение.

Формирования познавательных универсальных учебных действий с помощью рефлексии способов, условий, результатов деятельности. Например: учить, что на уроке физической культуры рефлексия требуется во всем (умение размышлять, заниматься самонаблюдением, самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни).

Рефлексия учебных действий. «Ответь на вопрос: чему я научился на уроке?» Логические универсальные учебные действия формируются: - анализом объектов с целью выделения признаков: обучение технике двигательного действия по частям.

Например: опорный прыжок через козла ноги врозь.

На первом этапе мы учимся напрыгиванию на гимнастический мостик, где мелом нарисован круг для напрыгивания. Главный момент на этом этапе толчок одной ногой, напрыгивание – двумя ногами. Все это делается с места.

На втором этапе – напрыгивание на мостик с небольшого разбега.

На третьем этапе – выполнения прыжка ноги врозь без козла.

На четвертом этапе – прыжки на мостике с опорой рук на козла без перепрыгивания.

Последний этап- соединение всех этапов вместе.

- обучение тактическим действиям (индивидуальным, групповым, командным; в нападении, в защите, на приёме, на страховке и т.д.)

Например: в волейболе при обучении тактическим действиям объясняется, где должен быть 6 номер при нападении, при блоке. При атаке противников куда должен отходить каждый игрок в команде и если есть слабый игрок, то кто его прикрывает.

Синтез (составление целого из частей) – увидеть и составить целое, начиная от объединения разноплановых упражнений в комплекс и заканчивая составлением программы личных предпочтений в области физической культуры. Например, прыжок в высоту. Мы все видели, как выполняется этот прыжок.

Теперь давайте попробуем составить его целиком – разбег, толчок, прыжок, приземление.

Формирование регулятивных УУД на уроках физической культуры начинается от обучения простейшим двигательным действиям и продолжается вплоть до планирования системы физкультурной деятельности. Предмет физическая культура, пожалуй, как никакой другой нацелен на познание человека во всей его целостности.

Рассмотрение содержания предмета в контексте становления физической культуры личности, инициирует формирование регулятивных УУД. Постановка целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, саморегуляции обеспечивают личностный смысл физкультурной деятельности, устраняют «двигательное натаскивание», «дрессировку» в учебном процессе по физической культуре.

Возьмем, к примеру, спортивные игры. При обучении игры в волейбол, баскетбол, футбол, бадминтон – многие учащиеся интересуются всем и понемногу, есть такие учащиеся, которым интересен только один вид игры, например, баскетбол. При овладении простейшими двигательными действиями техники ведения мяча, переходим к более сложным – ведение мяча левой рукой, здороваясь правой рукой, далее к передаче мяча, броска по кольцу, ведение и остановка.

Важно, чтобы учащийся прогнозировал свои достижения, корректировал недочеты, как их можно исправить. Средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий:

1) общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности, комментирование выполняемых упражнений, дополнение ответов других, высказывание своих версий;

2) учить не только показывать двигательное действие, а и проговаривать упражнение, объяснять его актуальность для решения поставленных задач;

3) учить аргументировать свою позицию;

4) создавать условия для понимания того, что всегда есть несколько точек зрения на проблему;

- 5) учить работе в группах, парах, соперничающих командах;
- 6) создавать условия для решения задач формирования коммуникативных умений в процессе групповой работы;
- 7) проговаривание возникающих чувств, мыслей, побуждений, состояний;
- 8) поощрение попыток делать обобщения и выводы.

Например, при попадании мяча в кольцо – вся команда кричит счет мячей так, чтобы соперники слышали счет.

Вся команда заинтересована набрать меньше ошибок, поэтому подсказывают друг другу как правильно выполнять задание (работа над коммуникативными УУД).

В образовательной практике многие трудности, с которыми учитель сталкивается во время проведения уроков физической культуры, связаны с недостаточным развитием у обучающихся УУД:

- нежелание слушать задание, понимать цель его выполнения, неумение работать в команде, группе;
- учащиеся не обращают внимание на ключевые моменты в изучаемом двигательном действии и не могут сравнивать с уже изученными движениями и др.

В связи с этим, выполнение движения происходит неточно, детали техники игнорируются, либо находятся причины для невыполнения, что приводит к снижению качества образования по предмету [7, 11, 13, 15].

Таким образом, необходимость организации работы по формированию УУД на уроках физической культуры обусловлена педагогической наукой, образовательной практикой и стандартами второго поколения.

Метапредметные результаты обеспечиваются через формирование УУД. Поскольку существует достаточно большое количество видов УУД, то в рамках предмета «Физическая культура» одним учителем невозможно сформировать все УУД. Поэтому определение структуры и содержания УУД, которым отводится в современной школе особое место, является творчеством самих педагогов.

Сложность заключается в том, что урок физической культуры должен обладать высоким уровнем моторной плотности, а в случае использования материалов по формированию УУД, уже разработанных в современной науке и практике, необходимо осуществлять вынужденные простои.

Следовательно, для того, чтобы уроки физической культуры не выпали из общей направленности образовательного процесса, и одновременно с этим успешно решали узкопредметные задачи физической культуры, необходимо разработать методику, т.е. выявить методы и приёмы, при помощи которых можно осуществлять формирование УУД у обучающихся 5-9 классов без ущерба для остальных задач урока физической культуры.



#### **Глава 4. ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО КОМПЛЕКСНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В соответствии с общей теорией комплексного физического воспитания, которая выступает как теоретическая основа инновационной концепции личностно-ориентированного

комплексного физического воспитания школьников, данная педагогическая деятельность должна быть **комплексной** и представлять собой определенную **систему**.

Основными элементами этой системы являются:

- *телесное (соматическое) воспитание;*
- *физкультурно-двигательное воспитание;*
- *спортивное воспитание.*

Важное значение для правильного понимания этих форм педагогической деятельности имеет уяснение смысла и значения тех *понятий*, которые вводятся для их характеристики. Это важно, так как инновационная концепция физического воспитания школьников предусматривает существенную *модификацию* понятий, которые используются, но понимаются неоднозначно в теории и практике физического воспитания. В связи с этим целесообразно учитывать, как они понимаются авторами данной книги и других публикаций. Кроме того, автор концепции вводит ряд *новых* понятий, и для ее правильного понимания следует иметь в виду содержание данных понятий.

Особое внимание следует обратить на *логико-методологическую процедуру введения и обоснования понятийного аппарата* обсуждаемой концепции. Эта процедура включает в себя:

- 1) традиционные *логические правила определения понятий;*
- 2) логическую операцию *экспликации понятий;*
- 3) комплексную *логико-методологическую технологию введения, оценки и унификации понятий.*

***Традиционные логические правила определения понятий:***

- определение должно *быть четким и ясным*, не должно содержать двусмысленностей (следует избегать фигуральных и метафорических выражений);
- оно не должно быть только *отрицательным* (цель определения – ответить на вопрос о том, чем является предмет, отображаемый в понятии; для этого необходимо перечислить в утвердительной форме специфические и существенные для него признаки);
- в определении не должно быть *логических противоречий* (когда об изучаемом предмете что-то утверждается и то же самое отрицается);

- оно не должно быть *тавтологическим* (термин определяемого понятия не должен встречаться в том понятии, с помощью которого оно определяется);
- уточнение термина должны осуществляться через термины, значения которых уже *известны, более ясны и понятны*, чем значение уточняемого термина;
- в определении не должно быть *«порочного круга»* (при определении одного понятия не могут использоваться другие понятия, для определения которых, в свою очередь, нужно опираться на первое понятие);
- нельзя *произвольно изменять* содержание определяемого понятия (если при введении понятия используется несколько его явных определений, они должны характеризовать одно и то же содержание этого понятия и не противоречить друг другу, а сами эти явные определения не должны находиться в противоречии с теми предложениями, в которых вообще встречается данное понятие, т.е. с его контекстуальными определениями) [1, 3–4, 16].

### ***Логическая операция экспликации понятий.***

Эту логическую операцию разработал всемирно известный логик А.А. Зиновьев для преодоления неопределенности и многосмысленности языковых выражений. Он характеризует ее следующим образом: «...вместо языковых выражений, характеризующихся... неопределенностью и многосмысленностью, исследователь для своих строго определенных целей вводит своего рода заместителей или дубликаты этих выражений. Он определяет эти дубликаты достаточно строго и однозначно, явным образом выражает их логическую структуру. И в рамках своего исследования он оперирует такого рода дубликатами или заместителями выражений, циркулирующих в языке, можно сказать – оперирует экспликатами привычных слов». А.А. Зиновьев специально указывает на то, что, «задача экспликации состоит не в том, чтобы перечислить, в каких различных смыслах (значениях) употребляется то или иное языковое выражение, и не в том, чтобы выбрать одно какое-то из этих употреблений как наилучшее (т.е. подобрать объект для слова), а в том, чтобы выделить достаточно определенно интересующие

исследователя объекты из некоторого более обширного множества объектов и за-крепить это выделение путем введения подходящего термина. Причем, «вводимый термин является не абсолютно новым языковым изобретением, а словом, уже существующим и привычно функционирующим в языке именно в качестве многосмысленного и аморфного по смыслу выражения» [2: 49-50].

### ***Логико-методологическая технология введения, оценки и унификации понятий***

Данная технология (автор – В.И. Столяров) предусматривает соблюдение трех логико-методологических принципов:

1. Учет *эффективности* определений. *Эффективными* в логике и методологии науки принято называть определения, которые обеспечивают *точность* и *однозначность* используемых терминов и понятий, т.е. позволяют выявлять значение употребляемых терминов и распознавать те объекты, для характеристики которых используются понятия.

2. Разграничение *содержательных* и *терминологических проблем* понятийного аппарата (*содержательные* – какие объекты изучаются, какие свойства, связи и т.д. им присущи; *терминологические* – какими терминами их обозначать) и, что особенно важно, – *критериев и средств* решения данных проблем.

Решение *содержательных* проблем предполагает использование методов (наблюдение, эксперимент), которые позволяют выяснить, в какой мере свойства и отношения, приписываемые выделяемому объекту, соответствуют реальности, а также обосновать правомерность допускаемых абстракций (с учетом решаемой теоретической или практической проблемы и других факторов). Иные критерии и средства решения *терминологических* проблем. Если *содержательные* проблемы нельзя решать путем договоренностей, то в отношении терминологических допустимы соглашения в соответствии с принципом «в науке о словах не спорят, о них надо просто договариваться». При этом важно учитывать, в какой мере то или иное значение термина соответствует уже сложившейся языковой практике, исторически первоначальному его

истолкованию, значению более широкого и родственного ему по значению термина, насколько удобно пользоваться термином (не слишком ли он, например, длинный), придавать ему определенное значение в рамках той или иной науки, при решении тех или иных задач (проблем) и т.д.

3. Введение не одного понятия, а *системы понятий*, которые позволяют наиболее полно выделить, охарактеризовать и дифференцировать различные объекты изучаемой области (в том числе те, которые фигурируют в разных определениях), обозначив их определенными терминами.



## **Глава 5.**

### **ТЕЛЕСНО- ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ**

Важное место в структуре личностно-ориентированного физического воспитания школьников занимает педагогическая деятельность, которая связана с процессом *социализации* природного тела человека и *телесно-ориентированной культурой* личности.

### **5.1. Процесс социализации тела человека и телесно-ориентированная культура личности**

Тело человека – это прежде всего его биологическое, природное, органическое, естественное тело, для характеристики которого в биологии, анатомии, физиологии, в теории физического воспитания и других науках чаще всего используется понятие «*физическое состояние*» («*состояние морфофункционального развития*»).

К числу основных качеств, свойств, параметров биологической организации человеческого тела человека обычно относят *конституцию (строение), морфофизиологию и моторику*. Конституция – это *телосложение*: рост, вес тела, окружность груди и др. Среди разнообразных функций человеческого организма выделяют *двигательную функцию*, которая характеризуется способностью человека выполнять определенный круг движений. В *двигательной деятельности* человека проявляются *моторные и двигательные способности*, а также *физические качества* (мышечная сила, быстрота, выносливость и др.) [55-58, 78, 88–89].

Указанные параметры тела (физического состояния) человека связаны с его психическими, нравственными, эстетическими и другими качествами, однако существенно отличаются от них и обладают относительной самостоятельностью. Это служит основанием для их выделения с помощью абстрагирования от других свойств и характеристик человека.

Физическое состояние человека и многие его свойства, параметры не остаются неизменными. Под воздействием разнообразных факторов – как биологических, так и социальных – они постоянно изменяются. Эти изменения характеризуют

процесс *физического развития человека* – «процесс формирования, становления и последующего изменения на протяжении индивидуальной жизни естественных морфофункциональных свойств человеческого организма (имеющих генетическую основу) и обусловленных ими так называемых физических качеств и способностей индивида». Система различных качеств, свойств, параметров органического, природного, биологического тела человека, его физического состояния и процесса физического развития является предметом изучения комплекса естественно-научных дисциплин – биологии, анатомии, физиологии и др.

Тело человека в той мере, в какой оно биологически детерминировано, дано от природы, не принадлежит к миру социальных явлений. В случае изоляции человека от общества, как показывают случаи «диких детей», тело человека так и остается «чистым организмом», биологическим феноменом. Но когда человек включается в систему социальных отношений, в социальную жизнедеятельность происходит *социализация природно-детерминированных физических качеств и способностей, тела человека, его физического развития.*

Указанные параметры тела (физического состояния) человека связаны с его психическими, нравственными, эстетическими и другими качествами, однако существенно отличаются от них и обладают относительной самостоятельностью. Это служит основанием для их выделения с помощью абстрагирования от других свойств и характеристик человека.

Эти изменения тела человека связаны прежде всего с тем, что оно начинает выполнять *социальные функции* в жизни людей. Особенно важную роль в этом плане играет двигательная деятельность человека, выполняющая комплекс разнообразных функций в жизнедеятельности человека.

Появляются и новые социально значимые качества тела человека. К их числу относится *физическая подготовленность* – уровень развития физических качеств, двигательных умений и навыков, требующихся в избранной деятельности и

обуславливающих ее эффективность. Важным параметром физического состояния человека является *физическое (соматическое) здоровье*. Оно характеризует соответствие показателей морфофункционального развития норме и степень устойчивости организма к неблагоприятным внешним воздействиям, т. е. такой уровень развития физического состояния, который обеспечивает оптимальную адаптацию организма к факторам внешней среды, в первую очередь к социуму. Основным показателем здорового человеческого организма является универсальный характер развития всех его систем: динамичность функций, их взаимная дополняемость и заменяемость, наиболее высокая эффективность затрат психических, нервных и сенсорных ресурсов организма. В этом плане физическое (соматическое) здоровье характеризует «позитивное» состояние организма человека, противоположное болезни, физическим дефектам и т.п.

Еще одна важная характеристика «социальной окраски» физического состояния человека – *физическое совершенство*. При его характеристике, как правило, имеется в виду такое разностороннее и гармоничное развитие в человеке анатомической и физиологической систем (как по отдельности, так и в отношении друг друга), которое обеспечивает оптимальное функционирование организма, позволяет ему эффективно выполнять социальные функции применительно к тем или иным конкретным условиям его деятельности.

В последнее время для обозначения определенных социально значимых параметров физического состояния человека используется и термин «*фитнес*».

В процессе *социализации* на основе приобщения человека к культуре, к системе составляющих ее ценностей (идеалов, образцов, норм поведения и т.д.) происходит «*культурация*» («*окультуривание*») его тела. В дополнение к своим природным атрибутам тело человека приобретает свойства и «окраску» не только *социального*, но и *культурного* толка – как объективного характера (телесно-двигательные атрибуты), так и субъективного,

проявляющегося в придаваемых телу смыслах, значениях, его символизации и т.п.

Ницше писал, что каждая великая культурная эпоха не ограничивается освоением природы людьми – преобразованием природных ресурсов согласно имеющимся у них представлениям – это также эпоха освоения людьми собственной природы и её преобразования в соответствии с имеющимися идеалами. Гегель указывал на то, что человек свою собственную природную форму «не оставляет такой, какой он ее находит, а намеренно изменяет». В этом, по его мнению, причина всех украшений и уборов, всех мод, какими бы варварскими и безвкусными они ни были (как, например, крошечные ножки китаянок или прокалывание ушей и губ).

