

**И. В. МАНЖЕЛЕЙ**

---

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
МОДЕЛИ  
ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ**

Москва • Теория и практика физической культуры и спорта • 2005

УДК 37.037.1+796  
ББК 74.200.54.+75.1  
М 233

РЕЦЕНЗЕНТ:

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор  
*В.И. Загвязинский*

**Манжелей И.В.** Педагогические модели физического воспитания:  
Учебное пособие. Москва: Научно-издательский центр «Теория и  
практика физической культуры», 2005. – 185 с.  
ISBN 5-93512-032-1

В учебном пособии представлено авторское понимание развития  
физического воспитания детей и молодежи в контексте современной  
педагогической действительности.

В теоретико-педагогическом и прикладном аспектах проанали-  
зированы оздоровительно-адаптивная, социально ориентированная,  
лично ориентированная и спортивно-рекреативная педагогиче-  
ские модели физического воспитания. Представлены механизмы ди-  
рективного, гуманистического и конструктивного физического вос-  
питания.

Показаны специфические особенности, преимущества и ограни-  
чения указанных моделей, а также возможности их взаимопроникно-  
вания и взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе.

Учебное пособие адресовано специалистам в области теории и  
методики физического воспитания, может быть использовано студен-  
тами, аспирантами и преподавателями образовательных учреждений  
системы профессионального образования в сфере физической культу-  
ры и спорта.

УДК 37.037.1+796  
ББК 74.200.54.+75.1  
М 233

ISBN 5-93512-032-1

© Теория и практика  
физической культуры  
и спорта, 2005  
© Манжелей И.В.,  
2005

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современный анализ социокультурных и образовательных тенденций свидетельствует о том, что различные аспекты здоровьесберегающего поведения становятся объектом пристального внимания общества и предметом междисциплинарных исследований. Апробируются медицинская, педагогическая, образовательная, валеологическая и другие модели формирования здорового стиля жизни как фактора конкурентоспособности личности и условия творческой самореализации и благополучия человека (В.К. Бальсевич, В.Н. Давиденко, С.И. Филимонова и др.).

Приоритет жизни и здоровья человека как основополагающий принцип государственной политики в области образования провозглашен в Законе РФ «Об образовании», в «Доктрине модернизации образования» и других важнейших постановлениях, касающихся образования и воспитания подрастающего поколения, однако ситуация с оздоровлением детей, подростков и молодежи по-прежнему остается критической. Состояние здоровья человека зависит от многих факторов, среди которых важная заслуга принадлежит образу жизни. А как известно, важнейшей составляющей ЗОЖ, особенно в школьный период, является физическая активность человека.

Систематические, методически грамотно построенные занятия физической культурой и спортом могут стать главной составляющей, которая позволит во многом улучшить процесс оздоровления подрастающего поколения.

К сожалению, можно с уверенностью констатировать, что в современной педагогической практике до сих пор не удается решить задачу приобщения детей и молодежи к занятиям физическими упражнениями: только 10-12% школьников систематически привлечены к ФСД, более 70% старшеклассников считают, что они не получили в школе необходимых знаний и умений для самостоятельных заня-

тий (П.А. Виноградов).

В этой связи проблема освоения ценностей физической и спортивной культуры существенно актуализируется на всех возрастных этапах развития личности и выступает как социально значимая задача, которая должна решаться за счет новых подходов в системе физического воспитания, эффективной реализации его педагогического потенциала.

Однако состояние современного физического воспитания характеризуется проблемной ситуацией, когда, с одной стороны, необходима его коренная модернизация, а с другой – недостаточно осознаны ценностно-смысловые ориентиры предстоящих преобразований, отсутствуют адекватные социально-педагогические условия и эффективные механизмы для достижения целей формирования физической и спортивной культуры детей и молодежи.

Предлагаемая читателю книга дает основание для размышлений: по какому пути преобразований должно пойти современное физической воспитание?

В первом разделе учебного пособия автор анализирует основные тенденции развития современного образования как в России, так и в мировом пространстве. Используя результаты современных теоретических исследований (А.Г. Галагана, В.В. Веселовой, В.И. Загвязинского) автор дала собственную интерпретацию компетентностно-деятельностного подхода.

Автором подчеркивается, что образовательная политика России в целом соответствует общемировым тенденциям развития сферы образования и в то же время имеет ряд особенностей, отличающих ее от систем образования других стран.

Особого внимания заслуживает представленный во втором разделе глубокий теоретико-педагогический анализ педагогических моделей, а также возможностей их использования в педагогической практике.

Автор совершенно справедливо ставит три главных вопроса, которые волнуют педагогическую обществен-

НОСТЬ :

- в чем специфика физического воспитания?
- на чем сегодня сосредоточить внимание педагогов в сфере физического воспитания?
- чему отдать предпочтение - физической или спортивной культуре?

Представляя поочередно четыре модели физического воспитания, раскрывая исторический ракурс их развития и анализируя современное состояние, автор ненавязчиво предлагает читателю самому ответить на заданные вопросы.

Не менее важен и третий раздел учебного пособия, где автором четко и логически стройно описаны основные психолого-педагогические механизмы физического воспитания, связанные как с воздействием на личность среды, так и с внутренними источниками ее активности.

Большой заслугой автора является то, что она не только выделила и дала характеристику различных по модальности стилей педагогического взаимодействия учителя и ученика, но и проанализировала их положительные и отрицательные стороны в зависимости от особенностей личности и педагогической ситуации.

Безусловно, новым в учебном пособии является предлагаемый автором подход к формированию спортивного стиля жизни. Опираясь на особенности проявления субъектности, автор выделила и соотнесла с реальной жизнедеятельностью четыре различных модели спортивного стиля жизни: носитель, потребитель, создатель, сценарист.

В учебном пособии представлены и результаты исследования реальной картины отношений студенческой молодежи к ценностям физической и спортивной культуры, где показана грустная статистика физкультурной грамотности, иерархии жизненных ценностей, в которой здоровье и занятия ФСД традиционно занимают низкие места.

В процессе своего исследования автор приходит к выводу, что в современном физическом воспитании необ-

ходимо использовать все многообразие природных, социокультурных факторов, условий и возможностей, способных оказать эффективное влияние на формирование физической и спортивной культуры подрастающего поколения.

Я солидарна с автором и в том, что ответом на вопрос «как учить и воспитывать современного человека?» может служить парадигма разумного баланса между интересами личности и общества.

Уверена, что учебное пособие Ирины Владимировны Манжелей поможет педагогам увидеть в физическом воспитании новые ориентиры для построения вариативного, культуросообразного воспитательного процесса, исходя прежде всего из интересов личности подрастающего человека.

Доктор педагогических наук,  
профессор Российского государственного  
университета физической культуры,  
спорта и туризма

**Л.И. Лубышева**

## **ВВЕДЕНИЕ**

Характеризуя исторические стадии развития науки, В.С. Степин, В.Г. Горохов и М.А. Розов выделяют три исторических типа рациональности, сменяющих друг друга в истории техногенной цивилизации: *классический*, центрирующий внимание на объекте и стремящийся элиминировать все, что относится к субъекту познания; *неклассический*, учитывающий связи между знаниями об объекте и характером средств и операций исследовательской деятельности, и *постнеклассический*, расширяющий поле рефлексии над деятельностью и учитывающий соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми ориентирами.

«Техногенная цивилизация ныне вступает в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегий научного поиска» (Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: Учеб. пос. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.).

В связи с этим сегодня на передний край научных исследований выходят уникальные открытые, саморазвивающиеся социокультурные системы, и в первую очередь системы образования, в центре которых стоит человек.

Образование как подсистема культуры направлено на формирование личности, способной актуализировать свой потенциал в существующей социокультурной среде, и как важнейший фактор формирования нового качества культуры

должно предвосхищать воспроизводство человека, с тем чтобы обеспечить развитие новых культурных ценностей.

Вхождение человечества в постиндустриальную культурную эпоху, характеризующуюся глобализацией, динамизмом и высокой мерой неопределенности, потребовало от образования не только массовой подготовки «человека-труженика», но и в большей степени «штучного ваяния» «человека-творца», что повлекло за собой обоснованную смену приоритетов технократической «ЗУНовской» дидактики в пользу гуманистической «развивающей», ориентированной на развитие познавательных способностей человека, а затем «личностной», целью которой является развитие субъектности человека как способности к самоопределению в постоянно изменяющемся мире, и среде ориентированной, связанной со смещением акцентов с прямого педагогического воздействия на личность учащегося в сферу создания воспитательно-образовательной среды, в которой происходят саморазвитие и самовыражение педагога и учащегося.

Сегодня попытки дать «образование на всю жизнь», основанные на представлении о стабильности условий будущей деятельности подрастающего поколения, перестали соответствовать требованиям момента и, как подчеркивает А.Г. Асмолов, «...главное – это не ориентировать образование на решение типовых задач, в которых уже заранее есть ответы на все вопросы, а четко сказать: «Образование должно помочь человеку жить в мире неопределенности» (Семыкина Г. Чтоб не распалась связь времен...: Интервью с А. Асмоловым// Нар. образование. 1993, № 5, с. 4).

Отсюда становятся все более очевидными приоритеты в мировой педагогике начала XXI столетия, обусловленные осознанной потребностью современного цивилизованного общества во всех областях знания, в гибких, адаптивных системах образования, обеспечивающих реализацию человеческой индивидуальности в процессе подготовки социально и профессионально компетентной, творчески активной и мобильной, способной к саморазвитию на лю-



бом этапе жизненного пути, ответственной за себя и вселенную и в то же время толерантной личности.

В условиях неблагоприятной экологической обстановки, социально-экономических проблем и общей тенденции к снижению уровня здоровья россиян особая заслуга в подготовке человека к жизни в современном мире принадлежит системе физического воспитания, обладающей необходимым человекотворческим потенциалом.

В последнее десятилетие гуманистические тенденции отразились на содержании дисциплины «физическая культура», разработанном на основе культурологического подхода (М.Я. Виленский, Г.М. Грузных, В.И. Ильинич, Л.И. Лубышева и др.) и предусматривающем решение двух групп задач: естественно-культурных (завершение гармонизации биологического развития молодых людей) и социально-культурных (формирование здорового стиля жизни, мотивационно-ценностных ориентаций и качеств личности).

Программами по «физической культуре» предусмотрен довольно большой по объему вариативный компонент, что позволяет педагогам самостоятельно проектировать содержание и процессуальную сторону физического воспитания, учитывая индивидуальные особенности учащихся, ресурсное обеспечение образовательного учреждения, традиции развития физической культуры в регионе.

Однако отсутствие у педагогов-практиков, долгие годы работающих по строгим инструкциям и планам, опыта самостоятельного построения вариативного человекоцентрированного физического воспитания приводит к серьезным трудностям и нередко к искажению идеи гуманизации всего процесса.

Массовая практика физического воспитания, как и прежде, ориентирована на достижение нормативного уровня физических кондиций студентов, в ущерб формированию духовно-ценностного сознания и творческого стиля мышления молодых людей, предполагающих целостное видение мира и самоопределение в нем (М.Я. Виленский, С.В. Дмитриев, В.И.

Ильинич и др.) .

При этом консервативные формы и унифицированные методы, основанные на авторитарно-репродуктивной концепции обучения и воспитания, негативно сказываются на отношении детей и молодежи к учебным занятиям физической культурой, отнюдь не стимулируя их творческой активности и заинтересованности в спортивном самосовершенствовании и самовыражении (Б.Д. Куланин, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, В.И. Ульянов и др.) .

Таким образом, состояние современного физического воспитания характеризуется наличием проблемной ситуации, которая, с одной стороны связана, с необходимостью его модернизации, а с другой – с недостаточным «осознанием» на уровне массового и индивидуального сознания ценностно-смысловых ориентиров предстоящих преобразований, недостаточной разработанностью вариативного содержания и эффективных механизмов достижения стратегических воспитательно-образовательных целей.

Надеемся, что данное учебное пособие поможет педагогам посмотреть на физическое воспитание с аксиологических, антропологических и онтологических позиций и построить вариативный, культуросообразный, человекоцентрированный воспитательно-образовательный процесс исходя из интересов личности, общества и государства.



литарным (закрытым) или со свободным (открытым)?

Б. Рассел отмечает: «Каждое общество подвержено двум противоположным опасностям: с одной стороны, опасности окостенения из-за слишком большой дисциплины и почтения к традиции, а с другой – опасности разложения или подчинения иностранному завоеванию вследствие роста индивидуализма и личной независимости, которые делают невозможным сотрудничество» (Рассел Б. История западной философии: В 2-х т. Т. 1. Новосибирск, 1994, с. 19-20).

Тоталитарная конструкция закрытого общества жестко очерчивается его идеологами (сегодня это Китай, Северная Корея и др.). Семидесятилетний опыт подобного общественного уклада имеется и у россиян, когда составлялся перечень норм, правил, установок, которым должны были соответствовать люди данного социума, а система образования являлась институтом по формированию для него людей.

Открытое общество конструируется социальной практикой самодеятельного и свободного народа. Система образования в этом случае является системой вариативного, развивающего обучения и воспитания для жизни в неопределенном обществе, в котором надо отвечать за себя, и за страну. Образование в таком обществе – «это система снижения рисков неудач, неэффективных решений». Задача общества сводится к тому, чтобы последующие поколения были более образованными, чем предыдущие. И поскольку российское общество находится сегодня на пути к открытости, то все проблемы его «роста» сказываются на системе российского образования двойственным образом: как положительно, так и отрицательно (111, с. 73-132).

Индустриальную культуру XX века неплохо обеспечивала человеческими ресурсами традиционная модель образования, основанная на «ЗУНовской» дидактике через трансляцию социального опыта, целью которой являлась массовая подготовка людей к выполнению определенных

социально-профессиональных функций.

Вхождение человечества в постиндустриальную культурную эпоху актуализировало трансформацию педагогической сферы.

Мы живем в обществе бурно развивающихся технологий, когда объем информации удваивается каждые 3 года, список профессий обновляется более чем на 50% каждые 7 лет и, чтобы быть успешным, человеку приходится менять место работы в среднем 3-5 раз в жизни (167). Фундаментальные академические знания в эпоху Интернет и электронных справочников перестают быть капиталом. От человека сегодня требуется не столько обладание специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы.

Поэтому сегодня отвергается отработанная веками традиционная стратегия функционирования сферы образования, ориентированная на подготовку людей для выполнения ими конкретных профессиональных функций внутри социальных и производственных процессов, а руководство буквально всех стран мира проявляет озабоченность по поводу не соответствия качества образования потребностям общества и конкретного человека, многие исследователи (Б.С. Гершунский, Н.Б. Крылова, А. Моль, Х. Ортега-и-Гассет и др.) называют эту ситуацию кризисом образования.

*Чтобы понять природу и движущие силы развития современного образования, необходимо рассмотреть некоторые устойчивые закономерности мирового развития, оказывающие на него влияние, а так же общие тенденции развития образования в мировом пространстве и в России.*

Согласно оценкам специалистов (А.И. Галаган, Б.С. Гершунский, В.В. Веселова, В.И. Загвязинский, Е.В. Ткаченко, Г.Ф. Красноженова, Е.С. Полат, С.Д. Смирнов, И.Г. Фомичева, Н.Н. Федотова и др.) сегодня на сферу

образования существенное влияние оказывают следующие основные тенденции, проявляющиеся в общемировом масштабе:

*Во-первых*, обострение глобальных проблем человеческой цивилизации (экологических, экономических, межкультурных, этнических и др.), решение которых возможно только в рамках международного сообщества на основе консенсуса при условии сформированности у человека современного планетарного мышления, коммуникабельности и толерантности, требует нового взгляда на образование как социального института, создающего условия для расширения диалогового межкультурного пространства, и соответственно иных акцентов в воспитательно-образовательной сфере, а именно: перехода от технократизма к гуманизму, от монокультуризма к мультикультуризму, от авторитарно-репродуктивной – к рефлексивно-гуманистической педагогической модели для воспитания открытого миру человека культуры, уважающего себя и других, постигающего и преумножающего общечеловеческие ценности и идеалы.

Согласно В.Н. Сагатовскому «Общим Делом для современного человечества является созидание ноосферы, где люди сознательно переходят от идеологии максимума (обществу побольше взять от природы, личности – от общества) к идеологии оптимума – гармоничного совместного развития, со-творчества личности, общества и природы. В идеале ноосферы преодолеваются крайности традиционного общества, не способного взять на себя ответственность за окружающую среду, и индустриальной цивилизации, насилующей эту среду во имя собственной суеверности» (Сагатовский В.Н. Русская идея или прерванный путь? СПб., 1994, с. 211).

*Во-вторых*, увеличение наукоемких производств, интенсивный рост объема научно-технической информации и быстрое ее старение, интеграция научного знания, изменение требований к производственно-технической сфере актуализировали необходимость повышения уровня и каче-

ства профессиональной подготовки специалистов на основе овладения методологией самостоятельного добывания знаний, непрерывности образования в течение всей жизни, обеспечивающего профессиональную и социальную компетентность, мобильность человека, что предполагает изменение представлений о целях, содержании и способах образования человека.

«Обеспечить адекватность образования требованиям мира, который меняется быстро и глубоко и который нуждается не в том, чтобы образование адаптировалось к настоящему, а в том, чтобы оно предвосхищало будущее (Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел// Педагогика, 1996, N № 6, с. 9)».

*В-третьих*, ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора требуют готовности к такому выбору, что обуславливает введение вариативного образования с тенденциями демократизации и гуманизации образовательного процесса, предоставления свободы выбора и ответственности за принятые решения.

«Вариативное образование понимается как процесс расширения возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития личности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» (Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001, с. 5 - 6).

*В-четвертых*, изменение экологических (загрязнение окружающей среды) и социально-экономических условий жизни (сокращение доли физического труда, умственные и психические перегрузки) привело к снижению биоэнергетического потенциала и адаптационных возможностей человека, что выдвинуло на передний план проблему «сохранения человека как биосоциальной структуры» (В.С. Степин) в контексте формирования здорового, спортивно-

го стиля жизни человека, но не по традиционному сценарию, через систему задаваемых извне целеориентиров образа жизни и конкретных способов их достижения, а через «осознание осознания» (М.М. Бахтин) или понимание человеком оснований собственных мироориентаций.