Как отмечают исследователи, процесс социализации затрагивает все параметры тела человека:

- «Даже биологические потребности ангажируются культурными ритуалами и привычками, которые окультуривают как сами потребности, так и способ их удовлетворения» [60, 168].

- «Ни обращение с телом, управление и контроль за его функциями, ни наше отношение к нему не являются "естественными", универсальными и постоянными. Более того, разные общества делают из тела как физической структуры совершенно различные вещи. А именно, потребность есть и пить, способность плакать и смеяться, необходимость переносить боль и болезни остаются постоянными, однако их биологические предпосылки в различных культурах окрашены различным социальным оттенком. Идеалы красоты, оценки интеллектуальной и физической силы, чувство стыда и стеснения, разделение физических и умственных состояний на здоровые или нездоровые, контроль состояния аффекта – все это не "основные признаки" человека, а лишь некоторые примеры высокой социальной изменчивости отношения к телу» [69].

- «Даже такие процессы, как дыхание, пищеварение, сон, реакция на солнце, ветер и погоду у людей, никогда не подчиняются только врожденным физиологическим рефлексам, а модифицируются под действием культурных факторов». Самые

элементарные двигательные акты также существенно модифицируются под влиянием той социально-культурной среды, в которой находится человек. Об этом свидетельствуют выделенные Н.А. Бернштейном типы движений:

– палеокинетические движения – древние движения, с которыми рождается на свет человек (кистевой захват руки новорожденного, движения мышц рта, необходимые для питания и т.д.);

– движения, дающие информацию о положениях и движениях собственного тела; движения этого типа формируют выразительную мимику, пантомимику, пластику, то есть совокупность непосредственно эмоциональных (но не символических) движений лица, рук, всего тела;

– предметное действие переводит движение в смысловые акты, то есть это уже не столько движения, сколько элементарные поступки, определенные смыслом поставленной задачи;

– движения, имеющие символическое значение; это все разновидности речи и письма, музыкальное, театральное, хореографическое исполнительство, движения, изображающие предметные действия при отсутствии реальных предметов и т.п. [12: 61–75].

Люди разных культур, профессий и поколений по-разному воспринимают физическую сторону своего существа, разными способами контролируют и используют тело, по-разному обращаются с ним. Они даже ходят по-разному. Г. Люшен, иллюстрируя это положение, указывает на то, что «даже такой элементарный вид моторной деятельности, как ходьба, есть нечто большее, чем простая совокупность органических процессов, происходящих в индивиде» и определяется социокультурной системой. Он ссылается на особенности походки израильтян йеменского происхождения. Так как в Йемене израильтяне находились на положении изгнанников, и каждый коренной житель мог безнаказанно их ударить, они передвигались быстро. В конце концов, такой тип передвижения стал составной частью их культуры. И хотя теперь в Израиле они живут в совершенно иной

обстановке, у них сохранилась стремительная походка как составная часть их общей культуры [35-36].

Каждая культура создает определенные *нормы «контроля за телом»*, которые выступают как регуляторы поведения человека. В системе культурных норм «контроля за телом» одни положения тела считаются приличными, а другие не должны демонстрироваться. Эти нормы указывают, например, как сидеть за столом, как держать руки во время и после еды и определяют, какие манеры поведения являются «хорошими», а какие – «плохими». При этом учитываются пол, возраст и социальное положение людей. Например, что разрешено для мальчиков, запрещено или с трудом может быть допустимо для девочек. Определяется «порог стыдливости», т.е. ситуации, когда тело может быть обнаженным и когда, наоборот, оно должно быть скрыто от взора. Устанавливаются точные правила, когда, в каких ситуациях разрешены определенные рефлексивные или спонтанные движения, такие, как чихание, кашель, вздох, смех или слезы. Нормы контроля за телом касаются также средств и путей ухода за телом. Имеются в виду такие естественные способы, как загар (пребывание на солнце), а также искусственные средства. Прическа, припудривание, макияж лица, бровей, использование губной помады, особый уход за руками и ногами, элегантная или неряшливая одежда полностью покрывающая тело или соблазнительно показывающая особо красивые части тела и наконец полная нагота – все это относительно строго регулируется определенными условностями и зависит от традиций, от отношения к телу, от определенных установленных норм и прежде всего от возраста, пола и различных обстоятельств.

В социокультурном пространстве тело человека выполняет определенные *символические функции*. Особо важную роль в этом плане играет язык жестов и взглядов. Для того, чтобы понять и истолковать этот язык требуется знание кода, который является частью данного типа культуры. Эта функция жестов и взглядов находит яркое выражение в таких видах искусства, как театр, пантомима, балет, танцы или фигурное катание [91].

Отношение к человеку в обществе, его социальный престиж во многом определяются тем, в какой мере его тело позволяет наиболее полно реализовать ту социокультурную модель телесности, которая принята данным обществом.

К. Хайнеманн выделяет четыре аспекта тела в результате социализации:

1) «*техника тела*» – способы осуществления разнообразных движений (бег, ходьба, прыжки, плавание и т. д.);

2) «*экспрессивные движения тела*» – положение тела, жесты, выражение лица и т. д., которые служат средством символического выражения, самовыражения и коммуникации, т. е. «языка тела»;

3) «*этос (этика) тела*» – отношение к телу, представление о нем, связанное с чувствами стыдливости, стеснения, идеалом красоты и т. п.;

4) *контроль* инстинктов и потребностей [69, 70].

В научных публикациях описаны и многие другие аспекты такой модификации тела человека, в результате которой оно приобретает социокультурный статус (характер), становится элементом мира социума и культуры.

Для обозначения тела человека как социального и культурного феномена в отличие от естественного, природного, биологически заданного тела целесообразно использовать термин «*социокультурное тело*» или более короткий – «*телесность*».

Для указанной цели используются и другие термины. П. Фройнд социально модифицированное тело называет «*цивилизованным телом*» («civilized body») [202], а М. Кляйн – «*социальным телом*» (“social body”) [211]. Некоторые исследователи характеризуют тело человека как «*социальный (социокультурный) факт*» или как «*социальную структуру*» («soziales Gebilde»), имея в виду социальную сформированность того, «как мы воспринимаем физическую сторону нашего существа и как контролируем ее, как мы используем тело и как обращаемся с ним, как мы владеем телом и как к нему относимся» [99].

С точки зрения указанных выше логико-методологических принципов определения понятий главное состоит в том, чтобы в *содержательном* плане четко различать *естественное, природное тело человека* и те его *модификации*, которые происходят под воздействием *социокультурных факторов*. А *термины*, в которых фиксируются эти различия, в той или иной системе понятий могут быть разными.

## 5.2. Понятие телесно-ориентированной культуры личности

Важный результат социализации тела человека – формирование у него определенного *телесно-ориентированного ценностного отношения*. Важно различать позитивное отношение индивида к телу:

а) как *социальной* ценности (учет его социального значения, социальных функций);

б) как *личностной* ценности (учет его значимости, полезности в собственной жизнедеятельности).

Термин «соматический» (в разных его вариациях) обычно применяется для обозначения явлений, связанных с организмом человека, с его телом, в противоположность психике. Реализацией этого отношения в практическом плане является соответствующая *телесно-ориентированная активность* – сознательная, целенаправленная деятельность индивида, ориентированная на определенные культурные идеалы, нормы, образцы и использование соответствующих средств для формирования, коррекции и совершенствования тех или иных параметров (физической подготовленности, здоровья, телосложения и др.) своего тела.

С этой активностью связана *особая культура личности*. При выборе *термина* для обозначения этой культуры возникают существенные трудности. В отечественных и некоторых зарубежных публикациях ее часто называют «*физической культурой*». Однако этот термин является *аморфным, неопределенным, многозначным*. В различных публикациях он используется для обозначения не только культуры, связанной с

телом человека и с процессом его социализации, но также особой двигательной активностью человека, которая связана с физическими упражнениями и может быть использована для решения комплекса социально-педагогических задач: физического совершенствования, отдыха, развлечения, формирования нравственной и эстетической культуры, культуры общения и т.д. Эта ситуация определяет необходимость *экспликации (уточнения)* понятия физической культуры. С учетом указанной выше авторской логико-методологической технологии введения понятий она предполагает:

1) *сохранение термина «физическая культура»*: он закрепился в научной терминологии (по крайней мере в отечественных и некоторых зарубежных публикациях), и вряд ли целесообразно отказываться от его использования;

2) *устранение аморфности, неопределенности и многозначности* данного термина путем его уточнения и придания строго однозначного значения;

3) введение *новых терминов (и соответствующих понятий)*, которым придаются другие значения термина (понятия) «физическая культура».

В соответствии с этим в системе понятий общей теории комплексного физического воспитания термин *«физическая культура»* сохраняется, но используется для обозначения только той телесно-ориентированной культуры, которая связана с процессом социализации тела человека. Чтобы подчеркнуть этот аспект значения данного термина и исключить возможность его другой интерпретации, целесообразно дополнить его двумя другими терминами – *«телесная культура»* и *«соматическая культура»* (они рассматриваются как синонимы термина «физическая культура»). Причем в этой терминологической триаде термин *«телесная культура»* рассматривается как основной.

Конечно, тройной термин *«телесная (соматическая, физическая) культура»* не совсем удобен. Но вместе с тем он позволяет избежать отмеченной выше многозначности термина «физическая культура». Такой вариант решения данной

терминологической проблемы автор обсуждаемой концепции физического воспитания использует и в других публикациях [141–168, 240–241 и др.].

Термины «*телесная культура*» («*культура тела*» и т.п.) и «*соматическая культура*» предпочитают использовать вместо термина «*физическая культура*» (или как его синонимы, дополнения) и некоторые другие исследователи.

Иногда используется также термин «*культура тела*» [37, 38, 174]. Так, например, В.Б. Коренберг под культурой тела предлагает понимать «некоторую системную совокупность общих, этнических, групповых, индивидуальных представлений и способов активного сохранения и направленного изменения опорно-двигательного аппарата, пропорций, форм и кожного покрова своего тела и его частей» [57]. Академик В.П. Казначеев предпочитал термин «культура физического состояния» [138]. С.С.Батенин для обозначения сферы культуры, «главным параметром измерения» которой является «отношение общества к физическому состоянию, к телу человека», предложил термин «*биологическая культура*» [10]. Однако вряд ли целесообразно использовать этот термин, ибо всякая культура, в том числе и та, которая связана с телесным бытием человека, относится к социальной, а не биологической сфере. На этом основании иногда выступают и против термина «*физическая культура*» [189], не предлагая взамен никакого другого.

Определенные недостатки имеет не только термин «*физическая культура*», но также термины «*телесная культура*» и «*соматическая культура*» [23–24, 40, 89, 141–168, 214, 221]. Так, в некоторых языках термины «*физическая культура*» и «*телесная культура*» переводятся одним термином – например, в немецком языке это термин «*Körperkultur*». Поэтому указанный вариант решения обсуждаемой терминологической проблемы, разумеется, следует рассматривать лишь как *предварительный* – до нахождения других, более оптимальных вариантов.

Один из таких вариантов используется в данной книге. Здесь наряду с указанными терминами впервые для обозначения обсуждаемой культуры используется новый термин – «*телесно-*

*ориентированная культура»* и вводится соответствующее понятие.

***Телесно-ориентированная (телесная, соматическая, физическая) культура личности*** – система знаний и умений человека, признаваемых им ценностей, которые в качестве идеалов, символов, смыслов, социальных норм, эталонов, образцов поведения и т.п. определяют содержание, мотивационную направленность, средства и результаты его телесно-ориентированной активности по изменению в нужном направлении тела, физических качеств и способностей.

Понятие *«телесно-ориентированная культура»* фиксирует лишь одно значение многозначного понятия «физическая культура». Для полной его экспликации необходимо введение других понятий, чтобы выделить другие значения, в которых данное понятие используется в научных публикациях. Для этой цели в системе понятий обсуждаемой концепции физического воспитания вводятся такие понятия, как *«физкультурно-двигательная активность»* и *«культура физкультурно-двигательной активности»*.

### **5.3. Взаимоотношение телесно-ориентированной культуры с другими элементами культуры личности**

Телесная культура – особый элемент культуры, который нельзя отождествлять с какими-то другими ее элементами, как это нередко делается. Такое отождествление отмечается у сторонников *очень широкого (даже всеобъемлющего)* толкования телесной (физической) культуры. Как пишет по этому поводу В.Б. Коренберг, «отчетливо наблюдается стремление сторонников такого понимания как можно больше расширить "сферу ответственности" этой части культуры, включая в нее зону здорового образа жизни (ЗОЖ), значительную часть зоны медицинских и гигиенических лечебных, профилактических и оздоровительных представлений, мероприятий и методик, социологические и даже философские аспекты жизнедеятельности отдельных людей, контингентов, социума. И уж, конечно, весь спорт и профессионально–прикладную физическую культуру». Следуя этой тенденции, замечает В.Б.

Коренберг, «мы скоро дойдем до прямого утверждения, что физическая культура вообще основная часть общей культуры человечества (косвенные утверждения, имеющие такой смысл, порой можно уже услышать даже на серьезных форумах)».

Чрезмерно расширительная концепция телесной (физической) культуры содержится, например, в работах Н.Н. Визитея, который, исходя из положения о том, что «культура – это *целостный феномен*», делает вывод: культура «всегда есть *физическая* культура» [31: 41] или (в более ранней работе): «то, что мы называем физической культурой, есть фактически определенное сущностное единство и нравственной, и эстетической, и интеллектуальной, и деятельно–практической (собственно физической) культуры» [30: 43–44].

Вот еще один пример чрезмерно широкого понимания физической культуры: «Физическая культура составляет важную часть культуры общества – всю совокупность его достижений в создании и рациональном использовании специальных средств, методов и условий направленного совершенствования человека». Справедливо указывая на ошибочность такого понимания физической культуры, В.Б. Коренберг пишет: «Конечно, в общей культуре социума отдельные ее части во многом тесно взаимосвязаны, переплетены на тех или иных явлениях. Так что разные области культуры как бы "делят ответственность" за те или иные социальные явления и сферы. Тем не менее разные области культуры нужно как-то разграничить между собой. Необходимо четко и разумно очертить границы между физической культурой как частью общей культуры и остальными ее частями, не претендовать на "чужую территорию". Аморфность, размытость предмета физической культуры отнюдь не способствует плодотворной работе в этой области и в первую очередь становлению ее полноценного теоретического обеспечения. Но зато очень способствует спекулятивным, непродуктивным претензиям и спорам» [10–11].

Вместе с тем иногда встречаются попытки различения и даже противопоставления телесной (физической) и духовной культуры.

Такое различие проводят, например, авторы «Новейшего философского словаря»: «Уход, улучшение, облагораживание телесно–душевно–духовных сил, склонностей и способностей человека, а также степень их развития; соответственно различают культуру тела, культуру души и духовную культуру» [104]. При таком подходе телесная культура лишается своего духовного содержания и сводится только к физическому, телесному, материальному. Но ведь телесное становится элементом культуры лишь в той мере, в какой оно подвергается процессу социализации и «окультуривания», а эти процессы осуществляются на основе определенных установок, ценностных ориентаций и других компонентов духовного мира человека. В связи с этим можно вспомнить Гегеля, который, рассматривая разнообразные примеры сознательного изменения человеком своего тела, подчеркивал, что «у действительно культурных людей изменение фигуры, способа держать себя и всякого рода внешних проявлений имеет своим источником высокую духовную культуру».

На неразрывную связь духовной культуры и культуры тела (телесности) обращает внимание и известный психолог П.П. Зинченко: «... вовлечение живого движения, действия, деятельности, поступка в сферу анализа духовного организма представляет собой учет в этом организме и человеческой телесности, выступающей в своих облагороженных духом, культурных, а не только в природных формах».

И.М. Быховская справедливо подчеркивает, что «физическая культура – это не область непосредственной "работы с телом", хотя именно телесно–двигательные качества человека являются предметом интереса в этой области. Как и всякая сфера культуры, культура физическая – это прежде всего работа с духом человека, его внутренним, а не внешним миром.» [23].

Поэтому от телесной (соматической, физической) культуры следует отличать не духовную, а *психическую* культуру, в основе которой – интеллект, воля, память, внимание и другие психические качества и способности человека, а не

социокультурно сформированная телесность. И когда телесную культуру противопоставляют духовной культуре, то при этом смешивают последнюю с психической культурой.

Телесную культуру ошибочно относить и к одной лишь сфере материальной культуры или, напротив, только к области духовной, равно как и рассматривать ее в качестве некоего вида культуры, отличного от таких ее форм, как материальная и духовная культура. Такое ее понимание встречается в некоторых работах. Вместе с тем необходимо принимать во внимание *связь* телесной культуры с другими элементами культуры. Взаимосвязь определенных параметров телесности с психикой служит основанием для выделения такого элемента культуры, как *«психофизическая культура»* [122]. Но связь телесной культуры с другими элементами культуры предполагает ее относительную самостоятельность, отличие и не может быть причиной для отождествления, смешения с ними.

#### **5.4. Структура телесно-ориентированной культуры личности**

Позитивное ценностное отношение человека к своему телу и заботе о нем, а, значит, телесную культуру личности, характеризует множество различных явлений – определение параметров тела человека, его физические кондиции, знания, интересы, потребности и т.д.

Центральный элемент телесной культуры личности – *идеалы, смыслы, нормы и образцы поведения*, ориентируясь на которые индивид оценивает те или иные аспекты, функции тела как *ценность* и предпринимает соответствующие действия для их формирования (коррекции) в нужном направлении.

О важном значении ценностей в структуре телесной (физической) культуры писал еще М. Демель, который писал: «Физическая культура включает в себя все те ценности, которые связаны с физической формой и физическим функционированием человека, как в его собственном субъективном ощущении, так и в общественно объективированном образе. Эти ценности – говоря наиболее обобщенно – относятся к здоровью, строению и осанке

тела, устойчивости, физической работоспособности, функциональности, красоте. Аналогично другим культурным ценностям они носят динамичный характер, формируют человеческие взгляды и позиции» [197].

Необходимым *условием (предпосылкой)* для формирования у человека позитивного ценностного отношения к телу является наличие у него *исходных знаний, умений и навыков*.

***Исходные знания, умения и навыки:***

а) *знания* об организме, о физическом состоянии, о тех или иных его компонентах (телосложении, моторике, здоровье, физической подготовленности), о процессе физического развития, хотя бы о некоторых средствах изменения (коррекции) тела в желательном направлении, методике их применения и соответствующие понятия, которые необходимы для того, чтобы можно было выделять все эти явления, отличать их от множества других явлений;

б) *умения и навыки*, которые необходимы индивиду для включения в те или иные телесные практики, формы деятельности, ориентированные на заботу о теле, его изменение (коррекцию) в желательном направлении в соответствии с принятыми правилами, нормами и образцами поведения, а также применять соответствующие средства.

Данные знания, умения, навыки, формируемые в процессе социализации (стихийно в ходе жизненного опыта, под воздействием окружающей социальной среды, средств массовой информации и т.д., а также сознательно, целенаправленно в процессе образования, обучения, воспитания), образуют ***информационно-операциональный*** блок телесной культуры личности. Они обеспечивают человеку *возможность* правильной ориентации в своем телесном бытии (физическом состоянии), в различных его аспектах (выполняют *ориентировочную* функцию), а также реального участия в той или иной телесной практике, направленной их коррекцию (обеспечивают *информационно-операциональную подготовленность* к этой деятельности). Телесная культура личности предполагает также, что тело (физическое состояние) человека (те или иные его

аспекты, компоненты, функции) оцениваются как значимые, важные, полезные, т.е. как *ценность*.

***Основные проявления и показатели позитивной оценки тела (оценочные компоненты телесной культуры личности):***

- *позитивное мнение* (в виде соответствующих высказываний, суждений, отзывов) о важной роли тела (физического состояния) в жизнедеятельности человека – ***рациональный (когнитивный)*** компонент;

- связанные с телом положительные эмоциональные реакции ***эмоциональный (аффективный)*** компонент;

- *интерес* к телу, к тем или иным его аспектам, функциям (чтение статей в газетах и журналах, просмотр телевизионных передач, посвященных проблемам функционирования и развития человеческого организма, совершенствования физического состояния и т.п.), *стремление* вносить желаемую коррекцию в свою телесность и т.д., т.е. *мотивационная готовность* индивида к такого рода деятельности, – ***мотивационный*** компонент;

- *реальные формы деятельности* индивида, ориентированные на коррекцию в желательном направлении своего тела (физического состояния), тех или иных его аспектов, функций – ***деятельностный*** компонент.

Еще один важный элемент телесной культуры личности – ***средства***, которые используются в деятельности по формированию и коррекции тела (физического состояния) человека: *физические упражнения, спортивная деятельность, естественные силы природы, медицинские препараты, рациональный режим труда, питания, отдыха* и т.п.

Забота человека о своем теле приводит к формированию (коррекции) определенных параметров физического состояния (здоровья, физических качеств и способностей, телосложения и т.д.), а также соответствующих знаний, интересов, потребностей и даже стиля (образа) жизни, характера взаимоотношений с другими людьми и т.д. Определенные связанные с телом качества, способности, человека, его поведение, социальные роли, стиль (образ) жизни, характер взаимоотношений с другими людьми, являющиеся *результатом* включения в те или иные

виды деятельности, ориентированные на изменение (коррекцию) тела в желательном направлении в соответствии с принятыми правилами, нормами и образцами поведения характеризуют *результатирующий компонент* телесной культуры личности.

Суммируя, можно дать следующую характеристику основных компонентов телесно-ориентированной культуры личности.

***Основные компоненты телесно-ориентированной культуры личности:***

- *идеалы, нормы, образцы поведения*, на основе которых человек оценивает (в суждениях, мнениях, эмоциях, реальных действиях и т.п.) определенные стороны, компоненты, функции своего тела как значимые, важные, т.е. как ценности, обосновывает (объясняет) эту оценку;

- *эмоциональные реакции, интересы, потребности* и т.п., побуждающие человека к заботе о своем теле;

- *знания* (об организме, о физическом состоянии, о средствах воздействия на него и методике их применения), а также умения, навыки, способности человека, необходимые для этой деятельности;

- *реальная телесно ориентированная активность* – забота индивида о своем теле, предполагающая сознательную, целенаправленную деятельность с целью поддержания его в норме или коррекции в том или ином направлении;

- используемые индивидом *средства* (педагогические, гигиенические, медикаментозные и др.) для достижения этой цели;

- способности, умения и навыки, которые позволяют эффективно применять эти средства;

- *результаты* активности человека, ориентированной на заботу о своем теле, – сформированные или скорректированные параметры физического состояния человека;

- *стремление* оказать помощь и реальное содействие другим людям в их телесно ориентированной активности, а также наличие соответствующих *знаний и умений*.

Важное значение для определения структуры телесной культуры личности имеет положение о том, что ценностное отношение человека к своей телесности, рассматриваемое в полном объеме, включает в себя не только ее позитивную *оценку*, но и *обоснование (осмысление, объяснение)* этой оценки. Данная процедура предполагает:

– выбор критерия для оценки тех или иных параметров физического состояния и заботы о нем как ценностей: с каких позиций, на основе каких идеалов, норм, культурных образцов и т.д. они будут оцениваться таким образом;

– определение тех сторон, аспектов, функций телесности человека, которые позволяют на основе избранного критерия оценить их как социально и/или личностно значимую ценность.

Результаты обоснования (осмысления, объяснения) позитивного отношения к телу и заботе о нем характеризуют ***рефлексивно-аналитический компонент*** телесной культуры личности. Каждый человек имеет возможность различного и даже противоположного выбора критерия для оценки тех или иных параметров физического состояния и заботы о нем. Эту возможность определяет не только наличие разнообразных идеалов, норм, культурных образцов, но и то, что тело человека может выполнять разные функции, может быть использовано для реализации многих целей, удовлетворения различных потребностей, а, значит, в качестве ценностей для человека могут выступать разные стороны, аспекты его телесного бытия.

Человек может ухаживать за телом сознательно и целенаправленно или предоставить его естественному функционированию, может заботиться о стройности своей фигуры посредством, например, многообразных способов лечения ожирения или целенаправленного «растрачивания» чрезмерного количества калорий, а может предпочитать округлые и тучные фигуры. Известны разные способы проявления заботы о силе и выносливости человека, начиная с греческих гимназий и рыцарских упражнений и кончая сегодняшними видами спорта. Но известны также культурные образцы аскетического «бичевания» и «умерщвления» плоти. В

настоящее время некоторые люди стремятся сохранить тело в изоляции от воздействий природных средств – воздуха, солнца, воды и движения (иногда для этих целей затворяются в холодных, сырых и темных помещениях), а других, напротив, привлекает вид рослых, крепких и закаленных тел.

Значит, под влиянием тех или иных факторов на первый план в ценностном отношении индивида к своей телесности могут выступать разные ее аспекты, функции. Поэтому данное отношение выступает не как *общее*, а как *ценностно-избирательное*. Поэтому структура телесно-ориентированной культуры личности включает в себя два компонента:

- *базисное основание* – общее позитивное отношение индивида к телесности (субъективное признание им своего физического состояния как важного, значимого явления, т.е. как ценности).;

- *ценностная надстройка* – ценностно-избирательное отношение к своему телу (ориентация на те или иные его ценности).



## Глава 6. СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Научными основаниями современной концепции образования выступают классические и современные, педагогические и психологические подходы – гуманистический, развивающий, компетентностный, возрастной, индивидуальный, деятельный, личностно-ориентированный.

О личностной ориентации обучения в последние годы сказано и написано немало. Кажется, что уже никого не надо убеждать в необходимости уделять внимание личностным качествам учащихся во время их обучения. Однако, насколько в условиях ФГОС изменился подход учителя к планированию и проведению занятий по учебным предметам? Какие технологии проведения урока более всего соответствуют личностной ориентации?

Российское образование сегодня переживает ответственный этап своего развития. В новом тысячелетии предпринята очередная попытка реформирования общего образования через обновление структуры и содержания. Залогом успеха в этом деле служит глубокая, концептуальная, нормативная и методическая проработка вопросов модернизации общего образования, вовлечение в работу широких кругов ученых, методистов, специалистов системы управления образованием, учителей, а также учащихся и их родителей [60].

Потеря общечеловеческих ценностей, духовности, культуры привели к необходимости высокоразвитой личности через развитие познавательных интересов. И сегодня *Федеральный Государственный Образовательный Стандарт второго поколения*, направленный на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, призван обеспечить выполнение основных задач, среди которых называется развитие личности школьника, его

творческих способностей, интереса к учению, формирование желание и умение учиться.

Личностный и индивидуальный подходы отвечают на вопрос, что развивать. Вариант ответа на этот вопрос можно сформулировать так: следует развивать и формировать не единый, ориентированный на государственные интересы набор качеств, составляющий абстрактную «модель выпускника», а выявлять и развивать индивидуальные способности и склонности учащегося. Это идеал, но необходимо помнить, что образование должно учитывать, как индивидуальные способности и склонности, так и социальный заказ на производство специалистов и граждан. Поэтому задачу школы целесообразнее сформулировать так: развитие индивидуальности с учетом социальных требований и запросов к развитию ее качеств, что предполагает по существу социально-личностную, а точнее, культурно-личностную модель ориентации образования.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом успешность реализации этой модели обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.

Деятельный подход отвечает на вопрос, как развивать. Суть его заключается в том, что способности проявляются и развиваются в деятельности. При этом согласно личностно-ориентированному подходу наибольший вклад в развитие человека вносит та деятельность, которая соответствует его способностям и склонностям.

В этой связи интересно познакомиться с личностно-ориентированным подходом как таковым [112].

### **6.1. Понятие личностно-ориентированного обучения**

**Личностно-ориентированное обучение (ЛОО)** – это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта. Цель личностно-

ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа».

### **Функции личностно-ориентированного образования:**

- гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами (механизмами) реализации данной функции являются понимание, общение и сотрудничество;

- культуросозидательная (культурообразующая), которая направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизмами реализации данной функции является культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;

- социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения человека в жизнь общества. Механизмом реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Реализация этих функций не может осуществляться в условиях командно-административного, авторитарного стиля отношений учителя к ученикам. В личностно-ориентированном образовании предполагается иная **позиция педагога:**

- оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;

- отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;

- опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им. Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно дать такое определение личностно-ориентированного обучения: «Личностно-ориентированное обучение» – такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

## **6.2. Особенности личностно-ориентированных технологий**

Одним из главнейших признаков, по которому различаются все педагогические технологии является мера ее ориентации на ребенка, подход к ребенку. Либо технология исходит из могущества педагогики, среды, других факторов, либо она признает главным действующим лицом ребенка – личностно ориентирована.

Термин «подход» более точен и более понятен: он имеет практический смысл. Термин «ориентация» отражает преимущественно идейный аспект. В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность растущего человека, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Ключевыми словами личностно-ориентированных технологий образования являются «развитие», «личность»,

«индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «творчество».

**Личность** – общественная сущность человека, совокупность его социальных качеств и свойств, которые он вырабатывает у себя пожизненно.

**Развитие** – направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качество.

**Индивидуальность** – неповторимое своеобразие какого-либо явления, человека; противоположность общего, типичного.

**Творчество** – это процесс, в результате которого может быть создан продукт. Творчество идет от самого человека, изнутри и является выражением всего нашего существования. Личностно-ориентированные технологии пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение психодиагностические методики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения, перестраивают суть образования [90, 98].

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности.

Личностно-ориентированные технологии противостоят авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в технологии традиционного обучения, создают атмосферу любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности.

### **6.3. Методологические основы организации личностно-ориентированного урока**

Личностно ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «учитель-ученик». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности ученика.

Изменяются позиции ученика – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на уроке отношений. Главное же в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся.

В таблице представлены основные различия между традиционным и личностно-ориентированным уроком.

<b>Традиционный урок</b>	<b>Личностно- ориентированный урок</b>
1.Обучает всех детей установленной сумме знаний, умений и навыков	1.Способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личного опыта
2.Определяет учебные задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного выполнения заданий	2.Предлагает детям на выбор различные учебные задания и формы работы, поощряет ребят к самостоятельному поиску путей решения этих заданий
3. Стараются заинтересовать детей в том учебном материале, который предлагает сам	3. Стремится выявить реальные интересы детей и согласовать с ними подбор и организацию учебного материала
4.Проводит индивидуальные занятия с отстающими или наиболее подготовленными детьми	4. Ведет индивидуальную работу с каждым ребенком
5. Планирует и направляет детскую деятельность	5.Помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность
6.Оценивает результаты работы детей, подмечая и исправляя допущенные ошибки	6.Поощряет детей самостоятельно оценивать результаты их работы и исправлять допущенные ошибки
7. Определяет правила поведения в классе и следит за их соблюдением детьми	7.Учит детей самостоятельно вырабатывать правила поведения и контролировать их соблюдение
8.Разрешает возникающие конфликты между детьми: поощряет правых и наказывает виноватых	8.Побуждает детей обсуждать возникающие между ними конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их разрешения

## **Памятка**

### **Деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью**

- Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока.
- Сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе урока.
- Применение знаний, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).
- Использование проблемных творческих заданий.
- Стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий.
- Оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему ошибся и в чём.
- Обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому.
- Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности.
- При задании на дом называется не только тема и объем задания, но и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

**Цель дидактического материала**, применяемого на таком уроке, состоит в том, чтобы отработать учебную программу, обучит учащихся необходимым знаниям, умениям, навыкам.

**Виды дидактического материала:** учебные тексты, карточки-задания, дидактические тесты. Задания разрабатываются по тематике, по уровню сложности, по цели использования, по количеству операций на основе разноуровневого дифференцированного и индивидуального

подхода с учетом ведущего типа учебной деятельности учащегося (познавательная, коммуникативная, творческая).

В основе такого подхода лежит возможность оценки по уровню достижения в овладении знаниями, умениями, навыками. Учитель распределяет карточки среди учеников, зная их познавательные особенности и возможности, и не только определяет уровень овладения знаниями, но и учитывает личностные особенности каждого ученика, создавая оптимальные условия для его развития путем предоставления выбора форм и способов деятельности.

**Технология** личностно-ориентированного обучения предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического и методического материала к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика. Педагогика, ориентированная на личности ученика, должна выявлять его субъективный опыт и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы и характер ответов. При этом оценивают не только результат, но и процесс их достижений. В личностно-ориентированном обучении позиция ученика существенно изменяется. Он не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам активно участвует в каждом шаге обучения – принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т.д. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным. В этом случае меняется характер восприятия, оно становится хорошим «помощником» мышлению и воображению.