*Рассмотрим общие подходы и тенденции развития образования в современном мире.*

В статье 26 Всеобщей декларации прав человека (Нью-Йорк, 1950) зафиксировано «Каждый человек имеет право на образование... Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам...». (Право на образование: на пути к образованию в течение всей жизни (Всемирный доклад по образованию) // Высшее образование сегодня. 2002, № 1, с. 52-56).

За годы, прошедшие со времени провозглашения Всеобщей декларации прав человека, закрепленные в ней принципы были положены в основу ряда нормативных документов международного значения: «Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960)»; «Конвенции о правах ребенка» (1989); «Конвенции о техническом и профессиональном образовании» (1989) и др.

Представления в мире о праве на образование постепенно претерпели некоторые изменения: концепция «обязательного бесплатного начального и общего образования» сменилась сначала концепцией «базового образования», направленной на удовлетворение «базовых образовательных потребностей», а затем концепцией «образования в течение всей жизни».

Концепция непрерывного образования ориентирует образовательное сообщество и современного человека на постоянное («в течение всей жизни») обновление знаний и опыта и рассматривает образование как систему, в которой «основной ствол» образования составляет единое целое со всеми параллельными образовательными структурами (клубы, центры и т.д.), которые уже существуют и имеют сильную тенденцию к развитию [39, с. 50]. Речь



идет, таким образом, о создании своего рода «образовательной среды», которая объединяет все структуры образования (дошкольное, школьное, профессиональное и дополнительное) и придает им равноправный статус, чего нет в настоящее время. При такой постановке вопроса формальное (основное) образование становится уже не единственным источником образования, а работает рядом с другими структурами, что, на наш взгляд, является главным в концепции непрерывного образования.

Конец XX века ознаменовался появлением документов об интеграции европейского образования (1997 г., Лиссабон; 1998 г., Сорбонна; 1999 г., Болонья; 2001 г., Прага), способствующих «необходимой конвергенции и большей прозрачности квалификационных структур в Европе», с целью его соизмеримости и конкурентоспособности с американским образованием, дополненных идеей непрерывного образования.

Однако подписание Болонской декларации, одного из наиболее значимых документов в сфере интеграции образования Объединенной Европы 33 странами (в том числе в сентябре 2003 г. Россией) было воспринято далеко не однозначно, что связано в большей степени с противоречиями по поводу соотношения европейского и национального компонентов образования. [149, с. 5–24]. Согласно заявлению Европейской Ассоциации международного образования целью политики интеграции не может являться отказ от реального многообразия традиций в образовании, а мультикультуризм содержания и форм образования неизбежен; «сопоставимость, а не гомогенность должна быть целью; основополагающими принципами должны стать плюрализм в паре с прозрачностью» [166].

В условиях глобализации мира и мультикультурного характера коммуникаций особую важность приобретает воспитание «человека культуры», «гражданина мира» через изменение его самосознания, возрастающую роль его личностной позиции, проявляющуюся в необходимости самостоятельно делать выбор, быть толерантным к иным

мнениям, принимать решения и нести ответственность перед обществом.

В связи с этим актуальными направлениями развития образования стали его гуманитаризация и гуманизация через увеличение доли общекультурной подготовки, построение культуротворческой образовательной среды, характеризующейся диалогичностью, деятельностно-творческим характером, направленностью на поддержку индивидуального развития учащегося, и демократизация как предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения.

Кроме того, в ответ на требования рынка труда система профессионального образования индустриально развитых стран ответила многоплановым перестроечным процессом, в котором в дополнение к вышеизложенному можно выделить следующие общие тенденции: интеграцию и дифференциацию, индивидуализацию и стандартизацию, информатизацию образования и компетентностный подход.

Эти и ряд других тенденций в разных странах выражены неодинаково и проявляются в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования.

В.Г. Маращ в статье «Образование на рубеже веков: методологические соображения» [169] выделяет ряд направлений развития современного образования, в частности:

- переориентация образования на междисциплинарность (в плане типа и организации знаний) и полипрофессиональность (в плане типа и организации практик), содержательная реорганизация которых позволит выращивать трансфессиональные компетенции (как готовность к осуществлению различного рода деятельности), необходимые для работы выпускника в полипрофессиональной среде;

- переориентация содержания современного образования на практическое знание, получаемое в результа-

те соединения гуманитарного знания, отражающего социокультурный аспект (ценности и цели) предпринимаемых действий, и технического или методического знания, указывающего на то, что и как нужно делать для решения конкретной практической задачи;

- важной тенденцией современного образования становится его индивидуализация, когда в условиях компетентностного подхода к формированию содержания образования, гибко подстраивающего конфигурации компетенций специалистов под нужды практики, каждый обучающийся получит возможность - с помощью преподавателей и тьюторов - проектировать собственный путь образования, для чего необходимо построение открытого образовательного пространства (среды) с индивидуальными образовательными программами («траекториями»).

«...данное противопоставление пространства - системе можно истолковать как оппозицию открытого образования - закрытому, «педагогике свободы» - традиционной дидактике. Свобода и открытость обновленного образования выражаются в том, что индивидуальную образовательную программу можно проходить в индивидуальном темпе. Поэтому вместо образовательных пространств можно говорить об образовательном «пространстве-времени» и индивидуальных траекториях в нем. Мышление в таком пространстве-времени событийно - и «подключение» к нему, т.е. овладение навыками самостоятельного мышления происходит за счет участия в подобных событиях. Для этого индивидуальные программы организуются как прохождение определенных цепочек ситуаций, что требует методологической организации образовательного пространства» [169].

Компетентностное образование очень противоречивая тема, которая на сегодняшний день остается недостаточно исследованной, где переход от академической модели образования к компетентностной рассматривается как переход от немецкой понятийной философии к философии эмпиризма [159, с. 85-86].

История данного вопроса начиналась в 70-е годы прошлого столетия в связи с изменением квалификационных требований к специалистам на основе запросов рынка труда и решалась в Германии (Д. Мартенс) через введение «ключевых квалификаций» как характеристик личности, не связанных с конкретной специальностью, а в России – через подготовку рабочих широкого профиля на основе интеграции рабочих профессий как характеристик деятельности (П.Р. Аутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева и др.).

Оба подхода были направлены на формирование общепрофессиональных знаний и умений, развитие творческих способностей, расширение профессионального профиля, обеспечение профессиональной мобильности и конкурентоспособности, однако в первом случае с акцентом на свойства личности, а во втором – на специфике деятельности.

В то же время идея и термин «компетентности» широко использовались в США и ряде стран Европы в связи с проблемой обобщения лучшего опыта индивидуализации обучения в образовательных учреждениях в процессе разработки теории *каррикулума* (поиска эффективности через придание процессу обучения большей осмысленности и рефлексивности). Главная идея интегрированного развития компетентности состояла в том, что не следует ограничиваться суммой знаний и умений, приобретенных в системе формального образования (в основной школе): чтобы достичь подлинной эффективности, эти знания должны быть увязаны с более широким спектром знаний, приобретенных человеком вне системы формального образования (семейное воспитание, культурно-просветительская деятельность и т.д.) [39, с. 56]. Связь подхода с концепцией непрерывного образования очевидна.

Сегодня многие университеты США и Англии не принимают абитуриентов без экзамена на ключевые компетенции, при оценке которых используются три основных кри-

терия:

- умение действовать автономно: защищать свои права, интересы, проявлять ответственность, планировать и организовывать личностные планы, самостоятельно приобретать знания, используя разные источники;
- способность работать с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами и т. д., критически осмысливать полученные сведения, применять их для расширения своих знаний;
- умение работать в группе: устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты и т.д. [57].

На семинарах, проводимых Советом Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе», подчеркивалось, что цель образования «вооружить» компетенциями это поколение, «спуститься от уровня образовательной интенции к уровню конкретных определенных условий». В этом контексте ключевая компетенция – та, которая соответствует наиболее широкому кругу специфики, более универсальна для различных видов деятельности, что позволяет отметить, что понятие «компетенция» является интегративным и описывает не столько элементы, сколько связи между ними [159].

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.) [170].

Для отечественной педагогики такая постановка вопроса не является новой. Исследования в сфере проблемы формирования умений и навыков учащихся часто выходили

на уровне компетенций, только без употребления данного термина.

Достаточно назвать исследования А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней, И.С. Якиманской, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и многих других ученых.

В целом же идея компетентностного подхода, пришедшая к нам с Запада, согласуется с отечественной идеей личностно-деятельностного подхода. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Причем если сформулированный к середине 80-х годов личностно-деятельностный подход к обучению традиционно рассматривается с позиции преподавателя, как преимущественно субъектно ориентированное управление учебной деятельностью в процессе решения специально организованных учебных задач, развивающих не только предметную и коммуникативную компетентность, но и личность обучающегося, то, основываясь на определении учебной деятельности, данном Д.Б. Элькониным, согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, сегодня поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции обучающегося.

Это подтверждается результатами многолетних исследований И.С. Якиманской, А.К. Марковой, А.Б. Орлова и др., показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д.

В этом русле были разработаны как отдельные учеб-

ные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, так как практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур, поэтому при разработке компетентностного подхода нужна не только опора на международный опыт, адаптированный к условиям и потребностям России, но и тщательное изучение отечественного опыта реализации личностно-деятельностного подхода в обучении и воспитании.

Стратегическими направлениями развития образовательных систем в современном обществе являются интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знаний и интеграция средств информационных технологий в образовательный процесс. Практически во всех развитых странах мира (США, Великобритании, Франции, Германии, Канаде и др.) в развитии педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан крен в сторону обучения умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения все новых задач [116].

Еще одной не менее важной общемировой тенденцией развития образования является пристальное внимание педагогического сообщества к проблеме сохранения и укрепления здоровья детей и молодежи.

Осуществление в первой половине XX века многочисленных международных исследований с применением в первую очередь медико-биологических методов позволило определить конкретные количественные показатели, характеризующие состояние здоровья людей (И.И. Брехман, Д.Н. Давиденко, Г.И. Царегородцев и др.). Однако констатация фактов снижения уровня здоровья способствовала лишь привлечению огромных средств на производство различных лекарственных препаратов и не позволяла раз-

работать и тем более реализовать комплексные программы оздоровления населения.

Сегодня общество с большим трудом начинает понимать, что воспроизводство здоровья как физического, социального и психического благополучия человека – функция главным образом воспитания, а не лечения, поскольку известно, что даже соматический компонент здоровья зависит от состояния медицины и здравоохранения лишь на 10-15% [19].

В этой связи в начале 70-х годов XX века в международных исследовательских проектах особое внимание было уделено изучению проблем образа жизни и его влияния на здоровье различных групп населения, а также вопросам *самосохранительного поведения* на основе анализа ценностно-мотивационной структуры личности и значимости в ней здоровья.

Исследование особенностей самосохранительного поведения в рамках программы «Health Promotion» (обеспечение здоровья) появилось в связи с увеличением удельного веса хронических неинфекционных заболеваний, что потребовало выработки определенных стереотипов поведения у реально и потенциально больных людей. Впервые за рубежом в политике охраны здоровья был осуществлен радикальный переход «от рассмотрения людей как пассивных потребителей медицинских услуг к осознанию ими собственной активной роли в создании условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья».

В начале 90-х годов XX века к реализации социологических исследований, ориентированных на изучение образа жизни подростков (Международный научный проект «Health Behaviour in School-aged Children») [148] и студентов (Здоровье студентов: кросс-европейский анализ) [24], подключились специалисты отрасли «Физическая культура и спорт», поскольку именно они играют решающую роль в формировании у детей и молодежи установок на освоение ценностного потенциала физической культуры, здорового стиля жизни, актуализацию физкуль-



турного самосовершенствования, что обеспечивает само-сохранительное поведение.

В настоящее время приоритетным становится не просто физическое развитие молодого поколения, приобретение им двигательных умений и навыков, а формирование физической культуры личности, воспитание потребности в здоровом, спортивном стиле жизни, ориентация на сознательное укрепление здоровья путем повседневных занятий физическими упражнениями.

*Образовательная политика России в целом соответствует общемировым тенденциям развития сферы образования и в то же время имеет ряд особенностей, отличающих ее от систем образования других стран.*

Во-первых, начиная с 90-х годов происходит существенное изменение нормативно-правовой базы отечественного образования, в основу которой были положены идеи международных законодательных актов в области охраны окружающей среды (декларация «За наше будущее», программа «Повестка дня на XXI век»), прав человека и ребенка («Декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка», «Концепция образования в течение всей жизни») и курс на интеграцию российского образования в Европейское образовательное пространство («Болонская декларация»).

Первой ласточкой стал, несомненно, либеральный Закон об образовании (1992, 1996). Затем последовал ряд документов, имеющих существенное значение для целостного процесса реформирования и модернизации системы образования, а именно: Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1998), Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2005 года (1999), Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы (2000), Федеральный закон «О дополнительном образовании» (2001), Концепция модернизации российского образования до 2010 г. (2001).

Согласно указанным документам основные направле-

ния образовательной политики России связаны с конструированием современного содержания и оптимизацией структуры образования; с обеспечением доступности образования и его непрерывности в течение всей жизни; с повышением роли, статуса и поддержки государством и обществом основных субъектов образовательной деятельности: обучающегося, педагогического работника, образовательного учреждения; с государственной поддержкой и ресурсным обеспечением образования.

Однако сегодня одной из основных проблем обновляющейся законодательной базы российского образования является недостаточная согласованность, последовательность и преемственность нормативно-правовых актов и нивелировка либеральных устремлений Закона об образовании редакции 1992 г.

Анализируя неутешительные результаты международного исследования PISA знаний и умений 15-летних учащихся (2000 г.) и итоги общероссийского мониторинга эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, А.Г. Асмолов отметил: «...беда в том, что модернизация осуществляется хаотично и непоследовательно...у нас ЕГЭ разрабатывается в одной комнате, стандарты – в другой, а учебники в третьей. Так закладывается системный кризис и отставание образования от того, что будет происходить в мире» (Захарова О. Станем ли мы компетентными//Лицейское и гимназическое образование, 2003, NNº 5).

По мнению О. Смолина, заместителя председателя Комитета по образованию и науке Госдумы, за прошедшие более чем 10 лет с момента принятия «Закона об образовании» в первой редакции до сих пор не реализованы на практике ответственность Правительства за реализацию образовательной политики России; упорядочение финансирования и налогообложения системы образования; государственная поддержка малообеспеченных лиц; создание независимой системы контроля качества образования; интеграция образовательных и научных учреждений; разви-

тие общественных начал в системе управления образованием; обеспечение охраны здоровья учащихся и студентов и др. [137].

Кроме того, Федеральные законы, принятые в 2004 году, «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ» и «Об общих принципах организации местного самоуправления», исходя из общей идеологии по уменьшению расходов госбюджета, лишили российские школы всех льгот и упразднили госфинансирование тех школ, которые, по мнению чиновников, способны зарабатывать и самостоятельно (110).

Э.Д. Днепров, Е.В. Ткаченко, В.И. Загвязинский обеспокоены, что образование сводится к одной из сфер рыночных услуг, государство фактически уходит из образования, отдавая его на откуп рыночной экономике через механизмы заказов на специалистов, оплату образовательных услуг на всех его уровнях, включая дошкольный. Настойчиво проводится линия на превращение образовательных учреждений в автономные некоммерческие организации [46, 168].

Во-вторых, особенностью развития отечественного образования является *склонность к непоследовательному революционизированию* по принципу «...до основанья, а затем...», когда кардинальное изменение политики в сфере образования, во-первых, отмечает весь, даже позитивный, опыт прошлого, во-вторых, принятые постановления, программы, концепции заменяются новыми без подведения итогов и анализа процесса их выполнения, что позволяло бы не допускать серьезных ошибок и просчетов в будущем.

Как известно, несоответствие качества «образовательного продукта» требованиям современного социокультурного развития привело в конце 80-х годов уходящего века к осознанию в мире необходимости коренного реформирования системы образования. Однако процесс эволюционных преобразований образовательной сферы, осуществ-

ляющийся на Западе и в США в течение последних пяти десятилетий, в России в силу особенностей ее менталитета решено было провести «иным путем», и по привычке революционным, который после череды не совсем удачных постановлений и программ, спущенных спонтанно, «вслепую», как правило «сверху», а также отчасти из-за неверного прочтения программно-нормативных документов на местах стал соответствовать тактике «шаг вперед, два шага назад» или «игры вслепую».

А.А. Овсянников [111] отмечает, что отсутствие прогностических моделей преобразований в первое десятилетие реформ в системе образования России привело к временной потере его социообразующей роли. Сегодня система образования «дрейфует, зажата социальными льдинами, в направлении, никому не ведомом...».

Передовая научно-педагогическая общественность (А. Адамский, В.И. Загвязинский, Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадриков и др.) проявляет обеспокоенность тем, что доступность высшего профессионального образования означает не только увеличение количества вузов и их филиалов, введение ЕГЭ, возможность практически каждого желающего поступить в вуз на платной основе, но и государственные гарантии получения качественного высшего профессионального образования, которые сегодня практически не работают. Процесс интеграции образовательных и иных учреждений в комплексы как единые юридические лица не получает значительного распространения ввиду недостаточной проработанности законодательно-правовой и программно-нормативной базы. Повышение же качества образования возможно лишь при пересмотре его содержания на основе культурологического и компетентностного подходов и организации нормативного финансирования системы образования.

*В-третьих,* неопределенность социально-экономических условий и идеологических установок, влияние агрессивной внешней среды в условиях полной нивелировки государственной системы воспитания привели

в последние десятилетия к распространенности девиантного поведения, снижению духовности и утрате позитивных идеалов.

В связи с этим одной из важнейших проблем отечественного воспитания является возрождение системы традиционных российских духовных ценностей (общинности, гражданственности, нравственности, согласия, добропорядочности и др.) и интеграции их с индивидуалистскими и корпоративными ценностями нарождающейся постиндустриальной культуры (материального благополучия, личной выгоды, свободной конкуренции и др.), актуализирующими становление компетентной, конкурентоспособной, мобильной и толерантной личности, что обеспечит будущему поколению России признание на международной арене с сохранением своего лица.

*В-четвертых*, либерализация образовательной политики, обернувшаяся в начале 90-х годов бумом не всегда обоснованных педагогических инноваций, нередко связанных с психоэмоциональными перегрузками и ограничением двигательной активности учащихся, и упразднение Всесоюзного добровольного физкультурно-спортивного общества (ВДФСО) профсоюзов, финансировавшего клубную физкультурно-оздоровительную и спортивную работу, негативно сказались на массовости внеурочных занятий физической культурой, что в целом способствовало ухудшению состояния здоровья подрастающего поколения.