#### **6.4. Виды заданий для развития индивидуальной личности**

**Задание на создание возможностей самопознания** (позиции учителя в обращении к школьникам в этом случае может быть выражена фразой «Узнай себя!»):

- содержательное самооценивание, анализ и самооценка школьниками содержания проверенной работы (например, по заданному учителем плану, схеме, алгоритму проверить выполненную работу, сделать вывод о том, что получилось, а что не получилось, где ошибки);

- анализ и самооценка использованного способа работы над содержанием (рациональности способа решения и оформления задач, образности, личностности плана сочинения, последовательности действий в лабораторной работе и пр.);

- оценка школьником себя как субъекта учебной деятельности по заданным характеристикам деятельности («умею ли я ставить учебные цели, планировать свою работу, организовывать и корректировать свои учебные действия, организовывать и оценивать результаты»);

- анализ и оценка характера своего участия в учебной работе (степень активности, роль, позиция во взаимодействии с другими участниками работы, инициативности, учебной изобретательности и пр.);

- включение в урок или домашнее задание диагностических средств на самоизучение своих познавательных процессов и особенностей: внимания, мышления, памяти и т.д. (Одним из ходов в решении этой методической задачи может быть мотивирование ребят на диагностику своих познавательных особенностей как средства для выбора способа, плана выполнения дальнейшего учебного задания);

- «Зеркальные задания» – обнаружение своих личностных или учебных характеристик в персонаже, задаваемом учебным содержанием (богаче всего для этого конечно, литература), или внесенными в урок диагностическими моделями (например, описательные портреты различных типов учеников с предложением прикинуть на себя).

**Задание на создание возможностей для самоопределения** (обращение к школьнику – «Выбирай себя!»):

- аргументированный выбор различного учебного содержания (источников, факультативов, спецкурсов и т.д.);

- выбор заданий качественной различной направленности (креативности, теоретичности-практичности, аналитической синтезирующей направленности и т. п.);

- задания, предполагающие выбор уровня учебной работы, в частности, ориентации на тот или иной учебный балл;

- задания с аргументированным выбором способа учебной работы, в частности, характера учебного взаимодействия с

одноклассниками и учителем (как и с кем делать учебные задания);

- выбор форм отчетности учебной работы (письменный – устный отчет, досрочный, в намеченный сроки, с опозданием);

- выбор режима учебной работы (интенсивное, в краткий срок, освоение темы, распределенный режим – «работа порциями» и пр.);

- задание на самоопределение, когда от школьника требуется выбор нравственной, научной, эстетической, а может быть, и идеологической позиции в рамках представленного учебного материала;

- задание на определение самим школьником зоны своего ближайшего развития.

**Задание на «включение» самореализации («Проверь себя!»):**

- требующие творчества в содержании работы (придумывание задач, тем, заданий, вопросов: литературные, исторические, физические и прочие сочинения, нестандартные задачи, упражнения, требующие выйти в решении, выполнении за продуктивный уровень и т.п.);

- требующие творчества в способе учебной работы (переработка содержания в схемы, опорные конспекты: самостоятельная не по образцу постановка опытов, лабораторных заданий, самостоятельное планирование прохождения учебных тем и пр.);

- выбор различных «жанров» заданий («Научный» отчет, художественный текст, иллюстрации, инсценировка и т.д.);

- задания, создающие возможность проявить себя в определенных ролях: учебных, квазинаучных, квазикаультурных, отражающих место, функции человека в познавательной деятельности (оппонент, эрудит, автор, критик, генератор идей, систематизатор);

- задания, предполагающие реализацию себя в персонажах литературных произведений, в «маске», в игровой роли (специалиста, исторического или современного деятеля как элемента изучаемого процесса и д.т.);

- проекты, в ходе которых учебные знания, учебное содержание (разбор проектов) реализуется во внеучебной сфере, внеучебной деятельности, в частности, в социально-полезной.

Кроме того, возможно мотивирование самореализации (творческой, ролевой) оценкой. Это может быть и отметка, и содержательное оценивание типа рецензии, мнений, анализа, важно, что это другая оценка, не за знания, умения, навыки, а за факт, включенность, проявление своих творческих задатков.

**Задания, ориентированные на совместное развитие школьников («Твори совместно!»):**

- совместное творчество с применением специальных технологий и форм групповой творческой работы: «мозговой штурм», театрализация, интеллектуальные командные игры, групповые проекты и пр.;

- «обычные» творческие совместные задания без какого-либо распределения учителем (!) ролей в группе и без особой технологии или формы (совместное, в парах, написание сочинений; совместная, в бригадах, лабораторная работа; совместное составление сравнительной хронологии – по истории и т.д.):

- творческие совместные задания со специальным распределением учебно-организационных ролей, функций, позиций в группе: руководитель «лаборант», «оформитель», экспорт-контролер и пр. – (такое распределение ролей работает на совместное развитие, только если каждая из ролей воспринимается ребятами как вклад в общий результат и представляет возможности для творческих проявлений);

- творческие игровые совместные задания с распределением игровых ролей в форме деловых игр, театрализации (важны в этом случае, как и в предыдущем, взаимозависимость, связанность задаваемых ролей, возможности для творческих проявлений и восприятия игрового и творческого результатов: общих и индивидуальных);

- задания, предполагающие взаимопонимание участников совместной работы (например, совместные опыты по измерению свойств своей нервной системы – по биологии или совместные задания типа интервью на иностранном языке с взаимной фиксацией уровня овладения этим умением);

- совместный анализ результата и процесса работы (в этом случае акцентировка не на взаимопонимание личностных и индивидуальных особенностей, а деятельных, учебных, в том числе качества совместной работы, например, совместная содержательная оценка степени освоения учебного материала каждым участником групповой работы и групповая оценка качества групповой работы, слаженности, самостоятельности и т.п.);

- задания, предполагающие взаимопомощь в разработке индивидуальных учебных целей и индивидуальных планов учебной работы (например, совместная разработка плана осуществления индивидуальных лабораторных работ с последующим самостоятельным, индивидуальным ее осуществлением или совместная проработка уровня ответа на зачете и индивидуальных планов подготовки к такому зачету);

- стимулирование, мотивирование совместной творческой работы оценивается учителям, подчеркивающим и совместный результат, и индивидуальные результаты, и качество процесса совместной работы: подчеркивание при оценивании идей взаимного развития, совместного развития.



## **Глава 7. Личностно – ориентированное обучение**

Личностно-ориентированное обучение — обучение, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению. С другой стороны, такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями модифицировать цели и результаты обучения. Личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы.

Обучение в соответствии с этим подходом предполагает самостоятельность учащихся в процессе обучения, что зачастую выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приёмов, которые являются для них предпочтительными; опору на имеющиеся знания учащихся, на его опыт:

- учёт социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть «самим собой»;
- учёт эмоционального состояния учащихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;
- целенаправленное формирование учебных умений, характерным для того или иного учащегося учебным стратегиям;
- перераспределение ролей учителя и учащегося в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника.

Личностно-ориентированный подход имеет ряд принципов: вариативности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, а также приоритетного старта:

- Вариативность: использование не однотипных, равных для всех, а различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей детей и их опыта. При этом ответственность за этот принцип ложится на взрослых.

- Синтез: это технологии, которые вовлекают учащихся в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира.

- Старт: вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее, создание благоприятных условий для дальнейшего изучения иностранного языка.

При этом помнить, что в процессе развития личности нужно ориентироваться и на развитие познавательной сферы учащихся (ощущений, восприятия, памяти и мышления). Ученик должен быть полноправным субъектом учебной деятельности. Следовательно, он должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. А спрашивать нужно не только результаты обучения, но и развитие личности. При этом ученики должны знать, что они в большей мере ответственны за развитие своей личности.

Ведущим стратегическим направлением развития системы школьного образования в мире, на сегодняшний день является, личностно – ориентированное образование.

Личностно - ориентированное обучение понимается, как обучение, выявляющее особенности ученика – субъекта, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребенка, выстраивающее педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося.

Модель личностно-ориентированного обучения направлена на создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт ребёнка. В данной модели базовыми понятиями являются: субъектный опыт ученика, траектория личностного развития, познавательная избирательность. Все модели личностно-ориентированного обучения условно разделены на три основные:

- социально-педагогическая;
- предметно-дидактическая;

- психологическая.

Ведущими идеями личностно – ориентированного обучения (по И.С. Якиманской) являются:

- цели личностно – ориентированного обучения: развитие познавательных способностей учащихся, максимальное раскрытие индивидуальности ребенка;

- обучение, как заданный норматив познания, переакцентируется на учение, как процесс;

- учение понимается как сугубо индивидуальная деятельность отдельного ребенка, направленная на преобразование социально – значимых образцов усвоения, заданных в обучении;

- субъектность ученика рассматривается не как «производная» от обучающих воздействий, а изначально ему присущая;

- при конструировании и реализации образовательного процесса должна быть проведена работа по выявлению субъектного опыта каждого ученика и его социализация («окультуривание»);

- усвоение знаний из цели превращается в средство развития ученика, учитывающее его возможности и индивидуально – значимые ценности.

Следует констатировать, что реализация личностно – ориентированного обучения в современной школе вызывает определенные затруднения в силу ряда причин. Вот некоторые из них:

1. Комплектование групп учащихся – в классе с наполняемостью 25 человек учитель, часто не в состоянии увидеть индивидуальные особенности каждого учащегося, не говоря уже о том, чтобы выстраивать обучающие воздействия на основе субъектного опыта каждого ребенка.

2. Ориентация процесса обучения на «среднего» ученика.

3. Отсутствие организационных условий, позволяющих реализовать способности и индивидуально значимые ценности учащихся по отдельным предметам.

4. Необходимость «равномерно» уделять внимание всем учебным предметам – и тем, которые для ребенка значимы, и «нелюбимым» предметам.

5. Приоритет оценки знаний умений и навыков, а не усилий, которые затрачивает ученик на овладение содержанием образования.

Реализация личностно – ориентированного обучения в современной школе – процесс сложный и болезненный.

### **7.1. Личностно-ориентированный подход в преподавании**

Личностно-ориентированный подход в преподавании - концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития.

Цель личностно ориентированного образования - создание условий для полноценного развития следующих функций индивидуума:

- способность человека к выбору;
- умение рефлексировать, оценивать свою жизнь;
- поиск смысла жизни, творчество;
- формирование образа “Я”;
- ответственность (в соответствии с формулировкой “ Я отвечаю за всё”);
- автономность личности (по мере развития она всё больше освобождается от других факторов).

### **7.2. Учитель и ученик в ЛОО**

В личностно-ориентированном образовании ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса. Педагог становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности ученика. Организация такого учебного процесса предполагает наличие руководства, формула которого вполне может быть взята у М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому».

### **Методы, подходы личностно-ориентированного образования**

Личностно-ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей:

- возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных;
- образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику;
- выделение групп учащихся по знаниям, способностям;
- распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности;
- отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Личностно ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «учитель-ученик». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности ученика. Изменяются позиции ученика – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на уроке отношений. Главное же в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся.

### **7.3. Личностно-ориентированное обучение**

Личностно-ориентированное обучение — обучение, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностный смысл, развивают мотивацию к обучению. С другой стороны, такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями модифицировать цели и результаты обучения. Личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает:

1. самостоятельность учащихся в процессе обучения, что зачастую выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приёмов, которые являются для них предпочтительными;

2. опору на имеющиеся знания учащихся, на его опыт;

3. учёт социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни, поощрение стремления быть «самим собой»;

4. учёт эмоционального состояния учащихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

5. целенаправленное формирование учебных умений, характерным для того или иного учащегося учебным стратегиям;

6. перераспределение ролей учителя и учащегося в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника.

Личностно-ориентированный подход имеет ряд принципов: вариативности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, а также приоритетного старта:

- Вариативность: использование не однотипных, равных для всех, а различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей детей и их опыта. При этом ответственность за этот принцип ложится на взрослых.

- Синтез: это технологии, которые вовлекают учащихся в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира.

- Старт: вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее, создание благоприятных условий для дальнейшего изучения иностранного языка.

При этом помнить, что в процессе развития личности нужно ориентироваться и на развитие познавательной сферы учащихся (ощущений, восприятия, памяти и мышления). Ученик должен быть полноправным субъектом учебной деятельности. Следовательно, он должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. А спрашивать нужно не только результаты обучения, но и развитие личности. При этом ученики должны знать, что они в большей мере ответственны за развитие своей личности.

Ведущим стратегическим направлением развития системы школьного образования в мире, на сегодняшний день является, личностно – ориентированное образование.

Личностно - ориентированное обучение понимается, как обучение, выявляющее особенности ученика – субъекта, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребенка, выстраивающее педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося.

Модель личностно-ориентированного обучения направлена на создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт ребёнка. В данной модели базовыми понятиями являются: субъектный опыт ученика, траектория личностного развития, познавательная избирательность. Все модели личностно-ориентированного обучения условно разделены на три основные:

1. социально-педагогическая;
2. предметно-дидактическая;
3. психологическая.

Ведущими идеями личностно – ориентированного обучения (по И.С. Якиманской) являются:

- цели личностно – ориентированного обучения: развитие познавательных способностей учащихся, максимальное раскрытие индивидуальности ребенка;

-обучение, как заданный норматив познания, переакцентируется на учение, как процесс;

-учение понимается как сугубо индивидуальная деятельность отдельного ребенка, направленная на преобразование социально – значимых образцов усвоения, заданных в обучении;

-субъектность ученика рассматривается не как «производная» от обучающих воздействий, а изначально ему присущая;

-при конструировании и реализации образовательного процесса должна быть проведена работа по выявлению субъектного опыта каждого ученика и его социализация («окультуривание»);

-усвоение знаний из цели превращается в средство развития ученика, учитывающее его возможности и индивидуально – значимые ценности.

### **Методы, подходы лично-ориентированного образования**

Лично-ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей:

- возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных;
- образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику;
- выделение групп учащихся по знаниям, способностям;
- распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности;
- отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.



## Глава 8.

### **ПОСТРОЕНИЕ ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННОЙ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследуя разновидности педагогических технологий, М.Ю. Олешков выявил, что: «наиболее известная попытка классификации педагогических технологий принадлежит Г. Селевко. В рамках групп и подгрупп он выделяет около ста, по его мнению, самостоятельных педагогических технологий, которые зачастую представляют собой альтернативу классно-урочной организации учебного процесса» [14]. Лотар Клиберг, характеризуя различные аспекты образования и анализируя отдельные области образования и ступени обучения, дает такое определение традиционному обучению: «Образование – это вызванный внешним воздействием процесс усвоения индивидуумом обобщенного, объективированного, общественного опыта» [10, с. 25]. Отличие же личностно ориентированного образования (в дальнейшем ЛОО) в том, что это: «образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [13, с. 55]. Л.П. Кибардина, исследуя применение инновационных технологий в школьном образовании, выделяет 9 основных идей ЛОО:

- дети приходят к знаниям из личного опыта и общения с окружающим миром;
- уважать идеи детей и использовать их в учебном процессе;
- создание возможности выбора;
- учитель стимулирует рост и развитие детей, подкрепляя их интересы, нужды и достижения;
- организация среды деятельности школьника;

- развитие чувства общности: участвовать конструктивно в работе, вовлекать в деятельность других, быть доброжелательным, коммуницировать;
- самостоятельность и ответственность;
- индивидуализация;
- родители – участники процесса.

Таким образом, личностно ориентированное обучение, как один из видов педагогических технологий, основанных на гуманно-личностной ориентации педагогического процесса, ставит в центр всей образовательной системы личность обучаемого. «Личностно ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия "педагог-ученик". От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности ученика. Изменяется позиция ученика – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на уроке отношений» [6, с. 39]. Выполняя сравнительный анализ личностно ориентированного и традиционного обучения, С.В. Буланов выявил их отличия, таблица 1:

**Таблица 1. Сущность традиционного и личностно ориентированного обучения**

<b>Обучение</b>	<b>Традиционное</b>	<b>Личностно ориентированное</b>
Центр процесса	учитель	ученик
Образ ученика	«человек – глина»	«человек – семя»
Обучение	преподавание + учение	освоение
Ведущая деятельность	преподавание	познание

Особенности обучения	нивелирование субъектных различий	раскрытие различий субъектного опыта
Главная ценность	общественные интересы	личность ребенка
источник знания	учитель, учебник	образовательная среда
Функция учителя	Контроль субъекта познания	Организатор образовательной среды

Среди характерных для личностно ориентированного подхода в обучении принципов, мы выделим общие:

1. Принцип индивидуальности, характеризуется тем, что преподаватель учитывает индивидуальные способности обучающегося.

2. Принцип самоактуализации. Преподаватель мотивирует учащихся, способствует проявлению ими своих природных навыков и умений.

3. Принцип выбора. Дает ученику возможность самостоятельно регулировать свою деятельность при выполнении задания, то есть осуществлять свою роль в зависимости от уже имеющихся умений, знаний и навыков.

4. Принцип успеха и творчества, помогает обучающимся проявлять себя, заставляет рассуждать и мыслить. Позволяет обеспечивать контроль и дает правильную оценку результатов учащегося, стимулирует обучающегося на дальнейшее обучение” [1, с. 9].

Сущность личностно-ориентированного образования состоит и в том, что формы, методы, взаимоотношения преподавателей и обучающихся построены таким образом, чтобы обеспечить развитие ценностей, мотивов, установок, предпочтений ученика на следующих «принципах:

1) человек находится в активно-деятельном отношении к миру и к самому себе, активность обучаемого выступает в своем творческом проявлении;

2) принцип природосообразности позволяет учитывать природные особенности обучающегося и соответственно его возрастные особенности. Организация учебного процесса опирается на врожденные качества учащегося, такие, как любознательность, активность, способность. Этот подход нацеливает на развитие мотивации к изучению материала, на стимулирование чувства удовлетворения, ощущения успеха от удачно осуществляемой деятельности;

3) принцип продуктивности нацеливает на создание реальных продуктов обучения. Это обеспечивает формирование опыта, как учебно-познавательного, так и социально-культурного;

4) принцип автономности предусматривает увеличение удельного веса самостоятельности обучаемых, наличие элементов само- и взаимообучения» [11, с. 90].

В методической литературе представлены характеристики урока, ориентированного на школьника:

- знания детей являются отправной точкой;
- запросы и знания ученика уравниваются уровнем подготовленности учителя;
- учитель придает учебному процессу эмоциональный характер, обеспечивая учет индивидуальных особенностей детей;
- обучение создает продукт деятельности» [4, с. 13].

Особенности личностно ориентированного обучения влияют на развитие позитивной я-концепции, что положительно сказывается на результатах обучения [3]. В работе авторов дается сравнение роли учителя и ученика при разных подходах к обучению, таблица 2:

**Таблица 2. Роль учителя в традиционном и ЛОО**

<b>С доминированием учителя</b>	<b>Ориентированные на ученика</b>
Единственный источник информации	Учитель - фасилитатор

Люди, завершившие образование	Учитель наравне с детьми
Учитель транслирует информацию с помощью лекций, учебников т.п.	Учитель строит обучение, основанное на прямом опыте, общении
Учитель строит опрос вокруг правильных (неправильных) ответов	Учитель провоцирует детей на вопросы и развивает их мышление
Знания - цель	Знания инструмент
Учитель отвечает за поведение класса и является авторитетом для класса	Учитель и ученики вместе вырабатывают правила поведения в классе
Учитель предоставляет информацию, выбирает дидактическое поведение	Учитель дает ориентир, выбирает интерактивное поведение
Учитель видит учеников как чистые страницы для нанесения информации	Учитель видит в учениках думающих людей, развивающих свои теории
Ученики работают поодиночке	Ученики работают в парах, группах

Учебная программа по физкультуре для общеобразовательных школ предполагает создание условий для повышения качества обучения посредством использования эффективных методов обучения. Каждое занятие должно быть направлено на то, чтобы развить интерес школьников к совершенствованию техники решения сложных, конкурсных

заданий. Так, ученики имеют возможность подготовиться к вступительным экзаменам, следовательно, и к конкурсному отбору в высшие учебные заведения. Обучение решению задач в 10-11 классах, поможет старшеклассникам углубить свои математические знания, с разных точек зрения взглянуть на уже известные темы, значительно расширить круг вопросов, которые не изучаются в программе школьного курса. Результаты общереспубликанского тестирования (ОРТ) и итоговой государственной аттестации (ИГА), ежегодно проводимых в школах, не раз доказывают важность изучения тем в школьном обучении, таблица 3. (пример дается используя уроки математики)

**Таблица 3. Формируемые предметные компетенции при изучении тем**

<b><i>Уравнения и системы уравнений</i></b>	
<b>Цель</b>	Сформировать умения решать уравнения и системы, содержащие уравнения второй степени с двумя переменными, разными методами
<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- преобразования, основные методы решения квадратных, дробно- рациональных уравнений, их систем</li> <li>- нестандартные приемы решения уравнений, систем уравнений</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- применять методы решения уравнений систем: метод промежутков при решении уравнений с модулем, уравнений с параметрами, метод мажорант при решении комбинированных уравнений</li> <li>- использовать свойства монотонности функции при решении логарифмических, показательных уравнений</li> </ul>
<b><i>Неравенства и системы неравенств</i></b>	
<b>Цель</b>	Сформировать умения решать неравенства, их системы

<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- равносильные преобразования при решении неравенств</li> <li>- основные методы решения квадратных, дробно-рациональных неравенств, их систем, метод промежутков при решении неравенств с модулем и неравенств с параметрами.</li> <li>- методы решения тригонометрических неравенств</li> <li>- нестандартные приемы решения неравенств, и их систем.</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- применять методы решения неравенств и их систем,</li> <li>- использовать свойства монотонности функции при решении логарифмических и показательных неравенств.</li> </ul>
<b><i>Функции и их свойства</i></b>	
<b>Цель</b>	Сформировать умения исследования функции по заданной формуле и построения их графиков; навыки “чтения” графиков функции
<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- свойства и алгоритм исследования функции,</li> <li>- геометрический и физический смысл производной</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- находить область определения, множество значений функции;</li> <li>- исследовать функции на экстремум, четность, периодичность;</li> <li>- находить производную функции; наибольшее и наименьшее значения, экстремумы функции</li> </ul>
<b><i>Текстовые задачи</i></b>	
<b>Цель</b>	Сформировать умения решать задачи на проценты, сплавы, движение, работу
<b>Знать</b>	- Алгоритм составления уравнения, неравенства для

	решения задач;
<b>Уметь</b>	- анализировать реальные числовые данные, пользоваться оценкой и прикидкой результатов расчетов; - моделировать и исследовать построенные модели
<b><i>Арифметическая и геометрическая прогрессии</i></b>	
<b>Цель</b>	расширить представления ученика о числовых последовательностях; сформировать умения применять свойства арифметической и геометрической прогрессий при решении задач
<b>Знать</b>	- определение арифметической и геометрической прогрессий; разности и знаменателя прогрессий; - смысл понятия « $n$ -й» член последовательности; формулы $n$ -го члена и суммы $n$ -членов прогрессий.
<b>Уметь</b>	применять формулы $n$ -го члена и суммы $n$ -членов арифметической и геометрической прогрессий;
<b><i>Задачи по планиметрии и стереометрии</i></b>	
<b>Цель</b>	сформировать умения решать задачи по геометрии: на построение сечений, комбинацию стереометрических тел, конкурсные задачи
<b>Знать</b>	- аксиомы, определения, теоремы, свойства геометрических фигур, - формулы для вычисления геометрических величин
<b>Уметь</b>	применять свойства геометрических фигур, формулы для вычисления геометрических величин

Многолетний опыт преподавания в старших классах в школе с углубленным обучением математики привел нас к выводу, что эффективность математических задач и упражнений в значительной мере зависит от степени творческой активности учеников при их решении. Математические задачи

предназначены для пробуждения мыслительной самостоятельности учеников: «Говоря об активизации мышления учеников, нельзя забывать, что при решении математических задач учащиеся не только выполняют построения, преобразования и запоминают формулировки, но и обучаются четкому мышлению, умению рассуждать, сопоставлять и противопоставлять факты, находить в них общее и различное, делать правильные умозаключения» [5]. При обучении школьников решению конкурсных и олимпиадных заданий, эффективно применять интерактивные методы, в частности, метод проектов: «Исследуя возможности применения метода проектов в процессе подготовки к математическим олимпиадам, считаем целью его применения - углубленное усвоение математических знаний, развитие нестандартного мышления школьников, формирование ключевых и исследовательских компетенций учащихся» [9, с. 87].

В личностно ориентированном обучении выделены 4 вида технологий [12]:

**1. Технология разноуровневого обучения.** С учетом математических способностей выделены такие категории учеников: малоспособные; талантливые (около 5%); ученики, усвоение учебного материала которых, зависит от затрат учебного времени (около 90%). Для освоения учебной программы по математике, необходимо осуществлять уровневую дифференциацию, соответствующих государственному стандарту по базовому и профильному уровням. Суханова Н.А. считает, что: «С позиций личностно-ориентированного подхода максимальная степень профилизации обучения - это его индивидуализация» [16, с. 236]. И указывает на реализацию профильного обучения в старших классах, как на возможность обеспечить индивидуальную образовательную траекторию ученика, акцентируя внимание на необходимость комплексного подхода к целям математического образования, на усиление обучающей функции преподавания физкультуры.

Традиционно выделяют следующие формы организации методической работы:

а) организация углубленной подготовки учащихся по отдельным предметам (гимназии и школы с углубленным изучением предметов);

б) системная работа школы над единой темой;

в) профильная работа школы».

**2.** При работе по *технологии коллективного взаимообучения* используют деление учеников на три вида парной работы:

а) статическая пара: ученик-ученик, меняющиеся ролями «учитель» и «ученик» с разным уровнем подготовки к предмету.

б) Динамическая пара составляется из четырех учащихся, выполняющих задание, имеющее четыре части.

в) Вариационная пара. В ней каждый из четырех членом группы получает свое задание, выполняет его, анализирует вместе с учителем, проводит взаимообучение по схеме с остальными тремя товарищами, в результате каждый усваивает четыре порции учебного содержания.

Преимущества технологии коллективного взаимообучения:

- каждый учащийся работает в индивидуальном темпе;

- повышается ответственность за результаты коллективного труда;

- формируется адекватная самооценка личности, - увеличивает число ассоциативных связей при обсуждении учебного материала, обеспечивает его прочное усвоение

**3.** Главная идея *технологии сотрудничества* - обучение сообща, что предполагает общность цели и задач, индивидуальную ответственность и равные возможности успеха. Предполагает обучение в малых группах.

**4.** Сущность *технологии модульного обучения* заключается в том, что в процессе работы с модулем, ученик самостоятельно или с помощью учителя, достигает конкретных целей учения.

Исследователи выделяют следующие возможности личностно-ориентированной технологии, обеспечивающие положительный эффект обучения:

- обеспечивать возможность обучения по индивидуальной программе с учетом его познавательных способностей, склонностей, мотивов и целей;

- способствовать оптимизации и специализации процесса обучения;
- системно обеспечивать реализацию всех принципов обучения;
- реализовать дидактический принцип рефлексии;
- не создавать противоречий с принципами и закономерностями традиционной педагогики и дидактики.

Положительная роль личностно ориентированного обучения заключается и в том, что ученикам дана возможность активно вовлекаться в образовательный процесс: «каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества» [7, с. 199]. Кроме того, эта педагогическая технология широко использует наглядные методы, т.к. помимо «традиционных форм обучения (лекций, семинаров, практических, лабораторных занятий и др.), предполагает в ходе их проведения использование компьютеров, кино-, видео-, аудио- и различного рода проектной техники» [11, с. 92]. Вышеперечисленное свидетельствует об эффективном применении ЛОО в углубленном изучении дисциплин.

В современной школьной практике активно используются 4 вида технологий личностно ориентированного обучения, а именно: технологии разноуровневого обучения; коллективного взаимообучения; сотрудничества; модульного обучения.

Перечисленные технологии выступают в качестве средств, развивающих потенциальные возможности школьников, согласно которым учитель не преподносит истину в готовом виде, а учит ее находить. И урок, построенный по принципу ЛОО, предполагает функцию учителя, как организатора, а ученика, как центральной фигуры процесса обучения.

Построение урока по технологии ЛОО способствует формированию и закреплению исследовательской, познавательных, коммуникативных компетенций, содействует созданию положительного настроения и позитивной я-концепции, что немаловажно при участии в интеллектуальных состязаниях,

следовательно, является эффективным при подготовке школьников к участию в конкурсах и олимпиадах.



## Глава 9.

### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ**

Практико-ориентированный подход в обучении разработан с целью не просто передать ученикам максимум полезных знаний, но и развить их в целом, дабы детям, подросткам было в будущем проще ориентироваться в жизни и строить ее с учетом собственных особенностей. Технологии и методики преподавания совершенствуются без остановки, но точно известно одно: хороший результат дают лишь те, что помогают создать у обучающегося положительное отношение к учебному процессу и исследуемому предмету. Одна из задач современного учителя – заинтересовать аудиторию в предмете, который он преподает.

Практико-ориентированный подход в обучении был разработан на базе следующего наблюдения: чем интереснее информация, чем она ближе конкретной личности, тем проще человеку воспринимать новые сведения. Знакомые данные усваиваются с меньшим трудом и усилиями. Учитель может таким образом оформить процесс работы, чтобы деятельность обучающихся была максимально результативной, передавая им только лишь действительно востребованные данные. Ориентированный на практику подход стал едва ли не самым удачным методом работы в таком ключе. Он основан на идее формирования такого процесса обучения, при котором содержание сочетается и в аспектах логики, и эмоционального, образного наполнения процесса. Ученики, получающие новые сведения по такой схеме, приобретают не только знания, но и получают реальный опыт применения полученного – они могут убедиться на своем опыте в том, что новая информация помогает решать актуальные проблемы и задачи, важные для жизни каждого. Вместе с тем образовательный процесс позволяет

насытить обучающихся в аспектах творческого поиска и стремления к познанию, эмоциональному развитию. Практико-ориентированный подход в обучении позволяет повысить результативность процесса получения учениками знаний. В некоторой степени это обусловлено механизмами, используемыми при выборе той информации, которая должна передаваться аудитории – у учащихся есть возможность оценить значимость преподаваемого материала и понять, в каких аспектах и каким образом его можно использовать на практике. Образовательный процесс предполагает творческие задания на дом, в ходе выполнения которых аудитория может черпать вдохновение из своей фантазии. Преподаватель, оформляя рабочий процесс, старается задействовать тот опыт, который уже есть у обучающихся, а также помогает сформировать новый, связанный с данными, которые передает слушателям. Этот опыт – основа развития каждого слушающего. Важное и актуальное Практико-ориентированный подход в обучении прекрасно сочетается с идеей гуманизма, так как помогает исключить негативное, отчужденное отношение к науке. Такой метод дает возможность показать аудитории, как повседневность связана со зданиями, как проблемы, сопряженные с жизнедеятельностью, можно решать, применяя преподаваемую информацию.

Научные основы в рамках такой методики излагаются последовательно, с четким следованием правилам логики, при этом каждый шаг образовательного процесса включает материал, позволяющий слушателям осознать значение информации. Задача преподавателя, работающего по такой системе – ненавязчиво и доходчиво объяснять аудитории, как закономерности влияют на привычную жизнь. Практико-ориентированная технология обучения позволяет сделать образовательный процесс результативнее, эффективнее, нежели многие классические подходы.

Личностный статус каждого участника процесса становится выше, поскольку данные, которые он усваивает, применимы в повседневности. При взаимодействии обучающегося и преподавателя работает обратная связь, при этом описанная система помогает стимулировать интерес ученика творить, а значить, познавать ту радость, которую дает творчество. Чтобы этого добиться, необходимо сформировать такой процесс

обучения, при котором образы, логика, эмоции сливаются в единое целое. Предметная информация становится незаменимым элементом ценностного знания, применимого в повседневности. Практико-ориентированная технология обучения позволяет заложить фундамент общественной мобильности и профессиональной вариабельности, поскольку с самого начала дети понимают, что окружающая среда и личность могут существовать в продуктивном балансе. Обучение при этом превращается в творческую задачу, одновременно являющуюся познавательной, и деятельность каждого представителя аудитории считается успешной. Полученные по итогам работы сведения наверняка будут востребованы в повседневной жизни слушателей. Правильная организация рабочего процесса помогает исключить отчуждение обучающегося от науки, объяснить ему, как жизнь связана со знаниями, как они помогают решать проблемы. Чтобы это было результативно, каждое занятие нужно строить в соответствии с рекомендованной структурой, сформированной таким образом, чтобы активизировать способность каждого слушателя мыслить образами и логично. Задача преподавателя – поднять личностный статус каждого, кто присутствует в классе, дать мотивацию обучающимся, объяснить, как образование связано с безопасностью в разных аспектах существования.