Сегодня по данным Госкомстата РФ, около 40% детей и подростков страдают хроническими заболеваниями, лишь 10% молодежи можно считать практически здоровой, около 30% юношей по состоянию здоровья не могут быть призваны в армию [103, с. 102].

Поскольку для организации учебно-воспитательного процесса по дисциплине «физическая культура» требуются значительные материально-технические ресурсы (залы, площадки, инвентарь, форма), которых хронически не хватает, в некоторых образовательных учреждениях по решению администрации занятия физической культурой бы-

ли заменены на «более важные», в иных – проводились на низком организационно-методическом уровне, принося порой больше вреда, нежели пользы, от чего значительно пострадало качество учебно-воспитательного процесса, а главное, у части молодого поколения сформировалось негативное отношение к занятиям физическими упражнениями.

В последние годы отношение государства к сфере физической культуры и спорта изменилось в лучшую сторону в связи с явной заинтересованностью Правительства России в оздоровлении нации, формировании здорового образа жизни и физической культуры россиян.

Свидетельством тому служит принятие ряда нормативно-правовых актов последнего десятилетия: «Концепция совершенствования национальной системы обеспечения безопасности среды обитания и жизнедеятельности и охраны здоровья населения России» (1994); Закон «О физической культуре и спорте» (1999); Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 г.; Постановление «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков, молодежи» (2001), Постановление «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» (2002) и др.

«Концепция совершенствования национальной системы обеспечения безопасности среды обитания и жизнедеятельности и охраны здоровья населения России» [30, с.152-154] определила задачи государственной политики в данной сфере как создание безопасной среды обитания и жизнедеятельности населения и повышение адаптационных возможностей человека для его защиты от комплекса неблагоприятных факторов внешней среды. Несомненно, что лучшей гарантией безопасности является информирование общественности и концентрация основных усилий государственного контроля на решении проблемы человеческого фактора в обеспечении безопасности среды оби-

тания и жизнедеятельности, охраны здоровья, а также формирование экологической и физической культуры и здорового образа жизни населения России.

Согласно указанным нормативно-правовым актам, принятым в сфере физической культуры и спорта [68], приоритетными направлениями совершенствования процесса физического воспитания в образовательных учреждениях должны стать:

- создание условий, содействующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья дошкольников и учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта;

- обеспечение тесного взаимодействия учебного и внеучебного процесса физического воспитания для освоения ценностей физической культуры, удовлетворения потребностей учащейся молодежи в занятиях физическими упражнениями, спортом и туризмом;

- формирование физической культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации;

- совершенствование врачебно-педагогического контроля за организацией физического воспитания в образовательных учреждениях;

- объективизация оценки уровня физического развития и подготовленности учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности;

- профилактика асоциального поведения учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта;

- оснащение учебно-спортивным оборудованием и инвентарем общеобразовательных учреждений и учреждений начального профессионального образования.

Однако совершенствование системы физического воспитания на практике идет крайне медленно и требует улучшения ресурсного обеспечения (финансы, материально-техническая база, кадры), а также разработки инновационных психолого-педагогических технологий.

*По итогам проведенного обсуждения можно сделать*

*определенные выводы.*

Тенденции развития образования в современном мире связаны со смещением его целевых ориентиров с идеи всеобщности на идею непрерывности образования в течение всей жизни, с количественных критериев образованности на качественные, от монокультуризма к мультикультуризму, от унификации к вариативности, от специализированности к полипрофессиональности.

Среди основных направлений развития образования выделяют:

*во-первых*, изменение его ценностей и целей в связи с постановкой человека в центр образовательного процесса;

*во-вторых*, его переориентацию на реализацию средоориентированного, культурологического и личностно-деятельностного (компетентностного) подхода к формированию содержания образования и оценке его качества;

*в-третьих*, индивидуализацию образования (но не снаружи, а изнутри) как обогащение субъектного опыта обучающегося на основе построения образовательного пространства (среды) с индивидуальными образовательными траекториями через обогащение содержания и применение интерактивных методов и инновационных форм учебной деятельности, организацию конструктивного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Одной из насущных проблем современного образования является тенденция к снижению уровня здоровья и физических кондиций детей и молодежи, что актуализирует проблему совершенствования физического воспитания как сферы педагогической деятельности, ориентированной на созидание, укрепление, поддержание здоровья человека через формирование физической культуры личности и приобщение подрастающего поколения к здоровому спортивному стилю жизни.

Модернизация современного физического воспитания предполагает:

- *во-первых*, не только нормативное, но и ценност-



но-смысловое смещение его целевых ориентиров с физической подготовки детей и молодежи на формирование физической культуры и спортивного стиля жизни личности и конкретизацию *принятой* (на уровне индивидуального сознания, а не только заданной извне цели в соответствующем пространственно-временном и результативном контексте с учетом внутренних (возможности и потребности обучающихся) и внешних (социокультурные условия, требования госстандарта, ресурсное обеспечение) факторов;

- во-вторых, тщательное проектирование отвечающего современным требованиям содержания физического воспитания и определения его критериев;

- в-третьих, более детальную проработку способов и механизмов реализации обновленного содержания образования, исходя из внутренних и внешних условий протекания воспитательно-образовательного процесса;

- в-четвертых, разработку соответствующего целям и содержанию контрольно-измерительного педагогического инструментария.

## **1.2. Антропологический и онтологический модулы человека в проекции физического воспитания**

Поиск образовательным сообществом путей решения проблемы подготовки социально и профессионально компетентной, мобильной, творчески активной, толерантной и ответственной личности актуализировал выдвижение на передний план вопросов формирования здоровья, физических и личностных качеств выпускников, которые сегодня становятся ценностью не только в качестве средств достижения желаемых благ, но и в качестве общекультурных образовательных ориентиров.

Рассмотрение указанных вопросов требует уточнения и дополнения категориального аппарата физической культуры и физического воспитания, для чего необходимо антропологическое и онтологическое рассмотрение человека в единстве телесно-душевно-духовных составляющих, а также целостности, но не равнозначности природной и социокультурной среды его бытия.

Различение в составе человеческого существа трех реалей: тела, души и духа принадлежит христианской антропологии, вслед за которой и современная философская, психологическая и педагогическая антропологии настаивают на необходимости и способности целостного видения человеческой природы – в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни.

Понятие «телесности» связано с человеческим организмом, обладающим множеством биологических, физических и эстетических свойств, совокупность которых характеризует человека как объект материального мира.

В.И. Столяров [141] отмечает: поскольку изначально жизнь человека преимущественно зависела от экологических навыков, единственным предметом материальной культуры было тело человека. Со временем плоть человека отделилась от естественной среды, а материальная культура пришла в соответствие не с природной, а с со-

циальной средой. Но эволюция тела, его адаптивность, пластичность, включенность в систему социальных отношений, в социальную жизнедеятельность, выполнение им большого количества функций (информационных, ритуальных, эстетических, нравственных, профессионально-трудовых и т.д.), реализуемых в различных видах деятельности, позволяют телу выжить и делают человеческую телесность феноменом культуры.

«Человеческая телесность является, по сути дела, характеристикой системы взаимодействия природных и социальных качеств человеческого тела в процессе человеческой деятельности, что придает ей статус специфической предметности и материальности... Это понятие характеризует способ социального бытия человеческого тела, т.е. социальное опосредование противоречия индивидуального тела и духа человека» (Жаров Л.В. О специфике телесной культуры человека// Вопр. философии. 1987, №6, с. 145-148.

В процессе онто- и филогенеза происходит глубинное социальное преобразование телесности человека. Человеческое тело превращается в своеобразный текст, сгусток социальной памяти, одновременно оставаясь сгустком природной (генетической памяти) [114, с. 33].

Телесное бытие человека связано с понятием «индивид», которое согласно Б.Г. Ананьеву [5], предстает в своих возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. Высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в способностях и задатках. Человек как индивид представляет природный организм и в этом качестве является предпосылкой становления психического через его взаимодействие с другими объектами внешнего мира.

Душевная жизнь человека связана с понятием субъектности как способности человека быть распорядителем и организатором деятельности, общения, поведения. Стать субъектом определенной деятельности – значит ос-

воить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию, стать субъектом собственной жизни – значит осознать ее смысл, быть способным к самоопределению, саморазвитию и самосовершенствованию. Субъектность человека представлена пятью составляющими: желания (потребности, мотивы), чувства, разум (познавательные процессы), характер, способности.

«Человек как субъект, – пишет А.В. Брушлинский, – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» (Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991, №N 3, с. 10).

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир и в этом смысле – непосредственно очевидная реальность. Однако понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит усмотреть в ней идеальную, очевидно осмысленную необходимость бытия. «Трансцендирование к этому смыслу, его откровение нам – это и есть то, что мы переживаем, как «дух» или «духовную реальность», и без чего, по существу, нам не может открыться наша собственная субъективность как действительная самость. ... Иными словами, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности – освоение норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть предпосылка и предыстория становления индивидуального духа человека» (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 2000, с. 166).

В философско-психологической литературе духовное начало человека обычно связывают с понятиями личность

и индивидуальность, с общественным и творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью человека в мир культуры. Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в которой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними [131, с. 335].

«Понятие личности, - писал А.Н. Леонтьев, - выражает целостность субъекта жизни.. Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся..» (Леонтьев А.Н. Избр. псих. произв. В 2 т. М., 1983, т 2, с. 196).

Высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека в психологии принято считать индивидуальность, фиксирующую одновременно своеобразие и неповторимость человека как индивида, субъекта и личности. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев определяют индивидуальность человека как уникальную самобытную личность, реализующую себя в творческой деятельности [131].

Вопрос, что же является вершиной телесно-душевно-духовной целостности человека в отечественной психологии прояснился с конца 60-х годов прошлого века, когда получили признание взгляды В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности [101, с. 56-89], согласно которым соматопсихическая целостность человека подразделяется на пять иерархических уровней: анатомо-физиологический; психодинамический; процессуально-психологический; личностный; социально-психологический.

Говоря о соотношении телесно-душевно-духовных свойств человека, русский философ А.И. Ильин писал: «Тело человека не свободно. Оно находится в пространстве и во времени, среди множества других тел и вещей.. Все это де-

лает тело человека несвободным в движении, смертным.. всегда подчиненным всем законам и причинам вещественной природы. Несвободна и душа человека. Прежде всего она связана таинственным образом с телом и обусловлена его здоровой жизнью. Далее она связана законами времени и последовательности...Она связана своим внутренним устройством, которого она сама не создает и нарушить не может: законами сознания и бессознательного... Но духу человека доступна свобода, и ему подобает свобода. Ибо дух есть сила самоопределения к лучшему...Дух есть сила, которая имеет дар усилить себя и преодолеть в себе то, что отвергается; дух имеет силу и власть создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни» (Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М., 1993. Т.1, с. 95).

*Таким образом, будучи биосоциальным существом, человек вместе с тем не является зеркальным отражением ни природы, ни социума, а представляет собой то «особенное: генотип-личность», которое функционирует в рамках «всеобщего: природа-социум», и проявляет в индивидуально опосредованном образе жизни свою неповторимую субъект-объектную целостность как «единичное: индивидуальность» через «окультуривание» себя и окружающей действительности.*

Образ жизни – это одна из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном виде (типе) жизнедеятельности человека (который характеризуется особенностями повседневной жизни человека), охватывающих его трудовую деятельность, быт, формы использования свободного времени, удовлетворения материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения. Образ жизни – один из критериев общественного прогресса, это «лицо» человека [43, с. 15-23].

*Будучи в значительной степени обусловлен социально-экономическими условиями, образ жизни находится в зависимости от мотивов деятельности конкретного человека, особенностей его психики, состояния здоровья и*

*функциональных возможностей организма. Этим, в частности, объясняется реальное многообразие вариантов образа жизни различных людей. Образ жизни рассматривается через три категории: уровень, качество и стиль жизни.*

Уровень жизни – это степень удовлетворения материальных, культурных, духовных потребностей (в основном экономическая категория).

Качество жизни – характеризует комфорт в удовлетворении человеческих потребностей (преимущественно социологическая категория).

Стиль жизни – поведенческая особенность жизни человека, опосредованная психологией и психофизиологией личности (социально-психологическая категория).

«Оценивая роль каждой из категорий образа жизни в формировании здоровья, следует отметить, что при равных возможностях первых двух (уровень и качество), носящих общественный характер, здоровье человека в значительной мере зависит от стиля жизни, который в большой степени носит персонифицированный характер, определяется историческими и национальными традициями и личностными наклонностями» (Давиденко Д.Н. Основы здорового образа жизни//Вестник Балтийской Академии, 1996 .- вып. 9. Здоровье человека – главная ценность, с. 16).

Стиль – понятие междисциплинарное. Философская энциклопедия дает определение понятия «стиль» как «характерное физиогностическое единство каких-либо явлений человеческой жизни и деятельности, типичная форма его проявления».

Методологи – на основе анализа содержания понятий стиль в разных науках – считают, что границы применения этого понятия, хоть и расплывчаты, но не беспредельны. Под стилем понимается устойчивая целостность, характерное единство, система приемов и средств деятельности; либо характеристика продукта творчества, либо своеобразное самопроявление личности как субъекта

деятельности [64].

*Спортивный стиль жизни* мы понимаем как способ самовыражения человека в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта, детерминированный его психофизиологическими особенностями, мировоззрением и субъектной активностью, природной и социокультурной средой, направленный на укрепление здоровья, восстановление и поддержание работоспособности, физическое и духовное самосовершенствование, организацию культурного досуга.

Спортивный стиль жизни осуществляется на основе субъектного опыта, который позволяет человеку дать себе отчет о своих возможностях, правилах организации собственных действий, значимых для него ценностях, иерархии предпочтений и потребностей.

В педагогике чаще используется понятие «личностного опыта», с которым Н.А. Алексеев связывает «определенные действия и переживания субъекта учения» [2, с. 66], а В.В. Сериков [129, с. 81] – «...опыт выполнения одного из видов деятельности, достижения определенных результатов в этой деятельности и их оценки. Специфика лишь в том, что речь идет об опыте работы личности над организацией своего внутреннего мира: смыслов, впечатлений, выводов из пережитого».

Мы рассматриваем, субъектный и личностный опыт как равнозначные понятия.

Таким образом, *субъектный спортивный опыт* можно определить как опыт инициации, выполнения и оценки ее результатов, а также совокупность инструментальных (мыслительных и двигательных) способностей, обеспечивающих этот процесс и связанные с ним субъективные переживания.

Компонентами субъектного опыта, по А.К. Осницкому [112], являются: ценностный опыт (ориентирует усилия человека), опыт рефлексии (увязывает ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта), опыт привычной активизации (ориентирует в собственных возмож-



ностях), операциональный опыт (средства преобразования ситуации и собственных возможностей), опыт сотрудничества (готовность и способность решения совместных задач). Становление субъектного опыта происходит на рациональной (познавательной) и эмоциональной (чувственной) основе.

«Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть прежде всего предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящих ему (а не внутри находящихся) его собственной природности и его же собственной социальности» (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 2000, с. 175).

Биосоциокультурная сущность человека обуславливает такого же рода организацию среды его бытия, совмещение в ней естественно-природной компоненты, обеспечивающей витальный аспект человеческого существования (экзо- и эндогенного характера) и мира искусственных порядков (в виде материальных объектов, символов, идей, социальных структур, языков коммуникации и пр.), созданных людьми и обеспечивающих коллективный социальный характер их жизнедеятельности.

«Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» (Маркович Д.Ж. Социальная экология. М., 1991, с. 41). Среда человека охватывает комплекс природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут прямо или косвенно, мгновенно или долговременно ВЛИЯТЬ на жизнь и деятельность людей.

Во введении к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 г. подчеркивается, что «...человек одновременно является продуктом

и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное и духовное развитие». Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [162, с. 11].

Интересно, что человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями. Как подчеркивает Д.Ж. Маркович [98, с. 53], «Каждый из нас поэтому и человек, и среда, что зависит от угла зрения. В связи с чем и говорится, что социальное (общественное) поведение возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему важно изучать влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду».

Среды разнообразны по содержательным характеристикам и формам. В литературе отмечается наличие «множества сред», в которых происходит становление субъектности человека – социокультурная, образовательная, непосредственно культурная среда той общности, куда включен человек (например, семья, референтная группа) и т.д.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых как за рубежом (Р. Баркер, Е. Виллемс, Дж. Гибсон), так и в нашей стране (О.С. Газман, В.М. Дрофа, М.В. Кларин, Н.Б. Крылова, М.М. Князева, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, И.Д. Фруммин, В.А. Ясвин и др.).

Согласно Н.Б. Крыловой под «образовательной средой» следует понимать «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъек-

ектов образовательных процессов» [34, с. 91-95]. Образовательная среда обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса.

В.А. Ясвин рассматривает образовательную среду «как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001, с. 14).

Полагаем, что *физкультурно-спортивную среду* можно определить как совокупность различных условий и возможностей физического и духовного формирования и саморазвития личности, содержащихся в природном и социокультурном окружении.

При этом субъект вступает во взаимодействие со средой в трех важнейших аспектах: осваивает природную и социокультурную среду, функционирует в среде как носитель и выразитель ее ценностей; создает среду, будучи субъектом социокультурного творчества.

Как известно, «... природа представляет собой совокупность естественных условий существования человеческого общества» (Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1991, с. 1062).

Под культурой принято понимать совокупность результатов преобразующей деятельности человека, способствующей прогрессу человечества, искусственно созданных им объектов, способов, порядков в дополнение к природным.

Культура – это все, что создано людьми в ходе истории, отобрано, кристаллизовано, хранится и передается в поколениях как совокупность условий, способов и результатов формирования, сохранения способностей,

свойств и потребностей общественного человека.

Ее ядро – это набор «правил игры» коллективного сосуществования, выработанная людьми система нормативных технологий и оценочных критериев по осуществлению тех или иных социально значимых интеллектуальных и практических действий (при различной степени жесткости их нормативной регуляции) [151].