### **9.1. Структура практико-ориентированного подхода в обучении**

Структура – это и содержательная часть образования, и процесс. Программы практико-ориентированного обучения позволяют развить процесс воспитания и передачи полезной информации слушателям. Интерес к познанию у аудитории, с которой работают по такому пути, стоек и высок, одновременно растет уровень качества усваиваемых данных. Отмечается, что правильное применение такого подхода позволяет сделать жизнь слушателя безопасной, упрощает формирование его как полноценной личности с учетом нюансов культуры потребления, в которой вынуждены существовать современные люди. Не менее важный аспект – обучение аудитории воспринимать нюансы безопасности комплексно.

Слушатели, обучающиеся по такой системе, раньше осознают, почему так важно вести себя правильно, а также приобретают навыки практической реализации. Актуальность темы Применение практико-ориентированного обучения, как считают аналитики, дает доступ к обширным возможностям обучения и образования. Использование такого подхода помогает передавать новым поколениям самые востребованные данные, не сомневаясь в качестве их усвоения. Работая с преподавателем, ученик понимает, почему для него лично так важны новые сведения, которые дает преподаватель, как это сказывается на его положении в обществе.

Формируя программу работы со слушателями, следуя правилам описываемой методики, педагог должен отбирать только такой материал, подача которого возможна в формате равного диалога, в котором обучающийся становится полноценным собеседником и партнером, способным и имеющим полное право принять некоторое решение. При выборе материалов нужно помнить: подходят лишь сведения, повышающие практические аспекты образовательного процесса. Чтобы он был эффективнее, следует использовать образные и эмоциональные компоненты, за счет которых формируется интерес к работе у аудитории.

Информационный поток, ежели слушатели заинтересованы, можно увеличить без потери качества усвоения, а также повысить эффективность понимания данных. Как показывает практика, после окончания школы лица, получившие образование по описанной системе, имеют лучшее будущее в сравнении с теми, кто обучался по классической программе. Это связано с мотивацией каждой персоны. Преподаватель позволяет ученикам осознать, как полезные данные связаны с безопасностью личности и ее благополучием. Были проведены эксперименты, призванные проверить, насколько эффективен рассматриваемый способ. На практике доказано, что обучение – это творчество и процесс познания, который можно оформить так, что ученик получает востребованную информацию, ощущая себя успешным.

#### Рабочие особенности

После окончания школы ученик, получивший образование по рассматриваемой системе, располагает большим объемом знаний, которые тесно связаны с повседневными потребностями,

а также раскрывают социальные особенности. Такое образование помогает школьникам сформировать свое мировоззрение. Одновременно учитель формирует у аудитории стойкую заинтересованность в познании нового. Чтобы добиться этого, нужно правильно выбрать материал для занятий и структурировать его для большей результативности подачи. Традиционный подход – оформление в блоки. Обязательными считаются блок алгоритма, внедрения, мотивации и синектики. Есть вариативные элементы – бинарные и посвященные преемственности, моделированию. Комбинирование нескольких блоков в рамках одного занятия – это эффективный метод повышения заинтересованности аудитории и удовлетворения ее любопытства и стремления к познанию. В равной степени охватываются и те, у кого доминирует левое полушарие, и люди с доминантой в виде правого.

Сущность практико-ориентированного обучения в передаче аудитории в понятной форме максимума полезной информации так, чтобы все слушатели осознавали, почему им пригодятся те или иные данные. Для этого можно прибегать к алгоритмам и схематическому представлению информации, к таблицам. Не менее важно пользоваться аналогиями, ассоциациями, забавными и поучительными, фантастическими короткими историями и яркими образами.

Одна из основных идей рассматриваемого подхода – ориентация на индивидуальность каждого участника группы. Чтобы это было эффективным, можно применять новейшие технологии, современные структуры, агрегаты и аппараты, интересующие школьников и позволяющие повысить мотивацию каждого слушателя.

Технологии обучения с приобретением опыта накладывают ряд ограничений на структуру занятия. Если сравнивать уроки с классической схемой, привлекает внимание следующее отличие: наравне с содержанием есть процесс, в ходе которого содержательные аспекты используются эффективно, дабы ученики поняли на собственном опыте, какие и зачем им нужны знания. Обучающийся на комплексном уровне воспринимает исследуемый предмет, у него появляется перцептивный образ относительно сферы науки – удастся осознать, как она присутствует в повседневной жизни.

Одновременно для изучаемого объекта появляются практический, связанный с применением, и когнитивный образ, обусловленный информацией. Образовательная эффективность такого процесса гарантирует максимум воспитания и обучения с формированием стойкого интереса к освоению нового. Как показали наблюдения, практико-ориентированное обучение в колледжах, школах, вузах позволяет увеличить уровень осознания познавательного процесса у аудитории. В рамках экспериментов были достигнуты контрольные показатели в 60%: именно у такого количества слушателей четко формировались ситуативная заинтересованность и стойкая. Повышается удельный вес эндогенной мотивированности ученика. Достижения, связанные с обучением, для классов, работающих по рассматриваемой системе, в среднем выше на 70 % в сравнении с традиционной схемой.

Проблемы, связанные с реализацией себя в жизни (к чему стремиться, кем работать) исключительно актуальны для многих возрастных групп. Традиционно считается, что эти вопросы наиболее сложны для школьников, которым еще только предстоит определиться со своим будущим, но на самом деле сталкиваются с такими дилеммами и те, кто уже закончил основную ступень образования, поскольку полученные в ходе обучения сведения так и не позволили сформировать точную картину мира, значит, понять, как приложить себя и свои таланты на практике и наилучшим методом.

Самые современные подходы к процессу обучения направлены на исключение подобных ситуаций, как следствие – повышение уровня реализованности персон, общественного счастья. Отмечается, что лучшие итоги дает образовательный процесс, в рамках которого сочетаются традиционные методики подачи сведений и применением знаний на практике, а инновации идут рука об руку с классикой.

В последние годы внедряется многоуровневая система профессиональной подготовки, ведется работа по повышению качества образовательного процесса, а количество курсов, направлений, дисциплин увеличивается. Те недостатки, которые при этом сохраняются, как считают аналитики, можно исключить, если полностью перейти на практико-ориентированную методику. Возможно, при правильном

применении этого способа в будущем у поколений по итогам обучения вообще не будет возникать сомнений относительно того, кем работать и каким быть – дети, подростки, юные и взрослые смогут эффективно находить и реализовывать себя в любых социальных условиях.

Есть несколько методов организации практико-ориентированного обучения, разработанных для разных ступеней образовательных учреждений. Рабочий процесс можно оформить так, чтобы человек максимально погрузился в узкоспециализированную среду. Еще один вариант – систематичность технологического обучения, включая контекстное.

В последние годы особенно активно развивается дидактика образовательного процесса в вузах, и именно применительно к ней особенно интересно рассматривать прогресс внедрения рассматриваемого подхода. Эта область дидактики в нашей стране активно развивается лишь в последние пару десятилетий, и базой процесса выступают принципы, свойственные всей педагогике в целом. Речь идет о наглядном предоставлении аудитории систематизированных и доступных знаний, представленных в связи с жизненными реалиями, последовательно и разумно, с учетом особенностей конкретной возрастной группы и преследуемых преподавателем целей.

Применительно к вузам учебно-практические задачи должны выбираться с акцентированием на профессиональное направление. По этой причине рекомендовано уже на младших курсах включать в программу методы и научные области, значимые для конкретной профессии. Не менее важен принцип дифференциации по уровням и профилям. Применительно к вузам дидактика предполагает выявление оптимальных методов работы с заинтересованной и мотивированной аудиторией. Один из нюансов случая – тот факт, что педагоги (в сравнении со школьным) обычно имеют более высокий уровень квалификации. Из теории и практики образования следует, что педагогика в начальных, средних, высших образовательных учреждениях складывается из одинаковых элементов – методов, форм. Специфические отличия – это соотношение компонентов между собой в рабочем процессе. В высшем образовании педагогика акцентирована на методах, формах, призывающих обучающегося

работать самостоятельно. По минимуму применяются направляющие средства с выраженным ведущим характером. В некоторой степени мотивационное обеспечение учебного процесса в высшем учебном учреждении связано с идеей вызова. Студенты должны определить подходящие им профессии, выбрать специализацию, а это тесно связано с развитием личности. В рамках общего образования, средней ступени такой задачи в качестве главной обозначить не получится.

Средний уровень образовательных учреждений представляет собой подготовительный этап перед окончательным выбором. О терминологии Педагоги нашего времени апеллируют технологиями обучения, которые, как считают некоторые, фактически являются в большей степени методиками, видами и приемами.

Практико-ориентированное обучение – организационный вариант, в рамках которого определяются оптимальные методы и средства, и именно на них делается акцент. Некоторые аналитики рекомендуют использовать термин «модель» как более точно отражающий явление. Практико-ориентированная модель предназначена для освоения не только предметной, но также психической деятельности. Применение этого подхода помогает обогатить опыт аудитории и сформировать у каждого структуру личности, за счет которой человек может быстро и продуктивно включиться в профессиональную активность. В рамках такого обучения человек многократно осуществляет некоторые действия, что создает надежный фундамент для реализации их в новых условиях в будущем. Одна из основных характеристик образовательного подхода – мотивированность, преследующая целью подготовить человека к работе в выбранной профессии в качестве компонентного специалиста. Этот подход нужно использовать последовательно, дабы ученики были компетентными в вопросе взаимодействия с представителями иных культур. Это важно для профессионального и личностного развития каждого члена аудитории. Сперва нужно адаптировать слушателя к пространству и дать ему понимание важности владения языком. Преподаватель должен объяснить, почему это поможет быть успешным профессионалом. Это непросто, поскольку времени в рамках образовательных программ выделяется мало, а вот требования стандартов, принятые в нашей

стране, высоки. Вместе с тем студенты по итогам школьной ступени образования располагают довольно слабым представлением об иностранном языке, в группе могут быть люди разного уровня, возможны отличия по аспекту коммуникативной компетентности. Задача преподавателя – систематизировать полезную информацию и важные навыки, которые аудитория получила на предыдущем шаге обучения. Это упрощается применением ориентированных на личность подходов, в рамках которых студенты разного уровня привлекаются к общей работе, коммуникации.

Развитие процесса сопряжено с углублением заинтересованности обучающегося. Преподаватели применяют упражнения, в ходе которых учащиеся обучаются следовать ситуативности. Необходимо практиковать цикличные комплексы, начиная от более простых и переходя к усложненным вопросам. Дискурс, логика, применение дисциплины к ситуациям, которые в будущем ожидают студента, выбравшего конкретное направление, моделирование таких моментов – все это помогает преподавателю, выбравшему ПОП. К примеру, если речь идет об экономической специальности, можно создать атмосферу



## **Глава 10. 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.

### **10.1. 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, провожу работу по определению общего уровня знаний учащихся, по склонности учащихся к различным способам работы

(индивидуальной, групповой). Учитываю психологическую совместимость учащихся друг с другом, интерес к предмету. Используя данную технологию, стараюсь создать в классе атмосферу заинтересованности каждого ребенка в работе класса, стимулирую учащихся к высказываниям без боязни ошибиться, оцениваю деятельность ученика не только по конечному результату, а по процессу его достижения. Дифференцированный подход позволил добиться в классе хороших результатов в обучении учащихся.

Другой эффективной образовательной технологией, которую использую, 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 мной и учеником, позволяет организовать процесс обучения, шире использовать развивающие методы и приемы: анализ, сравнение, обобщение, классификация, проблемные и поисковые методы, игровой метод. 100% учащихся моего 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 я стараюсь 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 я использую в своей работе 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 11.

### **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. Иттел, 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, 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, рефлексии 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 мне 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 ответственного 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 12.

### 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.

### **12.1. 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].

## 12.2. 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 13.

### МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА

#### 13.1. 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].

### **13. 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.

### **13.3. 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.

#### **13.4. 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.

### **13.5. 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 14.

### 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 15.

### **ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

#### **15.1. 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. Дальтон-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 16.

### 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 совершенствоваться. 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 17.

### 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.

### **17.1. 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.

## **17.2. 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	Сформировать, развивать, анализировать и корректировать познавательную способность

		обучающихся	
<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 здоровьесберегающей 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. Алексеев Н.А. Личностно–ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд–во Тюмен. ун–та, 1996. – 216 с.
4. Алексеев С.В., Гостев Р.Г., Курамшин Ю.Ф., Лотоненко А.В, Лубышева Л.И., Филимонова С.И. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности. Монография. – М.: Научно– издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2013. – 780 с.
5. Анализ программ школьного физического воспитания в развитых капиталистических странах (обзорная

- информация)/Составители: Бондаревский Е.Я., Жарова Л.Б., Станиславская Е.Г. и др. – М.: ЦООНТИ-ФиС, 1986. – 20 с.
6. Бака Р., Давиденко Д. Состояние и пути совершенствования формирования физической культуры студентов: Монография. – СПб.: НП«Стратегия будущего», 2007. – 264 с.
7. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Личностно ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. – 28 с.
8. Бальсевич В.К. Перспективы модернизации современных образовательных систем физического воспитания на основе интеграции национальной физической и спортивной культуры: Актовая речь. – М., 2002.
9. 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.
10. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И., Комков А.Г., Шелков О.М. Инновационные технологии модернизации физического воспитания школьников. Спортивно ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ: методич. пособие. – СПб.: НИИФК, 2006. – 72 с.
11. Барбашов С.В. Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Омск, 2000. – 48 с.
12. Баринов С.Ю. Диагностика спортивной культуры личности: Монография. – М.: Издательство «КДУ», 2010. – 96 с.
13. Баринов С.Ю. Инновационная система спортивного воспитания студентов: Методическое пособие для преподавателей. – М.: Издательство «Университетская книга», 2009. – 182 с.
14. Баринов С.Ю. Педагогические основы формирования спортивной культуры личности: Монография. – М.: Анкил, 2009. – 210 с.
15. Белых С.И. Инновационная стратегия для реформы вузовской дисциплины «Физическое воспитание» // Теория и практика физич. культуры. – 2012. № 9. – С. 62–64.

16. Блеер А.Н., Неверкович С.Д., Передельский А.А., Конилов С.Л. Система всеобщего и непрерывного физического воспитания в России: научно–методические материалы к докладу на бюро Президиума РАО/ Общая редакция – Блеер А.Н., Передельский А.А. – М.: Физ. культура, 2012. – 48 с.
17. Бойко А.Ф., Виноградов П.А. Какими будут наши внуки. – М.: Вагриус, 1994. – 352 с.
18. Болховских Р.Н., Карпенко В.Б., Логинов А.В. Аспекты экологического подхода к теории и практике физической культуры и спорта // Теория и практика физич. культуры. – 1997. № 8. – С. 51-52.
19. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. третий: Сб. – Москва-Сургут. – С. 179-189.
20. Бондаревская Е.В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (личностно–ориентированное воспитание) // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 131–140.
21. 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.
22. Бундзен П.В., Евдокимова О.М., Унесталь Л.Э. Современные технологии укрепления психофизического состояния и психосоциального здоровья населения (аналитический обзор) // Теория и практика физ. культуры. – 1996. № 8. – С. 57-63.
23. Быков В.С. Теория и практика актуализации физического самовоспитания школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук; УралГАФК / В.С. Быков. – Челябинск, 1999. – 47 с.
24. Быков В.С. Теория и практика формирования потребности в физическом самовоспитании у школьников // Физическая культура, воспитание, образование, тренировка. – 2000. № 1. – С. 2-7.
25. Быков В.С., Михайлова С.В., Никифорова С.А. Педагогическая технология физического самовоспитания учащейся молодежи // Теория и практика физич. культуры. – 2006. № 8. – С. 13–16.