«По всей видимости, в вопросе о механизмах накопления, обобщения, рефлексии и трансляции опыта жизнедеятельности, а также в выделении в этом опыте личного «Я» и пролегает основная грань между природой и культурой» (Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002, с. 126).

Критерии различия между социумом и культурой заключаются в том, что культура практически не может воспроизвести самое себя. Это общество воспроизводит себя в следующих поколениях как специфическую социальную целостность посредством трансляции своей культуры (151, с. 132].

Следует отметить еще два важных аспекта соотносительности природы и культуры, во-первых, культуру природопользования (экологическую культуру) людей, во-вторых, культуру физического воспроизводства, реабилитации и физической рекреации самого человека как биологического существа, отражающих разумную меру допустимости искусственного вмешательства в окружающую (выработка принципов неразрушающей эксплуатации ландшафтов) и в биологическую природу самого человека (принципы самоценности жизни человека, природосообразности, адекватности тренировочных воздействий и т.д.).

«Причем биологические возможности человека в процессе адаптации к условиям внешней (природной и социальной) среды не могут быть реализованы без активного управленческого участия стимулов социального происхож-

дения. Приоритет социального здесь очевиден и состоит прежде всего в управлении развитием биологического, его своеобразной балансировке в связи с изменяющимися условиями и требованиями жизни» (Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания)//ТиПФК. 1991, № 7, с. 37).

Согласно Г.Г. Наталову [104], культура кристаллизуется в трех формах своего существования: культура условий жизни (среды): материальная, социальная и духовная; культура деятельности (формы и способы рационального осуществления основных видов деятельности: производство, общение, потребление); культура личности (способности, свойства и потребности человека, формирующиеся в ходе создания и освоения культуры условий жизни и культуры деятельности).

Эти формы культуры постоянно взаимодействуют и взаимообогащают друг друга в связи с изменением *потребностей* человека, поскольку совершенствование среды (условий жизни) обеспечивается трансформацией деятельности, что, в свою очередь, обуславливается развитием способностей, свойств и потребностей человека, лежащих в основе преобразования среды.

Следовательно, создаваемое людьми предметное богатство общества есть лишь внешняя форма культуры. Ее действительным содержанием оказывается *развитие самого человека*, который представлен в культуре как *целостное саморазвивающееся* существо. Деятельная сторона в этом процессе является ведущей в формировании субъектности человека, ибо только через деятельность он удовлетворяет свои потребности и передает накапливаемый опыт [106, с. 3].

### 1.3. Понятийное поле теории физического воспитания

Присутствие долгие годы в отечественном человековедении дихотомического подхода к изучению человека, разъединяющего его телесность и духовность, привело к тому, что в общественном сознании прослеживалось неправомерное противопоставление «человека духовного» «человеку телесному». Сторонники природно-детерминистской концепции связывали развитие человека в основном с его телесно-бытийным началом. Дуалистическое рассмотрение человека вело к пренебрежению телесностью, отождествлению культуры личности исключительно с духовными качествами.

Две крайние тенденции отношения к целостности человека: во-первых, девальвация ценностного смысла и значимости телесности человека и как печальное следствие – пренебрежение к телу и здоровью; во-вторых, избыточная «соматизация» человека, возведение в абсолют «мышечно-мышечных» или «бюстово-ягодичных» достоинств (Быховская И.М.) долгое время препятствовали целостному становлению субъектности человека в контексте культуры физической.

В связи с вышеизложенным физическая культура в теории отечественной науки долгое время рассматривалась как вид материальной культуры, в которой основной акцент делался на развитие телесности, кондиционных и двигательных способностей человека (Г.А. Дюперрон, 1929; А.Д. Новиков, 1949; В.М. Выдрин, 1974; Б.А. Ашмарин, 1990; Л.П. Матвеев, 1991, и др.).

Современный этап развития культуры характеризуется преодолением узкоспециализированного изучения культурных явлений и связан с признанием ее полифоничного (М. Бахтин, Д. Лихачев и др.), мозаичного (А. Моль, М. Маклюэн и др.) характера, ее системным рассмотрением и обращением к человеку как целостности, многомерности, интегративной системе (А.А. Богданов, В.А. Виноградов и др.).

Качественно новая стадия осмысления сущности физической культуры характеризуется сегодня ее влиянием на духовную (ценностно-мотивационную, интеллектуальную, этическую, эстетическую) сферу человека (В.И. Столяров, 1986; И.И. Сулейманов, 1991; Л.И. Лубышева, 1992, Ю.М. Николаев, 1997).

И.М. Быховская отмечает, 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...» (Быховская И.М. Быть телом. Иметь тело. Творить тело...//ТипФК, 1986, №N 5, с. 66).

Сегодня общепризнано, что «физическая культура» – это вид (подсистема) общей культуры, качественная сторона деятельности (творческой) по освоению, совершенствованию, поддержанию и восстановлению ценностей в сфере физического совершенствования человека по самореализации его физических и духовных способностей (сил) и ее социально значимые результаты, связанные с выполнением им обязанностей в обществе (Николаев Ю.М. О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности//ТипФК, 1997, № N 6, с. 6).

Именно единство ценностного, функционального и деятельного аспектов содержания физической культуры способствует пониманию ее интегративной, человекотворческой, духовно-физической сущности [107, с. 16].

Системообразующим компонентом физической культуры является специфическая двигательная деятельность, направленная на достижение физического совершенства как отдельным человеком, так и обществом в целом, а именно: «окультуривание» тела и его двигательных функций через духовное руководство (тело-творение через одухотворение), а также духовное возрождение, возвышение посредством «окультуренной» двигательной деятельности (духо-творение через одухотворенное телотворение).

Причем *спортивная деятельность* – это целенаправленная социальная деятельность, разрешающая противоречие между актуальным и потенциальным уровнями физкультурного совершенства, через удовлетворение лично и общественно значимых потребностей человека в условиях различных форм социальных отношений. В сфере физической культуры особенностями деятельности является то, что человек – ее и субъект и объект (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.И. Столяров и др.).

*Физкультурное совершенство* есть идеальный системно-динамический результат процесса освоения ценностей физической культуры, выражающийся в достижении гармонии духовного и физического развития человека (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.И. Столяров и др.).

При этом двигательную деятельность человека в контексте понятия деятельности, охватывающей «биологическую жизнедеятельность и его социокультурную специфическую деятельность», нельзя рассматривать как чисто биологическую и противопоставлять ее духовной (Коган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Полит. лит. 1974, с. 39) .

Спортивная деятельность, как и всякая другая, осуществляется субъектом на основе удовлетворения социально и лично значимых спортивных потребностей, мотивации и целеполагания через реализацию внутренних (мыслительные) и внешних (моторных) действий, сопровождающихся оценкой, коррекцией и переживанием определенных отношений к процессу и результатам деятельности.

Потребность (в психологии) – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности [71, с. 270].

Согласно А.Н. Леонтьеву, Д.А. Леонтьеву, В.Н. Мясищеву потребность представляет собой и объект окру-



жающего мира, необходимый для нормального существования человека, и состояние его нужды в некотором объекте, и отношение личности к миру, и устойчивое свойство личности.

Следовательно, *спортивные потребности* можно определить как совокупность состояний (нужд) и свойств личности, проявляющихся в позитивном отношении к физической культуре и спорту и активности в спортивной деятельности.

Многообразии видов двигательной деятельности обусловлено многообразием видов культурных практик человека, обеспечивающих удовлетворение его витальных, материальных, социальных и духовных потребностей: лечебная, оздоровительная, реабилитационная, адаптивная, учебная, спортивная, рекреативная, профессионально-прикладная и др.

В связи с этим физическая культура выполняет ряд общих (преобразовательная, организационная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, социализирующая, защитная, индивидуализирующая и др.) и специфических (оздоровительная, реабилитационная, образовательная, воспитательная, развивающая и др.) функций (В.М. Выдрин, Б.В. Евстафьев, Ю.М. Николаев и др.).

Многогранность феномена физической культуры определяет многообразие подходов к выявлению ее компонентного состава (форм).

Социологическая ориентация физической культуры относительно главных социальных сфер жизни общества (труда, учебы и досуга) позволяет утверждать, что физическая культура входит в эти сферы своими видами: физическим воспитанием, спортом и физической рекреацией (В.К. Бальсевич, В.И. Столяров, Н.Н. Визитей [121, с. 399]).

Г.Г. Наталов [104] выделяет базовую, производственную и адаптивную формы физической культуры, И.И. Сулейманов [143] – базовую, прикладную и быто-

вую, В.М. Выдрин [33] и др. в качестве компонентов (форм) физической культуры определяют: неспециальное (общее) физкультурное образование, спорт, физическую рекреацию и двигательную реабилитацию, что, в принципе, не противоречит общей логике рассмотрения процесса освоения и воспроизводства ценностей физической культуры, если связующим понятием между культурой, обществом и личностью будет целостное воспитание (формирование) человека, направленное на формирование физической культуры личности через освоение указанных выше форм.

Согласно Ю.М. Николаеву [107, с. 18] физкультурное образование выполняет функцию освоения, спорт – совершенствования, физическая рекреация – поддержания, а двигательная реабилитация – восстановления физических и духовных способностей человека.

Рассмотрим понятия выделенных В.М. Выдриным компонентов (форм) физической культуры: двигательной реабилитации, спорта, физической рекреации, неспециального физкультурного образования.

Под *двигательной реабилитацией* традиционно понимается физкультурный вид реабилитации, направленный на восстановление и компенсацию нарушенных функций у людей при помощи физических упражнений и физкультурной деятельности [121, с. 78], что показывает ее связь с оздоровительной (оздоровление) и адаптивной (функциональная и социальная адаптация) физкультурной деятельностью.

В официальной справочной литературе понятие «спорт» впервые появляется в словаре Ф. Толля (1864), в котором оно трактуется как игра, увеселение, а также охота, скачки. В обобщающей отечественной и иностранной литературе *спорт* определяется как игровое состояние или другое приятное времяпрепровождение, требующее некоторого мастерства и определенной физической тренировки (Всемирный энциклопедический словарь, 1976); универсальная форма рекреации, одно из важных средств

самоутверждения (Английская энциклопедия, 1964); деятельность в свободное время, цель которой – физическое совершенство, участие в состязаниях, подготовка к ним и т.д. (Французская энциклопедия Вебера, 1971); совокупность взглядов, мероприятий, средств и деятельности, направленной на достижение высоких результатов в соревнованиях (Немецкий лексикон, 1976); система организации и проведения соревнований и учебно-тренировочных занятий по различным комплексам физических упражнений (Большая советская энциклопедия, 1976); специфический вид деятельности, специально организованный процесс, направленный на выявление предельных возможностей человека [121, 350-351].

Анализу сущности спорта как культурного феномена посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов. Однако до настоящего времени в отечественной и зарубежной литературе нет единства взглядов по этому вопросу.

В.М. Выдрин, Б.В. Евстафьев определяют спорт как уникальный социальный институт развития, распространения и освоения культуры двигательной деятельности человека и человечества [121, с. 351].

Следует отметить, что существует разделение спорта на учебный, массовый и профессиональный.

Учебный спорт ориентирован на физическое развитие и физическую подготовленность человека через применение различных по своей структуре и направленности двигательных действий, регламентированных правилами видов спорта, в системе основного образования.

Цели массового спорта связаны с физическим и духовным совершенствованием человека и организацией культурного досуга.

Целевым ориентиром профессионального спорта является спортивный результат, средством достижения цели – участие в соревнованиях, а методом – спортивная тренировка как компонент целенаправленного учебно-тренировочного процесса, которая, особенно на этапе

высшего мастерства, связана с максимальными нагрузками, имеющими психофизиологические и возрастно-половые ограничения. Однако в условиях возрастающей спортивной конкуренции именно здоровье человека является средством достижения максимальных результатов «любой ценой», что противоречит гуманистическим идеалам и ценностям физической культуры и массового спорта.

Под *физической рекреацией* в «Английской энциклопедии» (1969) понимаются добровольные занятия, связанные с удовлетворением потребности в двигательной активности и отдыхом, восстановлением физических и духовных сил после тяжелого труда, возможностью самовыражения, со снятием эмоционального напряжения [121, с. 292]. Согласно «Большой Советской Энциклопедии» рекреация физическая – это отдых, восстановление сил человека, израсходованных в процессе труда, охватывающей различные виды двигательной деятельности (физическую культуру, спорт, туризм), способствующих гармоничному развитию личности.

Таким образом, для массового спорта и физической рекреации *общим* является выбранная на добровольной основе специально организованная двигательная деятельность в целях *физического и духовного совершенствования* человека.

Физическая культура и физическое воспитание находятся в таких же связях и отношениях, как культура и образование (воспитание) человеческого сообщества.

В истории российского образования наиболее общим ключевым понятием служило понятие «воспитание», которое в авторитарной педагогике рассматривалось как «более или менее жесткое, целенаправленное руководство развитием личности», а в гуманистической – «как создание условий, стимулирование развития каждого ребенка и человека вообще, направленное на раскрытие и умножение его творческого потенциала, адаптацию в обществе как свободной самостоятельной личности» (Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пос.

для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001, с. 4).

Наиболее устоявшимся являлось понятие «образование» как специально организованный процесс систематического обучения и в целях подготовки человека к жизни.

Вместе с тем в 60-е годы XIX в. в российской педагогической науке (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.Г. Редькин, Н.И. Пирогов, Н.И. Кареев, В.Я. Стоюнин и др.) развернулась острая дискуссия по поводу различения терминов «воспитание» и «образование», а также по вопросу: должна ли школа брать на себя воспитательные функции? Дискуссия эта фактически осталась незавершенной, но позволила развести указанные дефиниции следующим образом: под образованием практически все авторы понимали интеллектуальное развитие личности, связанное с усвоением основ наук, т.е. систематическое обучение, а под воспитанием – либо духовное (нравственное) воздействие на личность либо процесс формирования характера в целом.

На тех же позициях стоял и П.Ф. Лесгафт, основатель научной теории отечественного физического воспитания, назвавший свою систему «физическим образованием», желая акцентировать внимание на целостном умственном, эстетическом и физическом развитии человека в процессе занятий физическими упражнениями. В частности, к области воспитания он относил «нравственные качества человека и его волевые проявления, т.е. выработку характера», а к области образования – «систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие». Общей целью воспитания и образования П.Ф. Лесгафт считал «гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма» и «сознательное ограничение произвола в размышлениях и действиях человека и выяснение своей собственной личности и ее значения» [86, с. 392].

Советский период развития педагогики внес сущест-

венный вклад в уточнение ее базовых понятий, что позволяет сегодня трактовать понятие воспитание в трех смыслах: широком социальном (как социальное формирование человека); широком педагогическом, включающем в себя обучение и «чистое воспитание»; узком педагогическом («чистое воспитание как применение специфических систем, программ и приемов воспитательного воздействия»).

В истории отечественной науки физическое воспитание чаще всего рассматривалось как педагогический процесс (система), имеющий биосоциальную направленность обучения двигательным действиям и воспитания свойственных человеку физических качеств с целью его подготовки к выполнению социальных функций (Г.А. Дюперрон, 1929; А.Д. Новиков, 1949; Л.П. Матвеев, 1991; Ю.И. Евсеев, 2002, и др.); реже как процесс, ориентированный на индивидуальное и социокультурное развитие, физкультурное совершенствование человека посредством освоения культуры двигательной деятельности, ценностей физической культуры (П.Ф. Лесгафт, 1901; В.В. Гориневский, 1913; И.И. Сулейманов, 1991; Л.И. Лубышева, 1992; Г.Г. Наталов, 1995; Ю.М. Николаев, 1998; М.Я. Виленский, 1999, и др.).

Однако четкости по этому вопросу до сих пор нет.

Опираясь на традиции общей педагогики (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.), теории физической культуры (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.И. Столяров, И.И. Сулейманов и др.), под физическим воспитанием (как воспитанием физически культурного или «окультуренного» индивида) в широком социальном смысле мы будем понимать целостное формирование человека в процессе освоения им всей совокупности ценностей физической культуры (интеллектуального, двигательного, технологического и мобилизационного характера).

Причем физическое воспитание в широком смысле слова включает в себя и целенаправленно организованный на

базе образовательных учреждений процесс, и самообразование человека, и стихийное влияние на становление личности природной и социальной среды.

Понятие «физическое воспитание» в общепедагогическом смысле для нас равнозначно понятию «неспециальное физкультурное образование» и означает специально организованный процесс и результат овладения человеком ценностями физической культуры, целостное становление человека в ее контексте. И именно в такой интерпретации оно будет использовано в нашей работе.

Тогда «физическое воспитание» в узком смысле подразумевает формирование направленности личности на освоение ценностей физической культуры, а физкультурное обучение – целенаправленное формирование знаний, умений и навыков с целью усвоения ценностей физической культуры.

Согласно нормативным документам [103], целью современного физического воспитания является формирование физической культуры личности.

В связи с пониманием культуры личности как результата ее творческой внутренней духовной деятельности по преобразованию внешних образов и ценностей в неповторимый мир человека [100] можно определить с рассмотрением физической культуры личности на базе приоритета ее духовной стороны. Это справедливо, ибо действительным содержанием культуры является развитие сущностных сил самого человека, который представлен в культуре как самосозидающий, самореализующийся субъект.

По мнению Ю.М Николаева, и мы придерживаемся его позиции, *физическая культура личности* – это ее самореализация в развитии духовных и физических способностей (сил) посредством физкультурной деятельности в связи с освоением, созданием, поддержанием, а при необходимости и восстановлением ценностей в сфере физкультурного совершенствования человека, проявляющаяся в формировании ее специфических видов, имеющих само-

ценный характер при актуализации в его жизнедеятельности [108, с. 17].

В.И. Ильинич [150] выделяет три основных компонента физической культуры личности студентов: мотивационно-ценностный, операциональный и практико-деятельностный, – определяющих профессиональную культуру будущего специалиста.

Однако формирование физической культуры личности как стратегическая цель физического воспитания, на наш взгляд, требует конкретизации, поскольку, во-первых, недиагностируема и едва ли достижима в процессе обучения и воспитания в конкретном пространственно-временном контексте, во-вторых, в силу оторванности гносеологического плана сознания от онтологического у субъектов образовательного процесса, заданная программой цель не имеет личностной значимости («смысла для себя» по А.Н. Леонтьеву), то есть мотивационно-ценностный компонент физической культуры личности практически не развивается «изнутри» (хочу и буду), а формируется «извне» (должен); в-третьих, содержательно-операциональный компонент физической культуры личности молодых людей не взаимодействует с ее рефлексивно-творческим компонентом, поскольку отсутствуют связи аудиторной учебной деятельности с самодеятельной добровольной физкультурно-спортивной практикой, осуществляемой в природной и социокультурной среде, что снижает эффективность как образовательного, так и целостного процесса формирования личности в контексте культуры физической.

Цели физического воспитания можно конкретизировать, введя понятие физкультурно-спортивной компетенции и компетентности и разработки технологий их формирования на практике.

В психолого-педагогической теории и практике понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются по-разному.

«Толковый словарь иноязычных слов» [74, с. 342]



раскрывает понятие «компетенция» как осведомленность в чем-либо, круг чьих-либо полномочий, а компетентный – как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-то области, обладающей компетенцией (компетентность – свойство компетентного).

Компетенция (в переводе с латинского *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

С.Е. Шишов [158], ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет компетенцию «как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий». «Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Не проявленная компетенция представляет собой скрытую возможность».

Согласно Э.Ф. Зееру [58], «ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер».

В.А. Демин [44] определяет компетентность как «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях». Автор выделяет особо общекультурную компетентность как основу профессиональной компетентности, считая, что основными направлениями общекультурной компетентности обучающегося при личностно ориентированном

подходе являются личностные потенциалы.

В обобщенном виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере (В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Л.И. Кобьшева, Н.В. Кузьмина, С.Н. Чистякова и др.).

Для разделения общего и особенного будем отличать ЧАСТО синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность» (Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской и др.).

*Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

*Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Следовательно, *спортивная компетенция* – это требуемая готовность личности к осуществлению разного рода физкультурной деятельности, а *спортивная компетентность* – это способность реализовать эту готовность на практике.

Таким образом, трансформация педагогической сферы, обусловленная в начале XXI века изменением требований к уровню и качеству подготовки выпускников образовательных учреждений в связи с потребностями индивидуального и социокультурного развития, оказала существенное влияние на понятийную сферу физического воспитания, в которой сегодня расставляются акценты в пользу совершенствования не только биологической, но и социокультурной природы человека для становления творчески активной, ответственной, компетентной, конкурентоспособной, мобильной и толерантной личности, через обогащение ее субъектного опыта физкультурно-преобразующей деятельности в процессе взаимодействия с

природной и социокультурной средой.

В связи с этим наряду с уточнением устоявшихся понятий нами вводятся относительно новые, но чрезвычайно актуальные для дальнейшего развития физического воспитания категории: спортивного стиля жизни, субъектного спортивного опыта, спортивной среды, спортивной компетенции и компетентности.

## Раздел 2.

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Модернизация физического воспитания требует глубокого понимания исторических тенденций развития физической культуры, вскрывающих причины проблем его современного развития и позволяющих определить перспективные линии научно обоснованной реконструкции сложившейся системы.

Поскольку в истории любой науки процесс накопления научных данных переплетается с тенденциями к их дифференциации и интеграции (Б.М. Кедров, Г.М. Добров и др.), закономерно, что в имеющихся сегодня периодизациях развития науки о физической культуре и физическом воспитании традиционно с некоторыми отклонениями выделяют следующие этапы: эмпирический, аналитический и прогностический (П.Ф. Лесгафт, Л. Кун, Г.Г. Наталов, Н.И. Пономарев и др.).

В связи с усилившейся во всех странах в начале XX в. социальной ориентацией физического воспитания, **педагогическую общественность волновали три главных вопроса** [104], которые до сих пор не нашли своего окончательного решения:

1. *В чем специфика физического воспитания – в воспитании*

*физического в человеке или в воспитании человека через физическое?*

2. *На чем сосредоточить внимание – на развитии организма человека или на формировании его деятельности?*

3. Чему отдать предпочтение в решении задач воспитания в сфере физической культуры – общеразвивающим гимнастическим упражнениям или спорту?

Сущностные изменения в философии образования на рубеже XXI в., усилившаяся гуманистическая ориентация обучения и воспитания, возможность прагматического плюрализма с реальным пониманием того, что нет ничего универсально лучшего и любая система, технология, методика имеет свои ограничения, актуализировали в физическом воспитании вопросы: *зачем, кого и как учить и воспитывать?*

Имеющиеся на сегодня периодизации (П.Ф. Лесгафт, Л. Кун, Г.Г. Наталов и др.) и систематизации (В.М. Выдрин, А.В. Лотоненко и др.) развития физической культуры и физического воспитания не вскрывают влияния общественно-исторического типа мировоззрения на цели, содержание и механизмы взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, то есть не дают ответов на поставленные выше вопросы.

Опыт систематизации различных образовательных моделей накопленный в общей педагогике и философии образования, согласно И.Г. Фомичевой, можно структурировать на три разных направления, в основе которых лежат исторический (И.М. Кантор, А.М. Галогужева и др.), педагогический (Н.А. Алексеев, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер и др.) и философско-методологический (П.С. Гуревич, Л.А. Беляева, И.Г. Фомичева) подходы.

Историческая периодизация представлена в работе И.М. Кантор [62], где автором выделены три периода эволюции педагогических понятий: дворянский, народный, советский.

В основу педагогической систематизации образовательных моделей чаще всего кладут различия в деятельности учащихся, которую организует и выстраивает учитель.

Так, Н.А. Алексеев [2] считает, что в современной педагогике большинство исследователей выделяют две па-

радикалы образования: познавательную и личностную. В контексте первой образование рассматривается по аналогии с процессом познания и соответственно проектируется (от постановки целей до отбора его содержания и форм, методов, средств) и осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностная парадигма сосредотачивается преимущественно на формировании личного опыта учащегося через учет его самобытности, уникальности, субъективности. Все многообразие образовательных систем Н.А. Алексеев разделяет на четыре группы, основаниями для выделения которых служат личностная или субъектная ориентация педагогики и уровень их методологической проработанности: культурологический или инструментальный.

Согласно Э.Ф. Зееру [39] можно выделить три основных парадигмы образования: когнитивно ориентированную, деятельностно ориентированную, личностно ориентированную. Целевыми ориентирами когнитивной парадигмы являются формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, воспитание сознательных и высокообразованных людей. Деятельностная парадигма смещает акценты на формирование обобщенных способов умственных и практических действий, способностей и качеств, обеспечивающих успешность практической деятельности человека, формирование трудового опыта, развитие трудолюбия и воспитание трудовой нравственности. Личностная парадигма отдает приоритеты становлению и развитию личности обучаемого, его познавательных способностей, формированию обобщенных знаний и способов учебных действий, опоре на субъективный опыт обучаемого, психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности.

В.И. Загвязинский [54] выделяет несколько подходов в современной образовательной политике: социально ориентированный, личностно ориентированный; содержательно ориентированный и процессуально ориентированный.

Опираясь на историко-философский материал и развивая идеи П.С. Гуревича и Л.А. Беляевой в философско-методологическом плане, И.Г. Фомичева [152] детально разработала теоцентрическую, социоцентрическую, натурцентрическую и антропоцентрическую модели педагогической деятельности, отличающиеся целевыми ориентирами и механизмами их достижения. И если целью теоцентрической модели является воспитание личности, обращенной к богу, а социоцентрической – воспитание социально адекватного, востребованного обществом человека, то в натуроцентрической и антропоцентрической моделях акценты смещаются в пользу человека: в первой – как призыв «следования за природой человека», а во второй – как создание условий для развития и самораскрытия уникальности и неповторимости его личностного потенциала.

Развивая идеи Л.А. Беляевой, П.С. Гуревича, В.И. Загвязинского, И.Г. Фомичевой в сфере физического воспитания как специфической области сущностной интеграции естественно-научных и гуманитарных основ человековедения, обладающей мощным «человекотворческим потенциалом», мы предприняли попытку анализа и систематизации педагогических моделей физического воспитания в теоретико-педагогическом и прикладном аспектах.

Согласно П.С. Гуревичу любой феномен может быть осмыслен, по-видимому, двояким способом: либо через сопоставление его с другими существами и явлениями, либо через раскрытие его собственной уникальной природы. Изучение человека «извне» предполагает истолкование его отношений с окружающим миром природы и социума (культуры), приближение к его тайне «изнутри» сопряжено с постижением модусов его бытия (телесного и духовного, эмоционального и волящего) [42, с. 5].

Анализ специфики модусов и среды бытия человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.), а также сущности возникновения и многообразия проявлений физической культуры (Л.П. Матвеев, Г.Г. Наталов, И.И. Сулейманов и др.) позволил нам заключить, что ре-

альное множество образовательных моделей в сфере физической культуры задается их антропологической и онтологической составляющими, а именно тем или иным сочетанием двух взаимосвязанных и взаимообусловленных векторов: «тело-дух» и «природа-культура». Первый вектор отражает модусы человеческой реальности со стороны единства и неравнозначности его телесных (индивид) и духовных (личность) свойств; второй – среду бытия человека: естественную (природа) и искусственную (культура) (рис. 1).

Вышеизложенное позволило нам выделить четыре педагогические модели физического воспитания: *телесно ориентированную, социально ориентированную, личностно ориентированную, средо ориентированную.*

Вполне понятно, что эти различные модели не всегда существуют в идеальном выражении. Они, как будет показано далее, дополняют друг друга, вызывая потребность в выработке общей, синтезирующей позиции.



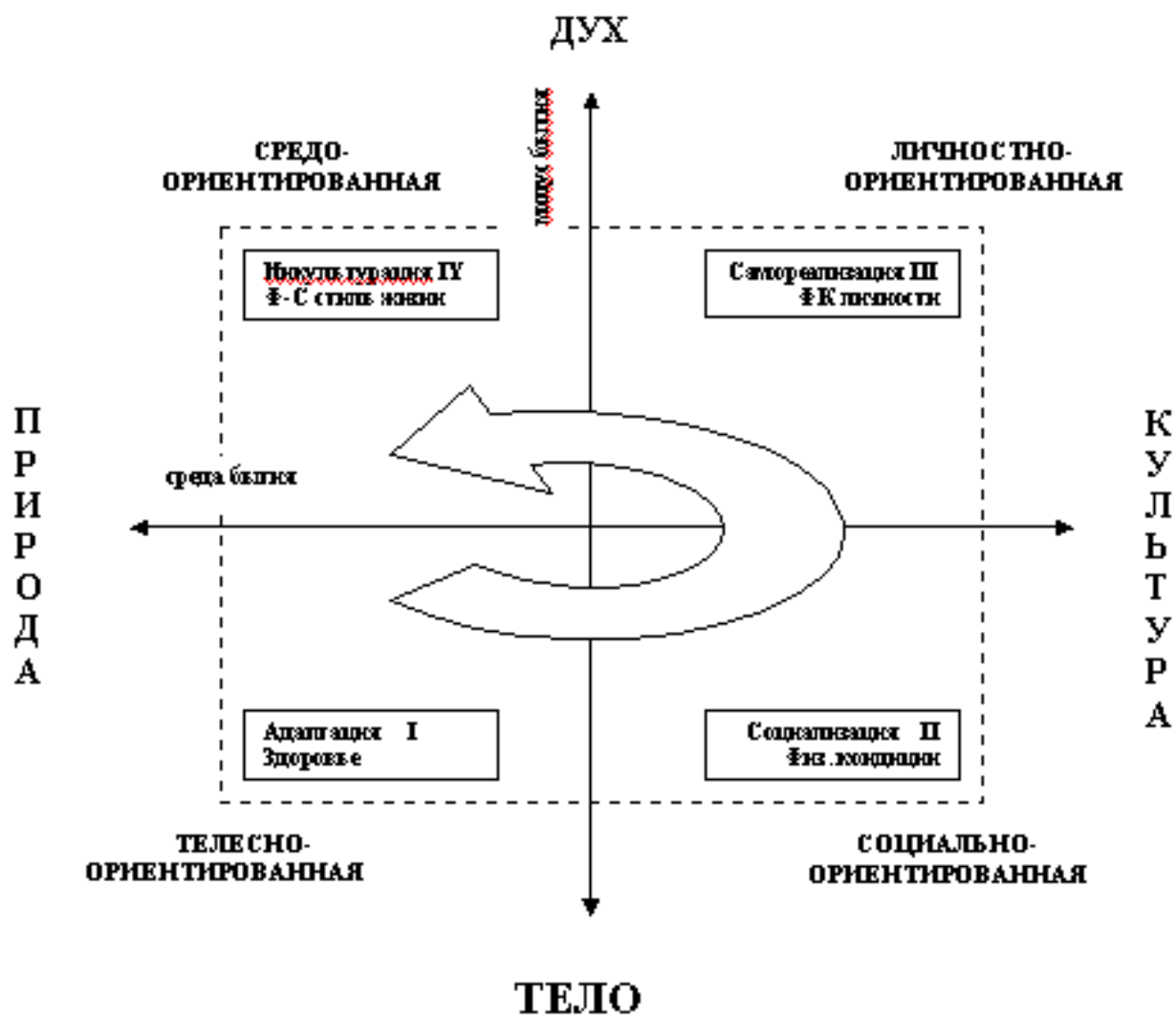


Рис. 1. Педагогические модели физического воспитания

## **2.1. Телесно ориентированная модель физического воспитания**

По своей сути телесно ориентированная модель физического воспитания прекрасно вписывается в натурцентрическую модель педагогической деятельности (Л.А. Беляева, И.Г. Фомичева) и соответствует так называемой биологизаторской концепции развития личности (Гамильтон, Кречмер, Шелдон и др.), согласно которой человек рождается с определенным набором качеств, так или иначе проявляющихся в процессе его биосоциального развития, задача обучения и воспитания – следовать природе человека. И поскольку результат обучения зависит в большей степени от природной данности (антропометрических, морфо-функциональных и кондиционных параметров), то особенно явно подчеркивается необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся при подборе средств и методов обучения и воспитания.

Рациональное зерно натурцентрической модели, несомненно, в том, что она основана на принципе природосообразности, рассматриваемом в двух аспектах: во-первых, в связи с пристальным вниманием к биологической природе человека и ее влиянием на процессы его общекультурного и личностного становления человека, во-вторых, в связи с учетом среды его бытия (Л.А. Беляева, И.Г. Фомичева), что позволяет рассматривать воспитание как адаптацию индивида к окружающей (природной и социальной) среде, закладывая основы экологического и физического воспитания.

Роль среды в данной модели сводится к адаптивно тренирующим воздействиям педагога на телесно-двигательный потенциал учащегося с учетом его индивидуальных особенностей посредством широкого использования не только физических упражнений, но и природных факторов (солнца, воздуха, воды), в целях гармонизации его физического развития, а также создания индивидуальной морфофункциональной и двигательной базы, необ-

ходимой для его адаптации к природным и социальным условиям жизни.

Целью применения телесно ориентированной модели физического воспитания является укрепление здоровья, достижение нормального физического развития и общефизической подготовленности подрастающего поколения соответственно его природным (телесно-двигательным) способностям, что обусловлено потребностью конкретного индивида в индивидуальном здоровье и дееспособности и потребностью социума в воспитании человека, обладающего высокими адаптационными возможностями.

Основное внимание в данной модели физического воспитания уделяется *оздоровлению* индивида как восстановлению, укреплению и созиданию его здоровья, *гармонизации* физического развития (как достижения пропорциональности индивидуальных антропометрических и морфофункциональных показателей) и *адаптации* (приспособлению) к природной и социальной среде на основе развития его индивидуальных (психофизических) способностей через формирование системы физкультурных знаний, умений и навыков, обеспечивающих оптимальный уровень здоровья и физических кондиций обучающихся.

При реализации телесно ориентированной модели физического воспитания основными являются принципы *природосообразности содержания, селективной дифференциации воспитательно-образовательного процесса и оптимизации взаимодействия его субъектов.*

На первых порах в учебно-воспитательном процессе отдавалось предпочтение директивным методам воздействия педагога на учащихся, применению селективной (согласно заболеваниям и уровню физической подготовленности) дифференциации, субъект-объектным отношениям, со временем их характер становится менее принудительным, т.е. приоритет директивных методов смещается в пользу конструктивных и гуманистических.

Результатом такого обучения и воспитания может быть человек, который, исходя из своих психофизических

особенностей, способен адаптироваться и прекрасно себя чувствовать в природной и социальной среде.

Критериями эффективности телесно ориентированной модели физического воспитания могут быть *нормальное физическое развитие, оптимальное состояние здоровья, знания, умения, навыки укрепления и поддержания благоприятного физического состояния, позитивная динамика психофизических и двигательных способностей и мотивации здоровья.*

В рамках телесно ориентированной модели можно выделить два основных направления реализации принципа природосообразности в физическом воспитании: *оздоровительно-корректирующее*, в основе которого лежит внешняя, профильная (селективная) дифференциация учебно-воспитательного процесса согласно диагнозу заболеваний обучающихся (занятия в специальных медицинских группах лечебно-профилактической гимнастикой), и *адаптивно развивающее*, основанное на внутренней уровневой (селективной) дифференциации учебно-воспитательного процесса согласно уровню физической подготовленности обучающихся (занятия в группах общефизической подготовки с учетом двигательных способностей человека).

Истоки телесно ориентированной модели физического воспитания лежат в той же исторической эпохе, что и социально ориентированной, причем однозначно утверждать, что одна из них зародилась первой, неправомечно, поскольку для сохранения человека как биологического вида были одинаково важны его адаптация в природной среде и удовлетворение витальных потребностей, что облегчалось в условиях коллективной жизнедеятельности.

Телесно ориентированная модель физического воспитания имеет богатую историю. Традиции ее развития на Востоке связаны с аюрведическим учением («наука жизни», Индия), а также кунфуцианством и даоистскими принципами превентивных методов лечения Лао-цзы (Китай).

Философской основой оздоровительных гимнастик Древней Азии и Востока стали идеи космоцентризма, согласно которым человек рассматривается как микрокосм (маленькая вселенная), существующий по законам макрокосма (большой вселенной), а именно: безграничности, бесконечности, вечности. Человек наделен разумом и может, постигая законы бытия, делать свою жизнь более насыщенной и плодотворной, если будет бережно развивать и поддерживать связь с макрокосмом, не нарушая гармонии в природе варварским подчинением ее себе. Человек безграничен в своих адаптационных способностях, что культивируется и воспитывается в восточных системах оздоровления организма. Он бесконечен в своем интеллектуальном и духовном совершенствовании и бессмертен в своих духовных и материальных творениях.