26. Введение в теорию физической культуры: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ./Под ред. Л.П.Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 128 с.
27. Виленская Т.Е. Учет принципа приоритета личности ребенка в физическом воспитании младших школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. № 5. – С. 2–6.
28. Виленский М.Я. Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях / Сборник науч. трудов № 4. РАЕН, Международный фонд «Знамя Победы» Москва-Смоленск: «Смядынь», 2008. – 363 с.
29. Виленский М.Я., Литвинов Е.Н. Физическое воспитание школьников: вопросы перестройки // Физическая культура в школе. – 1990. № 12. – С. 29-35.
30. Виленский М.Я., Черняев В.В. Теоретические основы гуманитаризации содержания физического воспитания студентов педвузов // Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта. Ч. I / Сост. В.И.Жолдак, В.Г.Камалетдинов. – Челябинск, 1997. – С. 50-59.
31. Вишневский В.И., Столяров В.И. Система массовых спортивных соревнований школьников («Команда–класс») по игровым видам спорта: Научно–методические рекомендации. – М.: АНО «Учебный Центр информационных и образовательных технологий», 2009. – 131 с.
32. Вучева В.В. Научно-методические основы формирования гуманистически ориентированной физической культуры студенток педагогических специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
33. Выдрин В.М. Современные проблемы теории физической культуры как вида культуры: учеб. пособие. – СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001. – 76 с.
34. Выдрин В.М. Теория физической культуры (культуроведческий аспект): Учебн. пос. – Л.: ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1988. – 45 с.
35. Вяткин Л.Г, Кармаев А.А., Капичникова О.Б. Механизм реализации личностно ориентированного образовательного процесса: Монография. – Балашов: Изд-во БГПИ, 1999. – 100 с.
36. Готовцев И.И., Винокурова У.А., Максимов И.Е., Алексеева Г.Г. Этнопедагогика в системе непрерывного физкультурного

- образования // Теория и практика физ. культуры. – 2017. № 3. – С. 3–5.
37. Григорьев В.И. Социокультурная интеграция содержания неспециального физкультурного образования студентов вузов: автореф. дис. докт. пед. наук. – СПбГАФК, 2002.
38. Гуськов С.И., Кофман Л.Б. Спорт и американская школа. – М., 1995. – 159 с.
39. Данилова Л.Н. Физическое воспитание школьников в Канаде, Германии и США, или Как выиграть Олимпиаду // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. № 5. – С. 2–7.
40. Дмитриев С.В. Биомеханика: в поисках новой парадигмы. – Н.Новгород, 1999. – 179 с.
41. Дмитриев С.В. От технократической биомеханики к социокультурной теории двигательных действий: Монография. – Н. Новгород, 1999. – 246 с.
42. Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В. Антропно-деятельностная парадигма в педагогике (Полемиические замет-и) // Теория и практика физич. культуры. – 2013. № 1. – С. 96–100.
43. Дмитриев С.В., Быстрицкая Е.В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно–смыслового содержания образовательных технологий.–Н.Новгород: Изд–во НГПУ, 2012.– 285 с.
44. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В. Образовательные технологии – от логики взаимодействия к логике сотворчества // Спортивный психолог. – 2011. № 2 (23). – С.72–75.
45. Евсеев С.П., Романова Е.Е., Аксенова О.Э., Комков А.Г. Инновационные технологии модернизации физического воспитания школьников. Адаптивное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ: метод. пособие. – СПбНИИФК, 2006. – 96 с.
46. 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.
47. Зиятдинова А.И. Экология физической культуры человека // Теория и практика физич. культуры. – 1999. № 8. – С. 15-17.

48. Инновационная образовательная технология спортизированного физического воспитания обучающихся в общеобразовательной школе/Под ред. к.п.н. Л.Н.Прогонюк.— Сургут: Дефис, 2001.— 212 с.
49. Инновационные процессы в физическом воспитании студентов: сб. науч. ст. к 60-летию кафедры физ. воспитания и спорта БГУ/ редкол.: В. А. Коледа (отв. ред.) и др. — Минск : БГУ, 2009.
50. Инновационные технологии в физическом воспитании подрастающего поколения: Матер. 2-ой научно-практической конференции (февраль 2011). — М.: ЦОМОФВ, МГПУ, 2011.
51. Калманович В.Л., Никонова В.Г. Сравнительный анализ учебных планов и программ по предмету «Физическое воспитание» университетов США и России // Теория и практика физич. культуры. — 2009. № 6. — С. 85–92.
52. Камачева Е.А. Социально–педагогические условия формирования личностной физической культуры учащейся молодежи: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — СПб, 2005. — 22 с.
53. Карпов В.Ю., Щеголев В.А., Щедрин Ю.Н. Социально-личностное воспитание студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности: Учебн. пособие. — СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. — 248 с.
54. Карпушко Н.А. Историко-теоретический анализ школьных программ по физической культуре: Учебн. по-соб. для студентов, аспирантов и слушателей ФПК. — М.: ГЦОЛИФК, 1992. — 62 с.
55. Карпушко Н.А., Приходько В.В., Лубышева Л.И. Возвращаясь к наследию: физкультурное образование, физкультурная деятельность, школьная физическая культура в аспекте методологического анализа // Теория и практика физич. культуры. — 1993. № 9-10. — С. 2-7.
56. Ким Т.К. Научные основы физического воспитания в системе «семья-школа»: монография — М.: МПГУ, 2012. — 250 с.
57. Ким Т.К. Организационно-педагогическое и программно-методическое обеспечение физического воспитания в системе «семья-школа»: Автореф. дис.... докт. пед. наук. — М., 2015. — 48 с.
58. Комков А.Г., Гаврилов Д.Н., Кириллова Е.Г., Малинин А.В. Инновационные технологии модернизации физического воспитания школьников. Оздоровительная физическая

- подготовка учащихся общеобразовательных школ: метод. пособие. – СПбНИИФК, 2006. – 96 с.
59. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: «Просвещение», 2009.
60. 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.
61. Кряж В.Н. Введение в гуманизацию физического воспитания. В трех частях. Часть 1. Основные понятия и введение в проблему. – Минск: Четыре четверти, 1996. – 54 с.
62. Кряж В.Н. Введение в гуманизацию физического воспитания. Часть II: Истоки гуманизации физического воспитания. Часть III : Гуманистическая концепция и практика физического воспитания (вводная характеристика). – Минск : Четыре четверти, 1996. – 210 с.
63. Кряж В.Н. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Физическая культура и здоровье (1–4, 5–10, 11–12 классы) / Ред. Коллегия: В.Н. Кряж, З.С. Кряж, В.С. Овчаров. – Министерство образования республики Беларусь. – Минск, 2007.
64. Кряж В.Н., Кряж З.С. Гуманизация физического воспитания. – Минск: НИО, 2001. – 180 с.
65. Кряж В.Н., Кряж З.С. Проблема гуманизации и гуманистический потенциал физической культуры в системе общего среднего образования нации // Теория и методика физической культуры и спорта: Наследие основоположников и перспективы развития: Материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Л.П.Матвеева, РГУФКСМиТ, 26–28 мая 2010 года / Под общей ред. А.Н. Блеера, В.П. Полянского. – М., 2012. – С. 41–45.
66. Кузнецов В.И. Воспитание индивидуально-личностной физической культуры учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 23 с.
67. Левочкина О.Е., Громько Л.А. Новые идеи и авторские программы физического воспитания школьников // Социокультурные аспекты здорового образа жизни. – М.: Сов. спорт, 1996. – С. 79-86.

68. 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.
69. Логинов А.В. Экологическая подготовка в системе физкультурного образования // Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта. Ч. 2. – Челябинск, 1997. – С. 149-150.
70. Лопатик Т.А. Воспитание личностных качеств младших школьников в процессе занятий подвижными играми на уроках физической культуры. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Минск, 1992. – 23 с.
71. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. – М.: РГАФК, 1992.
72. Лубышева Л.И. От теории физической культуры – к теории культуры спортивной // Теория и практика физич. культуры. – 2011. № 10. – С. 95.
73. Лубышева Л.И. От физического воспитания к построению отечественной системы спортивного образования молодежи // Сборник материалов Международного научного конгресса «Молодежная политика: история, теория, практика» (25-28 ноября 2009 г.). – М.: Светотон, 2009. – С. 223–225.
74. Лубышева Л.И. Спортивная культура в современной системе физического воспитания школьников // Столяров В.И., Бальсевич В.К., Моченов В.П., Лубышева Л.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физ. культуры», 2009. – С. 203–211.
75. Лубышева Л.И. Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа // Теория и практика физ. культуры. – 2009. № 3. – С. 10-13.
76. Лубышева Л.И., Романович В.А. Спортивная культура в старших классах общеобразовательной школы. – М., 2011. – 240 с.
77. Лукьяненко В.П. Концепция модернизации системы общего среднего физкультурного образования в России. – М.: Советский спорт, 2007. – 120 с.
78. Лях В.И. Обзор концепций, определяющих физическое воспитание в общеобразовательных школах Европы, –

- голландский взгляд // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. №6. – С. 2-5.
79. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе // Теория и практика физич. культуры. – 1990. № 9. – С. 10-14.
80. 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.
81. Лях В.И. Физическое воспитание в общеобразовательных школах западной Европы: состояние и перспективы // Теория и практика физич. культуры. – 1995. № 5/6. – С. 55–59.
82. Лях В.И. Физическое воспитание в современной немецкой школе // Физическая культура в школе. – 2005. № 5. – С. 75–79; № 6. – С. 74–79.
83. Лях В.И., Зданевич А.А. Физическая культура 10-11 классы. Методическое пособие. Базовый уровень. – М.: Просвещение, 2010.
84. Лях В.И., Копылов Ю.А., Малыгина М.В., Протченко Т.А., Полянская Н.В. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: состояние, перспективы и пути реорганизации // Теория и практика физич. культуры. – 1998. № 9. – С. 49-51.
85. Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. Передовой педагогический опыт в физическом воспитании школьников: научный анализ, проблемы, находки. – М., 1992. – 96 с.
86. Лях В.И., Майер Магдалена. Обзор концепций, определяющих физическое воспитание в общеобразовательных школах Европы – немецкий взгляд (статья два) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. № 1. – С. 27–32, 49–50.
87. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс/Пер. с нем. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 317 с.
88. Малинина С.В. Физкультурная деятельность как основа формирования физической культуры: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – СПб, 1999. – 23 с.

89. 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.
90. Манжелей И.В. Модели физического воспитания // Теория и практика физ. культуры. – 2012. № 6. – С. 100–106.
91. Манжелей И.В. Педагогические модели физического воспитания. – М.: АНО НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2005. – 280 с.
92. Манжелей И.В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании: Монография. Тюмень: Издательство Тюменского гос. университета, 2005. – 208 с.
93. Манжелей И.В. Физическое воспитание в контексте тенденций развития современного образования // Материалы научно–практический мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Том 5. – М., 2009. – С. 127-129.
94. Матвеев А.П., Непопалов В.Н. Физическая культура: физкультура или развитие человека // Теория и практика физич. культуры. – 1994. № 9. – С. 2-7.
95. Матвеев А.П., Разинов Ю.И. К проблеме содержания образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения // Теория и практика физ. культуры. – 2009. № 6. – С. 53-56.
96. Матвеев Л.П. К уточнению центральной категории теории физической культуры // Очерки по теории физической культуры. – М.: ФиС, 1984. – С. 63-74.
97. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для ИФК. – М.: ФиС, 1991. – 543 с.
98. Нестеров А.А., Забурдаев М.Н. Цели и содержание физического воспитания учащихся общеобразовательных школ стран Азии (Япония, Корея, Китай) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. № 6. – С. 58-61.
99. Никифоров Д.А. Реализация принципа природосообразности в физическом воспитании якутских школьников // Теория и практика физич. культуры. – 2007. № 6. – С. 11–13.
100. Николаев Ю.М. О смене парадигм теоретического знания в сфере физической культуры // Теория и практика физич. культуры. – 2007. №10. – С. 59–64.

101. Николаев Ю.М. От теории физического воспитания – к теории физической культуры в контексте формирования нового типа мышления // Теория и практика физич. культуры. – 2012. № 10. – С.94–100.
102. Николаев Ю.М. Современная теория физической культуры как мировоззренчески-методологическая основа переосмысления профессионального и общего физкультурного образования // Теория и практика физич. культуры. – 2013. № 2. – С. 96–102.
103. Николаев Ю.М. Теория физической культуры: становление и развитие культурологического подхода // Теория и практика физич. культуры. – 2009. № 12. – С. 3–8.
104. 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.
105. Образование в пространстве культуры: Сб. науч. ст. Вып. 2 / Федеральное агентство по культуре и кинематографии; Рос. ин-т культурологии. – М.: РИК, 2005. – 493 с.
106. Оплетин А.А. Педагогическая технология социально-нравственного саморазвития личности учащегося (на материале физического воспитания) // // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. № 2. – С. 23–27.
107. Оплетин А.А. Педагогические основы социально-нравственного саморазвития личности студента (на материале физического воспитания): монография.– Пермь: СПб ИВЭСЭП, 2008.– 224 с.
108. Оплетин А.А. Потенциальные возможности физической культуры как один из ведущих стимулов саморазвития личности // Теория и практика физич. культуры. – 2009. № 9. – С. 25–30.
109. Оплетин А.А. Саморазвитие личности в области теории и практики физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. № 5. – С. 13–17.
110. Оплетин А.А. Система универсальной разминки на занятиях по физической культуре в контексте саморазвития личности студентов: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГПУ, 2009. – 110 с.
111. Оплетин А.А. Экспериментальная программа по реализации проблемы «Саморазвитие учащихся колледжа искусств и культуры средствами физического воспитания». – Пермь, 2002.

112. Орешкин М.М. Теория спорта и олимпийского движения в содержании высшего профессионального образования специалистов в области международных отношений: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2010. – 23 с.
113. Паршиков А.Т. Спортивная школа как социально–педагогическая система: социально-педагогическое проектирование: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 54 с.
114. Паршиков А.Т. Спортивная школа как социально–педагогическая система: социальное проектирование. Монография. – М.: Сов. спорт, 2003. – 352 с.
115. Педагогика физической культуры и спорта: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / [С.Д. Неверкович, Т.В. Аронова, А.Р. Баймурзин и др.]; под ред. С.Д. Неверковича. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
116. Пётр Францевич Лесгафт: Главные труды с комментариями профессоров В.А. Таймазова, Ю.Ф. Курамшина, А.Т. Марьяновича. – СПб.: Печатный двор, 2006. – 720 с.
117. Пешкова Н.В. Педагогические условия реализации личностно развивающего подхода в физическом воспитании студентов // Теория и практика физич. культуры. – 2003. № 4. – С.13-15.
118. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. завед.: в 2-х кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – Кн. 2.: Процесс воспитания, 2001. – 256 с.
119. Полянский В.П., Квасов Ю.С. Культурологический подход в физическом воспитании: роль профессора Матвеева Л.П. и современные тенденции в развитии // Теория и методика физической культуры и спорта: Наследие основоположников и перспективы развития: Материалы Международной научной конференции, посвященной 85–летию со дня рождения Л.П. Матвеева, РГУФКСМиТ, 26–28 мая 2010 года / Под общей ред. А.Н. Блеера, В.П. Полянского. – М., 2012. – С. 10–14.
120. Попов Г.В. Концепция и педагогические условия реализации гуманистического подхода к физкультурно-спортивной работе с младшими школьниками: Автореф. ... дис. канд. пед. наук.–М., 2004.–24 с.
121. Поспех Ежи. Состояние и статус физического воспитания в европейских странах // Инф. бюллетень «Межд. и зарубежный

- спорт: новости, политика, менеджмент, маркетинг». Вып. 3. – М.: Изд-во ВНИИФК, 2001. – С. 15–34.
122. Поспех Е., Войнар Ю. Физическое воспитание учащейся молодежи в контексте формирования спортивного резерва (обзор европейского опыта) // Теория и практика физ. культуры. – 2002. № 4. – С. 59-63.
123. Поспех Е., Войнар Ю., Костюченко В. Мнения и ожидания учащихся в оценке предмета «физическое воспитание» в школах стран Европы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. № 3. – С. 12–17.
124. Приходько В.В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1992. – 48 с.
125. Реан А.А. Развитие человека как личности и субъекта деятельности в образовательной системе // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы/ под ред. проф. И.А. Зимней. – М. : Агентство Издательский сервис, 2004. – С. 319–331.
126. Рогалева Л.Н. Роль гуманистических установок педагога в становлении осознанного отношения девушек старших классов к занятиям физической культурой // Теория и практика физ. культуры. – 2012. № 5. – С. 55–59.
127. Рогалева Л.Н. Содействие личностному самоопределению старшеклассников средствами физической культуры // Физич. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. № 4. – С. 73–75.
128. Садыкова Г.С. Гуманизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших технических учебных заведений. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2010. – 25 с.
129. Сайкина Е.Г. Фитнес в модернизации физкультурного образования детей и подростков в современных социокультурных условиях: монография. – СПб.: Образование, 2008. – 301 с.
130. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
131. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. –152 с.