На Западе идеи натурцентризма и природосообразности связаны с именами Аристотеля, Демокрита, Платона.

В период Нового времени большое влияние на становление натурцентрических основ физического воспитания оказали труды выдающегося писателя-педагога и политического деятеля Франции Жан-Жака Руссо. В своей книге «Эмиль, или О воспитании» Руссо постоянно акцентирует внимание на том, что в процессе воспитания ребенка необходимо «...не вводить искусственных мер ... и не возвращать его ими, а напротив того, приучать его к простому и непосредственному отношению к окружающей среде, к пониманию ее и умению самостоятельно производить все ему необходимое [126].

Основные взгляды по поводу физического воспитания он выражал следующим образом: «Все состоит в том, чтобы не портить природу человека, приспособляя его к обществу... Приучайте же детей к испытаниям, которые им придется со временем переносить. Закаляйте их тела против непогоды, климата, стихий, голода, жажды, усталости, окунайте их в воды Стикса. Пока телесная привычка еще не приобретена, вы можете привить какую угодно без опасности; но, когда она уже освоена телом,

всякое изменение становится опасным» [126].

Ближайшим результатом сочинений Ж.-Ж. Руссо было создание в Германии школ под названием «филантропины», система воспитания в которых основывалась главным образом на мягком обращении с воспитанниками, развитии художественных способностей ребенка, содействию его физическому развитию, закаливанию и укреплению тела, а также устранению школьных пороков, сильно истощающих молодых людей.

Однако основоположником принципа природосообразности в педагогике считается, конечно же, Я.А. Коменский, который настаивал, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы». В его работе «Великая дидактика» содержится ясное признание того, что правильно выбранные и дозированные физические нагрузки не только облегчают сохранение здоровья, но и помогают переносить усталость, связанную со школьными занятиями.

В связи с введением в школах расписания уроков Я.А. Коменский предложил, чтобы более длительные перемены и часть послеобеденного времени использовались педагогами для занятий физическими упражнениями, тренировок и воспитательной работы. И хотя он не говорил о специальных уроках физической культуры, но именно у него мы впервые встречаемся с такой формой физической подготовки детей, которая включена на плановой основе в программу обучения и увязана с уроками по теоретическим предметам [67].

Развитие крупной промышленности в конце XVIII в., способствовавшее загрязнению природной среды и резкому снижению двигательной активности человека, актуализировало проблему укрепления здоровья, что явилось одной из причин разработки в странах Европы гимнастических движений оздоровительно-гигиенической направленности.

Среди них отдельно стояли работы датчанина И.П. Мюллера, создателя первых индивидуальных занятий физической культурой, который стремился дать им теоретическое обоснование, представляя как средство ком-

плексного оздоровления.

В конце XIX в. большое значение для развития естественно-научных основ физического воспитания сыграли исследования И.М. Сеченова, Н.Е. Введенского, И.П. Павлова.

С именем И.М. Сеченова тесно связано создание теории утомления при физической работе и обоснование большей эффективности активного отдыха, нежели пассивного. И.М. Сеченов доказал, во-первых, что функционирование человеческого организма представляет единое целое и неотделимо от окружающей среды и для его укрепления необходимо использовать естественные средства природы; во-вторых, что различные физические упражнения оказывают влияние не только на мышечные группы, но и на функционирование внутренних органов и душевные процессы человека, в-третьих, что при нагрузках необходимо учитывать половозрастные и индивидуальные особенности занимающихся.

Н.Е. Введенским была поставлена и частично решена проблема резервных возможностей человеческого организма и их наиболее рационального использования.

Представления о физиологических механизмах двигательных умений и навыков, в основе которых лежит рефлекторная деятельность нервной системы, а также понятие динамического стереотипа, позволившее объяснить сложное двигательное действие, были сформулированы и обоснованы И.П. Павловым.

Позднее значительный вклад в теорию обучения движениям внесли отечественные ученые А.Н. Крестовников, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин.

В связи с этим вполне закономерно появление в начале XX в. концепции занятий физической культурой американца О. Декроли, предполагающей «оберегание» учащихся школ через формирование навыков приема пищи, дыхания, гигиены и адекватного поведения в процессе физического воспитания. В основу решения задач физического воспитания автором были положены упражнения пре-

вентивной лечебной гимнастики и правила охраны здоровья. Целью объединения двух областей (физического воспитания и медицины) являлось привитие здоровых привычек и гигиенических правил. Были разработаны разнообразные правила для оценки осанки, последствий сидячей работы и умственного переутомления. Сторонники этого социально-гигиенического направления стали инициаторами экзаменов по физическому воспитанию. В экзаменационных листах отражалось соответствие требований, предъявляемых физическим воспитанием, возможностям занимающихся [77, с. 189].

Идеи, доминировавшие в физическом воспитании начала XX века, наиболее явно выражала натуралистическая система французского офицера флота Г. Эбера, который, следуя за «апостолами» природной гимнастики Руссо, Аморосом и Демени, сделал одним из главных принципов своей гимнастики принцип «естественности», что позволило ему привлечь в качестве основных средств физического воспитания не только традиционные гимнастические упражнения, но и естественные силы природы (солнце, воздух и воду), легкую атлетику и плавание. Однако его система в основном предполагала направленное развитие физических качеств (в большей степени выносливости) по установленному образцу и не ставила задач передачи ученику каких-либо знаний и формирования способностей по использованию им средств физической культуры самостоятельно [77].

В России в первое десятилетие становления «советов» широкое распространение получило медицинско-гигиеническое направление физического воспитания, сторонники которого считали, что подрастающему поколению следует заниматься только упражнениями с незначительной нагрузкой гигиенической и лечебной направленности, играть и гулять, занятия же такими видами спорта, как бокс, борьба, футбол, тяжелая атлетика и гимнастика на снарядах, должны быть исключены, как слишком нагрузочные [38, с. 148].



В этот период особое внимание здоровью подрастающего поколения уделяла Н.К. Крупская. «Вопрос идет по отношению к детям не о спорте, маршировке и пр. – вопрос идет о сне и отдыхе, о питании, о свежем воздухе, о купании, о самых простых вещах, но которые так важны для благополучия наших ребят – для их развития. Мы – материалисты и поэтому знаем, что физическое и психическое – это нечто неразрывное и что здоровая душа, если говорить старыми терминами, водится лишь в здоровом теле» (Н.К. Крупская. Из речи на совещании по физическому воспитанию школьников в массовой школе. Июнь, 1925 г. Пед. соч. т. 3, с. 154-156.).

Немало усилий по созданию благоприятных условий для нормального физического и психического развития детей приложили П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, считавшие, что причиной неуспеваемости младших школьников чаще всего является их ослабленное здоровье.

Так, П.П. Блонский для развития интеллекта ребенка рекомендовал, помимо укрепления внимания, расширения арсенала ассоциаций, кругозора и упражнения сообразительности «...обратить особое внимание на укрепление здоровья на питание и на развитие более дифференцированной и сдержанной моторики... Ловкий ребенок – обыкновенно умный ребенок...» (Блонский П.П. Педология: Кн. для препод. и студ. высш. пед. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999, с.183).

В.А. Сухомлинский отмечал, что «...воспитание физической культуры – это, во-первых, забота о здоровье и сохранении жизни как высшей ценности; во-вторых, система работы, которая обеспечивает гармонию физического развития и духовной жизни, многогранной деятельности человека... Физическая культура тесно связана с культурой моральной и эстетической. Заботясь о собственном здоровье, подростки оберегают обстановку, необходимую для здоровья, отдыха, полноты жизни других людей. Чуткость к себе не должна развиваться за счет равнодушия

к другим» (Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971, с. 84–87).

Опыт А.В. Сухомлинского по организации работы в Павлышской средней школе показал, что «...предупреждение болезней и склонностей к заболеваниям, укрепление организма – главное условие полноценного умственного труда и всей духовной жизни ребенка» (Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5 т. – Киев: Радянська школа, 1980, т. 4. Павлышская средняя школа. Глава III. Забота о здоровье и физическое воспитание, с. 132).

Сегодня *оздоровительно-корректирующее* направление реализуется в системе образования через занятия оздоровительной гимнастикой в специальных медицинских группах, в которые учащихся и студентов распределяют по итогам медицинского осмотра согласно диагнозу их заболеваний. Однако во многих образовательных учреждениях ввиду недостаточного ресурсного обеспечения (штаты, материально-техническая база и т.д.) подобные занятия либо ведутся на низком методическом уровне, предполагающем формирование только операциональных навыков коррекции имеющихся отклонений в состоянии здоровья, либо не проводятся вообще.

*Адаптивно развивающее* направление связано с дифференцированным развитием физических качеств и формированием двигательных умений и навыков и на основе учета соматотипа (В.В. Зайцева); уровня соматического здоровья (В.В. Мякотных); физической подготовленности учащихся и студентов (Г.Д. Бабушкин, И.И. Сулейманов, Е.А. Короткова, В.Н. Кряж, В.В. Попенченко и др.).

Введение в 1996 г. в образовательных учреждениях Российской Федерации примерных программ, состоящих из базовой и вариативной частей, создает условия для более детальной дифференциации физического воспитания детей и молодежи и проявления творческой активности педагога.

Так, в последнее десятилетие получила официальное

признание антистрессовая пластическая гимнастика для школьников, основанная на принципах образного мышления и «диалоге движений» через расслабление, визуализацию и вербализацию, в которой в качестве основных используются три привычных мыслеобраза – солнце, водная среда и опора (трон). По содержанию, форме движений и целевой направленности она напоминает оздоровительный стиль китайской гимнастики ушу, и в частности тайцзи-цюань.

В системе высшего образования В.В. Мякотных [102] теоретически и экспериментально обосновал методику комплексной оздоровительной тренировки с регламентацией параметров физической нагрузки в зависимости от количественной оценки показателей здоровья студентов, обеспечивающую разностороннее воздействие на организм занимающихся.

Дифференциация физического воспитания на основе учета биогенетических и биосоциальных факторов обеспечивает реализацию принципа природосообразности в учебно-воспитательном процессе, однако гетерохронность развития двигательных способностей человека и индивидуальные различия в их проявлении (Н.А. Бернштейн, В.К. Бальсевич, А.А. Гужаловский и др.) требуют постоянной коррекции хода учебно-воспитательного процесса на основе функционирования каналов обратной связи, что довольно трудоемко в условиях массового обучения и требует дополнительных усилий педагога.

*Специфические особенности телесно ориентированной модели физического воспитания связаны с определением реального уровня физического состояния учащихся и проектированием традиционного учебно-воспитательного процесса с использованием нетрадиционных средств и методов его организации и контроля в основном за счет различных форм дифференциации и индивидуализации процессов коррекции состояния здоровья, физического развития и физкультурного совершенствования детей и молодежи.*

Целевые ориентиры данной модели вполне вписываются в

стандарты образования с учетом выделения различных групп обучающихся (основной, подготовительной, специальной; коррекционной, базовой, продвинутой; оздоровительной, кондиционной, спортивной) и связаны с учетом индивидуальных особенностей физического потенциала (физического развития, состояния здоровья, физических кондиций, двигательного опыта) каждого учащегося.

Основные механизмы достижения цели соответствуют схеме «могу-должен-хочу». Взаимодействие в учебно-воспитательном процессе осуществляется сегодня конструктивными и гуманными методами. Однако элемент принуждения во благо ребенка, несомненно, имеется, поскольку укрепление здоровья и развитие физических кондиций требуют самодисциплины и ее отсутствие или недостаточная выраженность компенсируется внешним контролем и стимулированием деятельности со стороны преподавателя.

Телесно ориентированную модель физического воспитания желательно применять в целях формирования ценностно-мотивационного и содержательно-операционального компонентов физкультурно-оздоровительной деятельности как на первоначальном этапе вхождения ребенка в мир культуры, в том числе физической (дошкольный и младший школьный возраст), так и с определенным контингентом детей и молодежи, имеющим отклонения в состоянии здоровья и физических кондициях в более старшем возрасте.

Кроме того, она просто необходима в системе после-профессионального дополнительного образования и физкультурного самовоспитания, как позволяющая создать необходимую методико-практическую и кондиционную базу для самостоятельных занятий физическими упражнениями в целях укрепления здоровья, коррекции телосложения, повышения работоспособности и творческого долголетия человека.

Ее ограничения связаны с ситуациями, когда необходимо за короткий срок достичь уровня психофизических кондиций человека, близкого к оптимальному, что требует директивных методов педагогического воздействия и

характерно для социально ориентированного воспитательно-образовательного процесса при подготовке человека к работе в специфических и особенно экстремальных условиях.

## **2.2. Социально ориентированная модель физического воспитания**

Фактически социально ориентированная модель физического воспитания базируется на социологизаторском направлении в теориях развития личности и теории социального научения (И.П. Павлов, Дж. Б. Уотсон, Б.Ф. Скиннер и др.), согласно которому основное влияние на формирование личности независимо от природных задатков человека имеет среда или организованные воспитательные воздействия (объективные, социально опосредованные требования ситуации).

Причем в данном случае среда или педагогические воздействия формирующего характера выполняют решающую роль в освоении учащимся физкультурных знаний, умений и навыков через интенсификацию воспитательно-образовательного процесса на основе подбора дидактических средств и системы директивных педагогических воздействий в целях социализации подрастающего поколения.

Индивидуальный подход в данной модели связан чаще всего с подбором педагогом индивидуального для учащегося темпа освоения учебного материала в условиях коллективной работы.

По своей сути эта модель созвучна с социоцентрической моделью педагогической деятельности, описанной Л.А. Беляевой, И.Г. Фомичевой.

В рамках данной модели физического воспитания основной акцент делается на развитии двигательного потенциала человека, позволяющего ему оптимально выполнять свои социальные функции, а образовательный процесс приобретает форму общей (к жизни вообще) и специальной (профессионально-прикладной, военно-прикладной и т.д.) физической подготовки человека, осуществляемой на операциональном уровне.

Цели физического воспитания определяются исходя из потребностей общества и детерминированы его мировоззренческой платформой, человек же рассматривается как

средство достижения социально значимых целей. Основное внимание уделяется не развитию целостного человека, а формированию физических кондиций и двигательных умений и навыков, облегчающих его социализацию как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта посредством организованной системы педагогических воздействий.

При реализации данной педагогической модели в практике физического воспитания важны принципы *унификации содержания, интенсификации процесса и директивности взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.*

В учебно-воспитательном процессе отдается предпочтение директивным методам взаимодействия педагога и учащихся, которые воспринимаются как объект педагогического воздействия.

Результатом такого обучения и воспитания может быть здоровый, физически сильный и выносливый человек как «микрозвено» большого социального «макромеханизма» вполне соответствующий формуле «незаменимых людей нет», прекрасно выполняющий предписания свыше и вполне подходящий для роли «крайнего», или виновного, в случае сбоев в деятельности системы.

Критериями социально ориентированной модели физического воспитания согласно унифицированным образовательным программам являются *знания, умения, навыки и физическая подготовленность учащихся*, что в массовой практике фактически сводится к погоне за нормативным уровнем физических кондиций детей и молодежи, соответствующим требованиям государственного заказа, модели выпускника, образовательного стандарта.

Истоки возникновения и развития социально ориентированной модели физкультурного образования можно найти в монографии Н.И. Пономарева «Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания», где на основе глубокого анализа обширного материала автор сделал вывод о том, что «человек стал человеком не только в

ходе развития орудий труда, но и в ходе постоянного совершенствования самого человеческого тела, организма человека как главной производительной силы» [117, с. 12].

По свидетельству Н.И. Пономарева, возникновение физического воспитания в истории человеческого общества связывается со способностью человека к абстрактно-теоретическому мышлению, когда он смог, обгоняя ход событий и предвидя результаты собственных действий, создавать условия, обеспечивающие возможность «воздействовать не на всю данную вещь природы, например на предмет охоты, а на ее условную часть, зафиксированную изображением, и не прямым способом, а за счет движений, сходных с реальными действиями». В этом случае будущий процесс труда отходил на второй план, а на первый выдвигались изменения собственной природы человека, когда действия, направленные внутрь себя, представляли собой упражнения, оторванные от трудовой первоосновы, но опосредованно служащие ей [117, с. 82-83].

Способность человека сознательно отбирать и использовать те или иные физические упражнения и посредством освоения их достигать цели деятельности, рефлексировав ее результаты, а также, вступая в определенные отношения с окружающим миром природы и людей, передавать свой опыт и есть воспитание, в данном случае – физическое [117, с. 214-215].

Двигательные действия первобытного человека, отражающие по своим биомеханическим характеристикам трудовые операции (охота, оборона), выполняли исключительно прикладную функцию и входили в магический церемониал, обрядовые танцы, посвящения, игры, имитирующие трудовые и военные двигательные действия.

Яркими примерами социально ориентированного физкультурного образования являются системы физического воспитания Спарты и Древнего Рима, направленные в основном на улучшение военно-физической подготовленности



сти. По этому поводу Плутарх отмечал: «...Что касается обучения предметам, то ограничивались лишь абсолютно необходимым. Во всем остальном воспитание было рассчитано на то, чтобы сделать юношей послушными приказаниям, выносливыми в работе, способными сражаться и побеждать» [38, с. 12].

Военно-патриотический характер носила распространенная в Западной Европе XII в. рыцарская система воспитания, предполагающая, что рыцари помимо военно-физической подготовленности должны обладать следующими добродетелями: верностью церкви, сюзерену и данному слову, личной храбростью, соблюдением правил ведения поединков, великодушием по отношению к более слабым, благородным отношением к дамам.

В национально-буржуазных гимнастических системах Нового времени, широко представленных немецким (Ф. Ян, Э. Айзелен), шведским (П. Линг) и чешским (М. Тырш) направлениями, также отчетливо просматривается социальная ориентация физического воспитания [77].

Идея создания немецкого гимнастического (турнерского, турнкунст – искусство в изворотливости) движения в начале XIX века была связана с необходимостью повышения физической подготовленности молодых людей и боевой выучки немецкой армии для борьбы с Наполеоном [86, с. 249-231].

В шведской гимнастической системе, разработанной П. Лингом и представленной педагогической, военной, врачебной и эстетической гимнастикой, среди которых достаточно полно разработана только военная, довольно отчетливо проявлялись противоречия научных познаний той эпохи, не признающих тесной связи между телесным и духовным развитием человека [77, 86].

Первая славянская система физического воспитания – сокольская гимнастика – была основана представителем буржуазной интеллигенции М. Тыршем с целью подготовки молодежи к борьбе за национальную независимость против Австрии, объединение и сплочение чешского народа. Со-

кольская гимнастика, интегрировав позитивные моменты немецкого и шведского направлений, внесла значительный вклад в создание современной спортивной и художественной гимнастики [77, 86, 140].

Таким образом, к началу XX в. в Европе и Америке преобладало представление об утилитарно-компенсаторной роли физического воспитания.

В России того времени целостной системы физического воспитания, как и единых программ, не существовало, преподавание физической культуры в большинстве случаев было построено по образу и подобию немецкой, шведской и сокольской гимнастик, которые подвергались критике прогрессивных отечественных педагогов П.Ф. Лесгафта, В.В. Гориневского, В.И. Игнатьева, Е.А. Покровского, рассматривавших физическое воспитание как средство решения широкого круга образовательных, воспитательных и оздоровительных задач.

В основу построения советской системы физического воспитания были положены жесткая централизация управления по принципу вертикальной подчиненности нижестоящих органов вышестоящим, строгое нормирование учебного материала и унифицированная система оценок учебных достижений без учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Один из теоретиков и организаторов советской системы физического воспитания Г.А. Дюперрон [48] так определяет ее основные направления:

а) способствовать нормальному завершению периода роста и формированию организма, т.е. физическое воспитание, идущее рядом с общим интеллектуальным и трудовым воспитанием;

б) повысить готовность молодого организма к выполнению различных видов труда;

в) дать взрослому трудящемуся населению оздоравливающие его методы, которые путем целесообразно подобранных упражнений спасут его от вредного влияния односторонне профессионального труда;

г) подготовить и поддержать на уровне полного здоровья борца, защищающего завоевания революции.

Содержание первых учебных программ по физической культуре в общеобразовательной школе было разработано на основе рекомендаций Всевобуча (1919 г.) и носило военно-прикладную и профессионально-прикладную направленность.

В июле 1929 г. СНК РСФСР было принято Постановление о введении физической культуры в учебные планы высших учебных заведений и с 1930 по 1936 г. шла работа по созданию отраслевых программ по физической культуре. Первые годы вузы работали по отраслевым и ведомственным программам, но в 1937 г. была введена единая «Программа по физической культуре для высших учебных заведений», согласно которой основное внимание уделялось всестороннему развитию физических качеств, формированию навыков, необходимых в трудовой деятельности. Обязательные занятия проводились на 1-3-х курсах по 2 ч в неделю и дополнялись факультативными. В качестве одной из основных задач программы указывалось на необходимость сочетания общефизической подготовки, проводимой по обязательному курсу, со спортивным совершенствованием в избранном виде, осуществляемом в спортивных секциях коллективов физкультуры [105].

Программно-нормативной основой программ физического воспитания детей и молодежи в СССР, начиная с 1931 и вплоть до начала 90-х гг., был Всесоюзный физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне СССР».

В период Великой Отечественной войны, когда основные усилия народа были направлены на защиту Родины, особое значение придавалось военно-прикладной подготовке молодежи. Решение этих задач и отражала программа 1944 г.

В послевоенные годы началась перестройка организационных форм и методов учебной и самодеятельной работы по физическому воспитанию в основной и профессиональ-

ной школе в соответствии с требованиями мирного времени.

Развернувшаяся в 1948–1960 гг. работа руководящих физкультурных органов и министерств по развитию физического воспитания детей и молодежи принесла заметные результаты в плане развития физической культуры и спорта при образовательных учреждениях и привлечения молодого поколения к регулярным занятиям физическими упражнениями.

Программа 1951 г. определила совершенствование спортивного мастерства студентов в качестве одного из основных направлений в учебной и самодеятельной работе. Это в значительной мере способствовало укреплению вузовских коллективов физической культуры, восстановлению студенческих спартакиад местного, республиканского и всесоюзного масштабов.

Представляет определенный интерес анализ программ с точки зрения количества академических и факультативных часов, отведенных на физическое воспитание студентов (табл. 1).

Довоенный период характеризуется постоянным увеличением количества часов обязательных занятий. В программах, разработанных в послевоенный период, изменялись содержание, направленность учебно-тренировочного процесса и требования, предъявляемые к студентам, при приблизительно постоянном количестве часов. В программах 1991 и 1994 гг. вновь увеличивается объем обязательного курса занятий по предмету «физическая культура», большое внимание отводится интеллектуализации физического воспитания, его гуманизации, реализации деятельностного подхода и вариативности содержания.

Таким образом, сформировавшаяся в СССР социально ориентированная модель физического воспитания детей и молодежи, имевшая на первых порах несомненный успех в силу мощного идеологического заряда, но чрезмерно централизованная, консервативная, не обладавшая прогностической гибкостью, необходимой для саморазвития в

постоянно изменяющемся социуме, своим авторитарно-технократическим, унифицированным характером подготовила постепенный переход от «массово-индивидуального физкультурного реваншизма» 30-50-х гг., когда на уровне общественного сознания отстаивалась идея превосходства советского образа жизни во всех его сферах, в том числе спортивной, к «индивидуально-массовому физкультурному нигилизму», который проявился в конце 80-х гг. в отрицании всего того, что было связано с принуждением, единообразием, нормотворчеством.

**Таблица 1**

Количество часов, которое отводилось учебными программами, изданными в разное время, на физическое воспитание студентов (по В.Н. Нестерову, дополненная И.В. Манжелей)

| Год  | Программа   | Форма занятий                                  | Количество часов по курсам |          |          |          | Итого часов | Всего часов |
|------|---|--|----------------------------|----------|----------|----------|-------------|-------------|
|      |   |  | 1                          | 2        | 3        | 4        |             |             |
| 1929 | Программа для рабфаков, по которым работали вузы  | Основной курс                                  | 45                         | 45       | -        | -        | 90          | 90          |
| 1930 | - « -   | Основной курс                                  | 45                         | 45       | 45       | -        | 135         | 135         |
| 1931 | Типовая программа и материалы по физической культуре для втузов, вузов, комвузов, техникумов и рабфаков | Основной курс                                  | 60                         | 60       | 50       | -        | 170         | 170         |
| 1933 | Физическая культура в высших технических учебных заведениях   | Основной курс                                  | 86                         | 86       | 52       | 76       | 300         | 300         |
| 1937 | Программа по физической культуре для вузов  | Основной курс<br>Факультативные занятия        | 88<br>-                    | 88<br>-  | 88<br>-  | -<br>60  | 264<br>60   | 324         |
| 1940 | Программа по физической подготовке (для студентов высших учебных заведений)                             | Основной курс<br>Дополнительные занятия        | 80<br>80                   | 80<br>80 | -<br>-   | -<br>-   | 160<br>160  | 320         |
| 1948 | Положение и программа по физическому воспитанию студентов в высших учебных заведениях                   | Основной курс<br>Факультативный курс           | 80<br>80                   | 80<br>80 | -<br>160 | -<br>160 | 160<br>480  | 640         |
| 1951 | Программа по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений (кроме педагогических)           | Основной курс<br>Факультативный курс           | 86<br>70                   | 86<br>70 | -<br>140 | -<br>140 | 172<br>420  | 592         |
| 1956 | Программа по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений                                  | Обязательные занятия<br>Факультативные занятия | 70<br>70                   | 70<br>70 | -<br>70  | -<br>70  | 140<br>420  | 560         |
| 1963 | Программа по физическому воспитанию студентов для вузов   | Обязательные занятия<br>Факультативные занятия | 70<br>70                   | 70<br>70 | -<br>140 | -<br>140 | 140<br>420  | 560         |
| 1975 | Программа по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений                                  | Обязательные занятия<br>Факультативные занятия | 70<br>70                   | 70<br>70 | -<br>140 | -<br>140 | 140<br>420  | 560         |
| 1991 | Физическая культура Всероссийская базисная учебная программа для высших учебных заведений               | Академические занятия                          | 140                        | 140      | 140      | 140      | 140         | 560         |
| 1994 | Физическая культура Примерная учебная программа для высших учебных заведений                            | Обязательный курс                              | 136                        | 136      | 68       | 68       | 408         | 408         |
| 2000 | Физическая культура Примерная учебная программа для высших учебных заведений                            | Обязательный курс                              | 136                        | 136      | 68       | 68       | 408         | 408         |

Сегодня примером успешной реализации социально ориентированной модели, развивающейся по менее жестко-

му сценарию, являются системы и методики развития физических кондиций (В.И. Лях, Г.Б. Мейксон и др.) и профессионально-прикладной физической подготовки (В.П. Жидких и др.).

Так, В.П. Жидких [52] теоретически и экспериментально обосновал профессионально-прикладной подход в физическом воспитании подрастающего поколения, включающий три этапа: допрофессиональный этап (школьные годы); базовый, профессиональный этап (период профессиональной подготовки в среднем и высшем учебном заведении); этап профессионального совершенствования и мастерства (период самостоятельной работы специалиста на производстве).

Для каждого этапа автором определены задачи, содержание, формы работы, ориентированные на подготовку высококвалифицированного специалиста, достижение высокого уровня его работоспособности, воспитание в процессе занятий физической культурой физически и духовно совершенного человека. Для определения степени физической готовности молодежи к конкретному виду трудовой деятельности им разработана система должных норм общей и профессионально-прикладной физической подготовленности молодежи, конкретизированных в возрастно-половом аспекте.

*Характерными особенностями* социально ориентированной модели физического воспитания является четко заданная и диагностируемая на выходе цель, а также наличие жесткой логики продвижения учащихся в своем развитии, ориентирами которого являются стандарты, нормативы, инструкции.

Основные механизмы достижения социально значимых целей вписываются в формулу «должен-могу-хочу» и на практике связаны с программно заданными параметрами развития физических кондиций и уровнем овладения двигательными действиями через подбор организационно-методических средств преимущественно операционального характера, в условиях субъект-объектных отношений пе-

дагога и учащихся, с явным преобладанием директивных методов педагогического руководства, по принципу: «делай, как я»; «нет слова "не могу"», есть слово – "не хочу"»; «не умеешь – научим, не хочешь – заставим».

Социально ориентированная модель физического воспитания имеет свои плюсы и минусы. Положительные моменты данной модели связаны с четкостью ее организационной стороны, поскольку директивное обучение дает срочный эффект при формировании содержательно-операционального компонента физкультурной деятельности и позитивной динамики физических кондиций обучающихся.

Однако директивные способы управления учебной деятельностью, ограничивающие свободу и творчество обучающихся, в случае длительного применения негативно сказываются на индивидуально-личностных особенностях детей и подростков, не достигших личностной зрелости в плане зажима самостоятельности, активности и творческих способностей.

Данную модель целесообразно применять в учебных заведениях закрытого типа (военные училища, колонии, учреждения для детей с задержками в психическом развитии и т.д.); в определенные возрастные периоды развития ребенка для выработки норм и правил социально адекватного поведения, а также для решения частных задач общефизической и специальной (в том числе профессиональной) физической подготовки для работы в экстремальных условиях или в ситуациях лимита времени для достижения необходимого уровня физических кондиций, желательно на основе добровольного выбора или у лиц со сложившейся системой жизненных ценностей.



### 2.3. Личностно ориентированная модель физического воспитания

Личностно ориентированная модель физического воспитания основывается на идеях гуманистического направления в теориях личности, рассматривающих ее развитие как реализацию потребности человека в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

В основе данной модели физического воспитания лежат гуманистические подходы к обучению, подчеркивающие уникальность ученика, его субъектную активность на основе осознанной мотивации и потребности в творческой самореализации, а также значимость благоприятных взаимоотношений субъектов образовательного процесса для их личностного роста.

Личностно ориентированная модель созвучна антропоцентрической модели педагогической деятельности, в рамках которой в качестве основной цели выступает «развитие индивидуальности как процесс самосозидания на основе внутренней активности» через создание условий свободы, эмоционального благополучия, позитивной мотивации и творчества (Л.А. Беляева, И.Г. Фомичева).

Роль среды в этой педагогической модели – развивающая и связана с созданием педагогом условий для реализации уникальности и неповторимости учащегося на основе проявления его субъектной активности.

Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей обучающихся «как попадание в зону их ближайшего развития» и элективную дифференциацию как реализацию свободного выбора в направлении не только физического, но духовного самосовершенствования.

Отличие селективной дифференциации от элективной заключается в том, что в первом случае выбор (отбор) осуществляется педагогом с учетом особенностей учащихся, т.е. «извне», а во втором – непосредственно учащимися на основе их интересов, т.е. «изнутри».

Основной акцент в личностно ориентированной модели

физического воспитания делается на развитии индивидуальности, самобытности и самостоятельности обучающегося через создание условий для реализации его потенциальных способностей в процессе освоения многообразия ценностей и форм физической культуры, обогащение субъектного спортивного опыта.

*Целевыми ориентирами данной модели являются становление физической культуры личности на основе формирования осознанной, значимой и действенной мотивации занятий физическими упражнениями, благоприятного психофизического состояния, гармонизации физического, интеллектуального, нравственного и эстетического развития, творческого освоения ценностей физической культуры через построение элективных траекторий физкультурного развития, педагогическую поддержку и сопровождение.*

Под элективной (избирательной) траекторией физкультурного развития мы понимаем способ индивидуализации обучения, в основе которого лежит альтернативный выбор учащимися содержания, форм, средств, методов и уровня усвоения учебного материала при безусловном сохранении его базового ядра в процессе самостоятельного, ответственного и творческого освоения многообразия ценностей физической культуры.

Основными при реализации личностно ориентированной модели в практике физического воспитания являются принципы *культуросообразности содержания, элективной дифференциации воспитательно-образовательного процесса и партнерства во взаимодействии его субъектов.*

Механизмы педагогического воздействия заменяются механизмами взаимодействия, характеризующимися педагогической поддержкой, сопровождением, партнерскими взаимоотношениями, содействием, сотрудничеством, сотворчеством.

Под педагогической поддержкой и сопровождением мы понимаем педагогическую помощь учащемуся в саморазвитии. Семантический смысл понятия «поддержка» заключа-

ется в том, что поддерживать можно то, что имеется в наличии, но не на достаточном уровне, т.е. поддерживая развивают самобытность, самостоятельность человека, постепенно смещая акценты с управления на самоуправление саморазвитием (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик и др.).

Критериями успешности реализации личностно-ориентированной модели физического воспитания могут быть *позитивная мотивация занятий, благоприятное психофизическое состояние учащихся, самостоятельность и активность в творческом применении средств физической культуры в целях обогащения субъектного спортивного опыта, развитие духовно-нравственной сферы в плане ценностного отношения к своему здоровью и физическим кондициям, развития волевых качеств личности, открытости знаниям и опыту, коммуникабельности и толерантности.*

Результатом такого обучения и воспитания может быть толерантный к воздействиям природной и социальной среды, активный, самостоятельный и мобильный физкультурно-образованный «человек-созидатель».

Анализ литературных источников по проблеме личностно ориентированного образования (обучения, воспитания) позволяет выделить основные направления его реализации на практике:

- личностный подход, понимаемый как реализация этико-гуманистического принципа общения педагога и воспитанников (Ш.А. Амонашвили, М.И. Станкин и др.);

- личностный подход как ориентация педагогического процесса на становление личности учащегося в соответствии с его трактовкой в советской педагогике как формирование личности с «заданными свойствами» (традиционная педагогика, комплексный подход к воспитанию Ю.К. Бабанский, Г.А. Победоносцев и др.);

- личностный подход как построение особого рода организованного педагогического процесса, ориентированного на развитие и саморазвитие собственно личност-

ных свойств индивида (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

В целом же личностная ориентация в образовании основана на реализации философско-антропологического подхода в педагогике, который в отличие от социального редукционизма акцентирует внимание на понимании сущности человека как единства биологических, телесно-природных, духовно-нравственных и культурно-исторических факторов эволюции (М. Шелер, Г. Плесснер, Н. Гартман, М. Бубер, А. Портман, О. Больнов и др.) [76].

*Однако подобное понимание антропоцентрических идей появилось лишь на определенном этапе развития педагогики, изначально, и особенно в физическом воспитании, они связывались с проблемой «образования всего человека без разделения ума, души и тела на какие-то независимые области», а именно с гармоничным развитием физического и духовного в человеке или формированием личности через развитие ее физического потенциала, причем и это направление, будучи достаточно прогрессивным для данной предметной области, находилось под постоянным прессом движения за утилитарную физическую подготовку к определенным видам профессиональной деятельности.*

Истоки личностной ориентации физического воспитания, связанные с антропологической идеей, отчетливо просматриваются в классической Элладе, в которой физическая культура греческих полисов в VI-V ВЕКАХ до н.э. достигла довольно высокого уровня благодаря целостному пониманию мира человека «как сочетания телесной и физической красоты с духовным и интеллектуальным содержанием». Многогранное начальное физическое обучение, агонистика, система регулярных состязаний, сеть стадионов и палестр – специальных учебных заведений, все это было изначально подчинено цели гармоничного развития человека. Даже четыре основные задачи античной гимнастики (гигиеническая, эстетическая, военная и

нравственная) в полной мере могли реализоваться только здесь.

«Одним из главных моментов в жизненном идеале каждого гражданина Греции было здоровое, сильное, правильно сложенное, красивое тело с бодрым живым духом.., что необходимо для общественной, свободной и многосторонней жизни. Платон называл хромым человека, тело и душа которого были не в одинаковой мере развиты» [85, с. 90].

Педагогические идеи физического воспитания Древней Греции базировались исключительно на эмпирическом принципе, однако уже тогда были определены различные типы телосложения, пригодные для занятий в том или ином виде палестрики, имелись частные методики развития физических качеств, были выделены периоды (макро- и микроциклы) физической подготовки с нарастающим и поддерживающим режимом нагрузки [38, 77, 85, 140].

В эпоху Возрождения одним из первых поставил вопрос о свободе воли ребенка как осознанной необходимости Ж.-Ж. Руссо, который высказывался против принуждения и произвола воспитателей в отношении детей, которые были распространены в то время. «Никогда не следует исполнять желания или требования, назойливо поддерживаемого слезами; точно так же нельзя приучать ребенка к приказам, хотя бы даже в самой вежливой форме»... «Ребенок должен получать все не потому, что желает, а потому, что нуждается; он должен делать все не из послушания, а по необходимости» ... «Он желает совершенно свободного, разностороннего развития с уверенностью в своих силах и личных правах, а также с умением действовать и проверять свои впечатления» [126].