132. Симонова Е.А. Совершенствование физического воспитания студентов на основе результатов мониторинга: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Тюмень, 2006. – 24 с.
133. Синенко Г.А. Социально–педагогические условия формирования рекреативно–оздоровительной деятельности студенческой молодежи: Автореф. дис.... канд. пед. наук.–М., 2011.–23 с.
134. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пос... для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
135. Сотникова А.Г. Внеурочные занятия по физическому воспитанию в средних школах США // Теория и практика физ. культуры. – 1990. № 3. – С. 60-62.
136. Спорт и американское образование // Физическое воспитание и спорт в школах зарубежных стран. – М.: ЦООНТИ-ФиС. – 1993. – С. 3-9.
137. Степкина С.Л. Формирование личностной физической культуры подростков в здоровьесберегающей среде общеобразовательной школы: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2012. – 24 с.
138. Столяров В.И. Актуальные проблемы разработки теории физической культуры // Теория и методика физической культуры и спорта: Наследие основоположников и перспективы развития: Материалы Междунар. научной конф., посвященной 85-летию со дня рождения Л.П. Матвеева, РГУФКСМиТ, 26-28 мая 2010 года / Под общей ред. А.Н. Блеера, В.П. Полянского. – М., 2012. – С. 65–69.
139. Столяров В.И. Инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания: Монография. – Бишкек: Издательство «Максат», 2013. – 545 с.
140. Столяров В.И. Инновационная спартианская технология духовного и физического оздоровления детей и молодежи: Пособие. – М.: Госкомспорт РФ по физической культуре и спорту, Центр развития спартианской культуры, 2003. – 335 с.
141. Столяров В.И. Инновационные концепции современного физического воспитания (отечественный и зарубежный опыт) // Международный научно-практический конгресс «Национальные программы формирования здорового образа жизни» (27-29 мая

2014 г., Москва, РГУФКСМиТ): Материалы конгресса. Том. 1. – М., 2014. – С. 32–37.

142. 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.

143. Столяров В.И. Исходные положения общей теории комплексного физического воспитания // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Основные направления развития олимпийского и паралимпийского движения, спортивного резерва и массовой физической культуры в рамках празднования 80-летия ФГБУ СпбНИ-ИФК» –СПб: Изд. СпбНИИФК, 2013. – С. 58-66.

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

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

146. Столяров Владислав. Культура личности. Система комплексного физического воспитания // Спорт в школе. – февраль 2013. – С. 4-7.

147. Столяров В.И. Логико-методологические принципы введения, оценки и унификации понятий в процессе научного познания спорта и телесности человека // Столяров В.И. Философия спорта и телесности человека: Монография. В 2-х кн. – Кн. 1. Введение в мир философии спорта и телесности человека. – М.: Издательство Университетская книга, 2011. – С. 127–145.

148. Столяров В.И. Логико-методологические проблемы введения, оценки и унификации понятий в процессе научного познания физической культуры и спорта // Философия науки: методические материалы для аспирантов. – Ч. IV.: Введение в философию физической культуры и спорта. – М.: Физическая культура, 2010. – С. 40–50.

149. Столяров В.И. Методологические принципы определения понятий в процессе научного исследования физической культуры и спорта: Учеб. пос. для аспирантов и соискателей ГЦОЛИФКа.– М., 1984. – 99 с.
150. Столяров В.И. Методология введения, оценки и унификации понятий // «Вестник Московского Университета. Серия 7, Философия». – 2007. № 1. – С. 9–23.
151. Столяров В.И. Методология введения, оценки и унификации понятий при исследовании проблемы // Спорт, духовные ценности, культура. Выпуск первый. Исторические и теоретико-методологические основания: Сб. ст. – М.: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, 1997. – С. 99–121.
152. Столяров В.И. О двух концепциях и системах физического воспитания в процессе его модернизации // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. № 28. – С. 1056-1062.
153. Столяров В.И. Олимпийское воспитание: теория и практика. – М.: ООО «Издательство «Национальное образование», 2014. – 416 с. (Библиотека Российского международного олимпийского ун-та)
154. Столяров В.И. Олимпийское образование и спартианская система воспитания // Спорт, духовные ценности, культура. Вып. шестой. Спорт и олимпизм в современной системе образования: Сб. ст. – М.: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, 1998. – С. 71–233.
155. Столяров В.И. Понятийный кризис в науках о физической культуре и спорте: показатели, причины и пути преодоления // Теория и практика физич. культуры. – 2007. № 12. – С. 59–62.
156. Столяров В.И. Понятийный кризис в науках о физической культуре и спорте: показатели, причины и пути преодоления // Доклады первого межд. конгресса «Термины и понятия в сфере физической культуры», 20–22 декабря 2006 года, Россия, Санкт-Петербург. – СПб, 2007. – С. 376–379.
157. Столяров В.И. Система олимпийского образования, воспитания и обучения. – Бишкек: Издательство «Мак-сат», 2013. – 457 с.
158. Столяров В.И. Современная система физического воспитания (понятие, структура, методы): Монография. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 304 с.

159. Столяров В.И. Современная теория физического воспитания (проблемы, пути решения, инновационная концепция) // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. № 1 (Том 10). – С. 13-25.
160. Столяров В.И. Состояние и методологические основы разработки новой теории физического воспитания: Монография – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 204 с.
161. Столяров В.И. Спартианская социально-педагогическая технология оздоровления, рекреации и целостного развития личности: Пособие для педагогов учреждений социальной защиты населения и организаторов досуга детей и молодежи. – М.: АНО «Центр развития спартианской культуры», 2006. – 247 с.
162. Столяров В.И. Спартианские инновационные формы и методы воспитания и организации досуга детей и молодежи: пособие для педагогов и организаторов досуга детей и молодежи (серия «Библиотека Спартианского Гуманистического Центра». Вып. второй). – М., 2008. – 231 с.
163. Столяров В.И. Теоретическая концепция спортивно-гуманистического воспитания детей и молодежи // Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. третий: Сб. ст. – Москва–Сургут: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, МГИУ, 2000. – С. 21–79.
164. Столяров В.И. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция: монография. – Киев: НУФВСУ, изд-во "Олимпийская литература", 2015. – 704 с.
165. Столяров В.И. Фундаментальные теоретические основы современной системы комплексного физического воспитания // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. № 2. – С. 2–6.
166. Столяров В.И., Бальсевич В.К., Моченов В.П., Лубышева Л.И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе /под общ. ред. докт. филос. наук, проф. В.И. Столярова. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры», 2009. – 320 с.
167. Столяров В.И., Баринов С.Ю. Спортивная культура личности: Учебное пособие для студентов. – М.: Издательство «Университетская книга», 2009. – 128 с.

168. Столяров В.И., Баринов С.Ю. Теоретические основы спортивной культуры студентов: Монография. – М.: Анкил, 2009. – 216 с.
169. 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.
170. Столяров В.И., Баринов С.Ю., Варюшина М.В. Проблема формирования культуры мира в процессе спортивного воспитания детей и молодежи // Спорт. Спартианское движение. Культура мира: сб.. – М.: Физ. культура, 2007. – С. 233–290. (Библиотека Спартианского Гуманистического Центра).
171. Столяров В.И., Баринов С.Ю., Орешкин М.М. Современный спорт и олимпийское движение в системе международных отношений: Учебное пособие. – М.: «Анкил», 2009. – 256 с.
172. Столяров В.И., Баринов С.Ю., Орешкин М.М. Современный спорт и олимпийское движение в системе международных отношений: Учеб. пос. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Университетская книга, 2012. – 348 с.
173. Столяров В.И., Баринов С.Ю., Орешкин М.М. Олимпийское воспитание, образование и обучение студенческой молодежи. – М.: Университетская книга, 2013. – 342 с.
174. Столяров В.И., Баринов С.Ю., Орешкин М.М. Теоретико-методологические основы инновационной системы физкультурно-спортивной работы со студентами: монография. – М.: Анкил, 2016. – 285 с.
175. Столяров В.И., Вишневский В.И. Модели организации образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, интегрирующих учебную деятельность и дополнительное образование: Методич. рекомендации. – М.: Среднее профессиональное образование, 2007. – 271 с.
176. Столяров В.И., Козырева О.В. Гуманистический подход к спортивному воспитанию и спортивной культуре: общая концепция и ее применение к дошкольникам // Гуманистика соревнования. Вып. второй: Сб. ст. – М.: Гуманитарный Центр «СпАрт» РГАФК, 2002. – С. 3-226.
177. Столяров В.И., Логинов И.А. Баринов С.Ю. Спартианская технология оздоровления, воспитания и организации досуга студенческой молодежи // Гуманистика соревнования. Выпуск 6.:

- Сб. статей. – М.: Центр развития спартианской культуры; Гуманитарный Центр "СпАрт" РГУФК, 2003. – С. 5–151.
178. Столяров В.И., Фирсин С.А. Спартианские игры в гуманистической системе воспитания и организации досуга студентов: Пособие для педагогов и организаторов досуга студенческой молодежи. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2011. – 176 с.
179. Столяров В.И., Фирсин С.А., Баринов С.Ю. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ): Монография. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2012. – 269 с.
180. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.
181. Стрельцов В.А., Пешкова Н.В., Апокин В.В. Проектирование содержания образования по физической культуре в контексте гуманистической парадигмы // Теория и практика физич. культуры. – 2007. №11. – С. 56–58.
182. Таран А.А. Использование русских народных игр в физическом воспитании младших школьников как средство гуманизации образования (на примере сельской школы): Дис. ... канд. пед. наук. – Сиб. гос. ун-т ФКиС, 2007.
183. Теория и методика физического воспитания: Учеб. пособие для студентов факультетов физического воспитания пед. ин-тов / Под ред. Б.А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1979. — 360 с.
184. Тихонова Т.К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 154 с.
185. Толковый словарь спортивных терминов. Около 7400 терминов/Сост. Ф.П.Суслов, С.М. Вайцеховский. – М.: Физкультура и спорт, 1993. – 352 с.
186. Томенко А.А. Особенности развития физкультурного образования студенческой молодежи за рубежом // Инновационные процессы в физическом воспитании студентов: сб. науч. ст.: к 60-летию кафедры физ. воспитания и спорта БГУ/ редкол.: В. А. Коледа (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2009. – С.238–243.

187. Ушников А.И. Личностно-развивающий подход в воспитании подростков средствами физической культуры и спорта // Теория и практика физич. культуры. – 2010. № 2. – С. 15–17.
188. Физическое воспитание в школах капиталистических стран (по материалам зарубежной печати) // Массовая физическая культура и спорт за рубежом. – М.: ЦООНТИ-ФиС. – 1987. № 1. – С. 3-21.
189. Филимонова С.И. Управление пространством физической культуры и спорта вуза. – М.: Изд. МГСУ, 2007. – 115 с.
190. Филимонова С.И. Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности. – М.: Изд-во «Теория и практика физич. культуры», 2004. – 316 с.
191. Фирсин С.А. Спартианские игры как средство формирования устойчивого интереса школьников к занятиям физической культурой: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2008. – 22 с.
192. Черняев В.В. Проектирование и конструирование гуманитарно ориентированного содержания образования по физической культуре в вузе: теория и методология. Монография. – Москва; Липецк, 2003. – 347 с.
193. Шамаев Н.К. Семейное физическое воспитание на национальных традициях. – Якутск, 2003.
194. Шарманова С.Б., Федоров А.И. Формирование основ экологической культуры в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. № 1-2. – С. 46-50.
195. Шилько В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов // Теория и практика физ. культуры. – 2003. № 9. – С. 45–49.
196. Шилько В.Г. Модернизация системы физического воспитания студентов на основе личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дис.... докт. пед. наук. – М., 2004.
197. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов на основе личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности. – Томск: Томский государственный университет, 2003. – 196 с.

198. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов с использованием личноно ориентированного содержания технологий избранных видов спорта: Учебное пособие. – Томск: Томский гос. университет, 2005. – 176 с.
199. Шумакова Н.Ю. Артпедагогика: гуманизация образования в области физической культуры: монография / Н.Ю. Шумакова. – Ставрополь «Илекса», 2010. – 308 с.
200. Шумакова Н.Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника: монография.– М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 216 с.
201. Щетинина С.Ю. Место физического воспитания в системе общего образования // Теория и практика физич. культуры. – 2013. № 3. – С. 100-104.
202. Эндрюс Д.К. Роль образования в пропаганде здорового образа жизни в двадцать первом столетии // Теория и практика физич. культуры. – 1993. № 1. – С. 46-48.
203. Якиманская И.С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Общетеоретические основы модернизации физического воспитания школьников .....	8
1.1. Общетеоретические концепции физического воспитания.....	8
1.2. Теория комплексного физического воспитания как общетеоретическое основание новой системы физического воспитания школьников .....	22

Глава 2. Базисные понятия.....	27
2.1. Деятельность, игра, культура .....	27
2.2. Гуманизм .....	38
Глава 3. Новые целевые установки и методы общего образования.....	48
3.1. Новые методы общего образования .....	56
Глава 4. Основные элементы системы личностно-ориентированного комплексного физического воспитания школьников .....	70
Глава 5. Телесно-ориентированное воспитание школьников.....	74
5.1. Процесс социализации тела человека и телесно-ориентированная культура личности .....	74
5.2. Понятие телесно-ориентированной культуры личности.....	81
5.3. Взаимоотношение телесно-ориентированной культуры с другими элементами культуры личности .....	85
5.4. Структура телесно-ориентированной культуры личности .....	87
Глава 6. Содержание инновационного проекта.....	93
6.1. Понятие личностно-ориентированного обучения .....	95
6.2. Особенности личностно-ориентированных технологий.....	96
6.3. Методологические основы организации личностно-ориентированного урока .....	97
6.4. Виды заданий для развития индивидуальной личности.....	100
Глава 7. Личностно-ориентированное обучение.....	105
7.1. Личностно-ориентированный подход к преподаванию.....	108
7.2. Учитель и ученик в ЛОО .....	108
7.3. Личностно- ориентированное обучение .....	110
Глава 8. Построение личностно-ориентированной	

урочной и внеурочной деятельности – залог эффективности современного образования .....	113
Глава 9. Практико-ориентированный подход в обучении .....	127
9.1. Структура практико-ориентированного подхода в обучении .....	127
Глава 10. Создание образовательного пространства, обеспечивающего личностную, социальную и профессиональную успешность учащихся .....	134
10.1. Педагогическая (образовательная) технология.....	136
Глава 11. Понятие «КОУЧ-ТЕХНОЛОГИИ» в образовательном процессе. ....	143
Глава 12. Профессиограмма педагога.....	151
12.1. Педагогическая характеристика личности педагога.....	153
12.2. Профессиональные способности спортивного педагога.....	155
Глава 13. Методы и средства деятельности спортивного педагога .....	157
13.1. Характеристика методов обучения.....	159
13.2. Классификация методов обучения по дидактической цели (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).....	158
13.3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся.....	159
13.4. Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения .....	161
13.5. Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М.И.Махмутов).....	162
Глава 14. Классификация средств обучения и их характеристика.....	163
Глава 15. Формы организации педагогического процесса.....	166

15.1. Организационные формы педагогического процесса .....	166
Глава 16. Самовоспитание школьников в сфере физической культуры и спорта.....	175
Глава 17. Связь личностно-ориентированного обучения с проблемой дифференциации детей.....	177
17.1. Использование технологий дифференцированного и группового обучения школьников.....	178
17.2. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий.....	180
Заключение .....	184
Список литературы .....	187
Оглавление.....	207

---

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

**МОНОГРАФИЯ**

Подписано к использованию 26.09.2022.

Объем Мбайт. Электрон. Текстовые данные. Заказ 777.

Издательство «Перо» 109052, Москва, Нижегородская ул., д.29-33, стр.27, ком.105