Однако, как было показано ранее, к началу XX в. сформировались теоретико-методические основы физического воспитания – особой учебной дисциплины, имеющей утилитарно-компенсаторный характер, представляющей серию жестко нормированных тренировочных уроков, связанных между собой задачами общефизической и прикладной

подготовки.

Иной, антропологический, подход к физическому воспитанию разрабатывали П.Ф. Лесгафт и его последователи В.В. Гориневский, В.И. Игнатьев, Е.А. Покровский.

Следует отметить, что в целом исторический опыт педагогической антропологии XIX в. ярче всего представлен в философско-критической по своей направленности статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», содержательная сторона педагогической антропологии развивается К.Д. Ушинским в работе «Человек как предмет воспитания», а опытно-экспериментальная сторона постановки педагогики на почву антропологии отражена П.Ф. Лесгафтом в статье «Антропология и педагогика» и в труде «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», которое он изначально обозначил как «первый опыт постановки этого отдела педагогики на почву антропологии».

Согласно Н.И. Пирогову [115] антропологический смысл воспитания заключен в краткой, но очень емкой формуле: «Сделать нас людьми». По его мнению, реальное воспитание не может быть воспринято положительно, поскольку в нем общечеловеческое содержание подменяется утилитарным, «практическим» воспитанием. «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку ... на него будет вернее положиться; он не за свое не возьмется. Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного (человека), и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане (Пирогов Н.И. «Вопросы жизни»// Избранные педагогические сочинения. М., 1985, с. 37).

Признавая философский смысл проблемы цели воспитания, К.Д. Ушинский [146] указывал на необходимость поиска русского пути ее осмысления, критикуя при этом ограниченный характер ее метафизического решения в немецкой педагогике и противоречивый английский позитивизм.

В центре нового здания, новой российской системы воспитания, по К.Д. Ушинскому, должен находиться человек, такова цель педагогической антропологии. В связи с этим: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его также во всех отношениях» (Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии// Собр. соч. М., 1950, т. 8, с. 14, 23).

Согласно К.Д. Ушинскому, принцип самостоятельности, самодеятельности человека в познании окружающего мира свидетельствует о том, что человек как предмет воспитания не является пассивным результатом воздействия воспитателя. «...Самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретенных знаний...», – утверждает Ушинский (Там же С.35). Кроме того, в стремлении воспитателя познать своего воспитанника имеется ввиду не только строго научное познание, но и повседневное, эмоциональное познание того, каков он есть в действительности «со своими слабостями и во всем своем величии...в семействе, в обществе, среди народа, наедине со своей совестью...» [Там же, с. 35].

Основные педагогические взгляды П.Ф. Лесгафта можно кратко сформулировать следующим образом:

- отрицание наследственной обреченности в развитии человека и признание решающей роли среды, воспитания, направленных упражнений;

- физическое воспитание является необходимым средством воспитания гармонично развитого человека, которое основывается на единстве физических и духовных сил человека при ведущей роли сознания;

- подчиненности развития физического воспитания и систем физических упражнений закономерностям развития физиологии человека;

- физическое воспитание подчинено закономерностям педагогики, в процессе обучения большое внимание следует обращать на постепенность, последовательность, сознательность при выполнении упражнений и возрастные

особенности человека.

Следует обратить внимание на то, что П.Ф. Лесгафт одним из первых в педагогической науке придавал самое серьезное значение постоянному контролю за учебно-воспитательным процессом, построенным на точных измерительных процедурах. «Лучшим способом для определения влияния школы на физическое воспитание учеников, а равно для определения таких недостатков ее, которые до сих пор ускользали от изучения и контроля, являются точные измерения всех воспитанников через небольшие промежутки времени и подробные их исследования по известной системе» [84]. Такие обследования Лесгафт проводил два раза в год.

Придавая большое значение принципу сознательности в обучении (т.е. осознанности, а не исключительно «ответственности перед... и за...», как трактовался этот принцип в традиционном социально ориентированном физическом воспитании), П.Ф. Лесгафт акцентировал внимание на слове как основном механизме сознания – процесса отражения действительности и регуляции психики и поведения человека и словесном методе обучения как способе достижения осознанности освоения двигательных действий. «Если ребенок усвоит какой-нибудь механический метод, не понимая совершенно какой смысл имеют его отдельные приемы, то и действовать он будет механически – он не сумеет применить данный метод к частному случаю..., если ограничиваться повторением (имитацией) действий окружающих и тем, что ими проверено, тогда уменьшается личное понимание, а также самостоятельность проявлений и логическая последовательность деятельности» [85].

Следовательно, не отрицая важности метода показа, а лишь устанавливая определенные ограничения для его применения в сфере физического воспитания, где он совершенно неоправданно был в то время единственным, П.Ф. Лесгафт пришел к выводу о том, что непосредственный опыт, чувственное восприятие, наглядность – важны,



но если показ не ведет к пониманию, проникновению в смысл делаемого, а именно не происходит движения мысли «от чувственного восприятия к абстрактному, а затем к конкретному», то показ теряет свое дидактическое значение, а, следовательно, его необходимо предварять словесными инструкциями, т.е. «выполнением действия по описанию».

По этому поводу Г.Г. Шахвердов приводит высказывание И. Томарова: «... умелое, краткое и вместе с тем образное объяснение движений и последующий анализ ошибок имеет не меньшее, а подчас и большее значение, чем показ упражнений. Описать движение так, чтобы был вызван в сознании учеников яркий, отчетливый образ, и в то же время сделать это грамотно – является искусством преподавателя» [85].

Предостерегая от натаскивания будущего специалиста на стандартные трудовые действия, П.Ф. Лесгафт отмечал: «...чем... шире общее образование человека, чем больше его понимание жизненных явлений, чем лучше он знаком с общими приемами, тем лучше он справится с каждым частным делом, которое дадут ему в руки, тем более он будет в состоянии видоизменять его, вложить в него свою душу. Если же мы ознакомим человека лишь с частными приемами, то он никогда не развернется так, как тому соответствуют его темперамент, способности и другие качества» [86].

Поучительно для настоящего момента и отношение П.Ф. Лесгафта к уровню подготовленности педагога в сфере физической культуры: «педагог ... должен быть теоретически и практически настолько всесторонне подготовлен, чтобы быть на высоте своего призвания и привлекать, когда это необходимо, к педагогическому процессу и врача, и анатома, и психолога, и гигиениста и др. и уметь рационально использовать их заключения и советы для самостоятельного решения своих педагогических задач» [85].

Историческая заслуга П.Ф. Лесгафта заключается в

том, что он первым обратил внимание на важную роль образования в процессе занятий физической культурой и в основу своей системы положил антропологический принцип. Однако теория и методика физического воспитания не смогли своевременно зафиксировать это явление и усилить образовательное начало процесса освоения человеком ценностей физической культуры.

Следует отметить, что, хотя идеи физического образования человека как в советский период, так и до настоящего времени не получили своего полного развития, передовая педагогическая общественность России частично реализовывала их в своей деятельности (В.В. Гориневский, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский и др.)

Так, развивая идею о целостном формировании человека, В.В. Гориневский выделил три круга задач физического воспитания: сохранения и укрепления здоровья, общего развития, формирования нравственно-волевых качеств [109, с. 178].

Выражая взгляды приверженцев всестороннего развития, В.В. Гориневский акцентировал внимание на двух общих положениях: хорошо знать объект воспитания и ставить на первый план интересы общего образования [109, с. 179].

А.В. Луначарский считал, что «физическое образование ребенка есть база для всего остального. Без правильного применения гигиены в развитии ребенка, без правильно поставленной физкультуры и спорта мы никогда не получим здорового поколения... Между тем... в самом распорядке нашей школьной жизни то, что называется физкультурой, занимает еще ничтожное место. Мы еще ничего не сделали, чтобы готовить преподавателей физкультуры...» (Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы. Хрестоматия по педагогике /Сост. С.Н. Полянский. Пособие для учащихся педучилищ. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1972, с. 360].

Реализация отдельных аспектов личностно ориентированной модели в современном физическом воспитании

представлена в работах Н.В. Барышевой, С.В. Барбашова, М.Я. Виленского, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышевой, В.В. Приходько и др.

В диссертационном исследовании Н.В. Барышевой «Организационно-педагогическая система развития физической культуры личности» [15] разработана концепция и модель организационно-педагогической системы развития физической культуры учащихся, реализуемая через принципы: а) непрерывности процесса развития, обеспечиваемого механизмом преемственности между целями, содержанием, формами, методами и типами педагогического взаимодействия, технологиями; б) целостности процесса развития, предполагающего охват эмоционально-чувственной, познавательной и волевой сфер личности, а также институализированных и неинституализированных форм становления личности; в) личностно ориентированный характер системы, реализуемый через цели оздоровления человека, индивидуализацию содержания, форм, методов и педагогических средств достижения физического здоровья; г) перевод процесса развития физической культуры личности в режим самоорганизации и саморазвития.

Автор рассматривает развитие физической культуры личности через формирование ее мотивационной, когнитивной и деятельностной подструктур, недостаточно четко раскрывая внутренние механизмы их преобразования, кроме того, при индивидуализации процесса освоения ценностей физической культуры не показана степень субъективной активности учащихся.

С.В. Барбашовым [16] личностно ориентированное физкультурное образование определяется как педагогический процесс целенаправленного освоения ценностного потенциала физической культуры, характеризующийся формированием системы мировоззренческих категорий и ценностных ориентаций на физическое совершенство и здоровый образ жизни.

Автором показано, что базовые характеристики личностного развития в сфере физической культуры соотно-

ся с этапами школьного обучения и выражаются: для учащихся младшего школьного возраста в максимальных темпах физического и когнитивного развития; для учащихся среднего школьного возраста – в сенситивности социального развития при замедлении темпов когнитивного и физического развития; для учащихся старшего школьного возраста – в сенситивности когнитивного развития и его профессионализации, снижении темпов физического и социального развития. Автором выделены основные компоненты мировоззрения в сфере физической культуры: сущностный, процессуально-деятельностный, социально-психологический, оздоровительный, результативный.

Однако в работе не отражены условия и механизмы реализации лично ориентированного физкультурного образования в аспекте формирования стимулируемой «извне» или иницируемой «изнутри» субъектной активности учащихся, в результате чего суть авторского подхода сводится к выяснению того, каким образом и в какой степени физкультурное образование (физическое воспитание) оказывает влияние на личностное развитие учащихся.

А.В. Лотоненко [90] разработана педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре, реализующаяся на принципах: возможности свободы выбора вида физической культуры, средств, методов и форм проведения в соответствии с личными склонностями, потребностями и мотивами каждого студента; гармонизации и оптимизации физкультурной активности в соответствии с функциональными возможностями и способностями студентов.

На наш взгляд, автор неправомерно нивелировал образовательные функции двигательной реабилитации, спортивной деятельности и физической рекреации, поскольку указанные виды окультуренной двигательной деятельности уместно было бы рассматривать как формы физического воспитания студенческой молодежи, которые существуют

наряду с базовым или общим неспециальным физкультурным образованием (физическим воспитанием), в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

С теоретико-методологических позиций заслуживает особого внимания исследование Л.И. Лубышевой [91], в котором определены концептуальные и организационные основы формирования физической культуры студентов. Основные положения авторской концепции связаны с гуманизацией, демократизацией, либерализацией и гармонизацией содержания и процесса физкультурного воспитания; непрерывности развития его содержания и процессуальной стороны; интеллектуализацией учебно-воспитательного процесса и ориентацией на формирование осознанного отношения человека к освоению ценностей физической культуры.

Основополагающими принципами при этом должны быть единство мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов в формировании физической культуры личности; деятельностного подхода; вариативности содержания и многообразия форм физкультурного воспитания; оптимизации физических нагрузок. К несомненным достоинствам данного исследования следует отнести то, что оно содержит ключевые идеи аксиологического, культурологического и личностно-деятельностного подходов в педагогике.

Исследованием возможностей реализации личностно ориентированной модели в физическом воспитании студенческой молодежи активно занимается группа ученых под руководством М.Я. Виленского, в том числе С.Ю. Алькова (дифференцированный подход в физическом воспитании на основе субъектного опыта студентов); Н.В. Пешкова (личностно развивающий подход в физическом воспитании студентов); В.А. Стрельцов (физическая культура в контексте личностного развития студентов).

В частности, С.Ю. Альковой [3] выявлены уровни субъектного опыта студентов в спортивной деятельности

(пассивно-негативный, индифферентно-неустойчивый и позитивно-устойчивый), в соответствии с выраженностью которых подбирались формы, средства и методы формирования мотивационно-ценностного, операционального и личностно-творческого компонентов физической культуры. Автором доказано, что эффективность реализации дифференцированного подхода на основе субъектного опыта студентов зависит от полноты учета внутренних и внешних факторов, влияющих на данный процесс и системы психолого-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

В.А. Стрельцов [142] рассматривает потенциал физической культуры, не ограничивая его различными видами двигательной деятельности, а расширив до формата «антропологической эстетики», формирования имиджа современного человека, постижения игрового характера современной культуры вообще. Автором предложена общая схема организации учебного процесса по дисциплине «физическая культура» на основе идеи самостоятельного построения физкультурной деятельности студента через формирование ценностно-смыслового отношения к телу и физическим кондициям (1-й курс – занятия в учебных группах); преобразование человеком своего физического потенциала в условиях альтернативного выбора форм, методов и средств физкультурной деятельности (2-й курс – занятия по специализациям); самореализация личности в сфере физической культуры (3-й курс и далее – занятия в клубах по интересам). Несомненно, данный подход очень перспективен в плане его реализации в высшей школе, однако автор не раскрывает содержания педагогического сопровождения студентов в процессе освоения ценностей физической культуры.

Вышеуказанные подходы представляют собой авторские решения задач построения личностно ориентированного обучения и воспитания в специфических условиях образовательной области «Физическая культура» и, несомненно, вносят большой вклад в теорию и практику современного

физического воспитания, однако недостаточно полно раскрывают ряд важных теоретико-методологических и технологических аспектов этой проблемы.

В частности, не определены содержание, специфические принципы, механизмы и условия построения личностно ориентированного физического воспитания для разных категорий обучающихся; недостаточно отработан педагогический инструментарий проектирования данной модели физического воспитания; требуют уточнения критерии ее эффективности и контрольно-измерительные материалы для их оценки; необходима разработка основ личностно ориентированного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса; отсутствуют технологии реализации элективных траекторий физкультурного развития учащихся и т.д.

*Характерной особенностью* личностно ориентированного физического воспитания является сложность проектирования его содержания и реализации на практике учащимися элективных траекторий физкультурного развития, а также диагностирования результатов обучения и воспитания, поскольку они не укладываются в общепринятые нормы и стандарты, касаясь мотивации, эмоций, творчества и личностных качеств субъектов образовательного процесса. Однако это не означает категорического отрицания государственного образовательного стандарта, а лишь объясняет его разумную интерпретацию в индивидуально-личностном аспекте как нижнюю границу требований к уровню и качеству подготовки выпускников.

Механизмы достижения целей в личностно ориентированной модели физического воспитания соответствуют формуле «хочу – могу – буду».

Применение данной модели физического воспитания очень затратно, трудоемко и требует создания особых поливариативных условий для реализации элективных траекторий физкультурного развития учащихся, но результаты согласно вышеприведенным исследованиям стоят того.

Данная модель эффективна для применения на любом

этапе развития ребенка и особенно важна на старшей ступени школы в период становления самосознания (И. Кон, А.В. Петровский, Р.С. Немов и др.), когда у учащихся сформированы основные жизненно важные двигательные умения и навыки и необходимо создать условия для физкультурного самоопределения и формирования рефлексивно-творческого компонента самостоятельной физкультурной практики, а также в профессиональном образовании, в частности в учреждениях, специфика подготовки в которых связана с творческой деятельностью выпускников (литературно-художественная, научно-педагогическая, инженерно-технологическая и т.д.).



#### **2.4. Средо ориентированная модель физического воспитания**

Средо ориентированная модель физического воспитания базируется на идеях экологической психологии, а точнее, на теории возможностей Дж. Гибсона [37], согласно которой подчеркивается активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону), где возможность – мостик между субъектом и средой, которая определяется как свойствами среды (или стимулами), так и свойствами самого субъекта (активностью навстречу этим стимулам), и экобиохевиоральных исследованиях Р. Баркера, Е. Виллемса [163, 165], доказавших существование «поведенческих сеттингов» и привязанных к ним устойчивых паттернов человеческого поведения в зависимости от физического и социального окружения, а также на теории и практике развивающего обучения и образования Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, исходной позицией которых является гипотеза Л.С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития.

Указанные идеи экологической психологии перекликаются с распространенным в социальной психологии интеракционистским подходом, согласно которому поведение человека обусловлено тремя факторами: особенностями личности, спецификой ситуации и их взаимным влиянием друг на друга, а развитие личности зависит как от индивидуальных задатков человека, так и от воздействия среды (А. Бандура, У. Джеймс, Д. Роттер, Д.Г. Мид и др.).

С позиций интеракционизма личность объясняется как гипотетический конструкт, который «относится к особым формам поведения (включая познание и эмоции) и характеризуется адаптацией каждого индивида к ситуациям своей жизни» (Mischel, 1976). Согласно Л. Хьеллу, Д. Зиглеру, поведение человека можно объяснить двумя

классами переменных: индивидуального и ситуационного плана. С точки зрения этого направления человек имеет способность в значительной мере осуществлять выбор того окружения, в которое он входит, и того поведения, которое он выстраивает [155].

Данный подход обеспечивает более полное понимание сложного поведения человека и его развития через динамическое единство влияния человека и его окружения друг на друга, отличное от того, что предлагается подходами, ориентированными на человека (личность) или ситуацию (социум).

По мнению сторонников экологической психологии, пристальное внимание бихевиоризма к поведению человека, когнитивной психологии – к его ментальности, а гуманистической – к самости свидетельствует об однобокости в рассмотрении проблемы обусловленности развития человека, поскольку, изменив поведение человека и его индивидуальность, но оставив без изменения ситуацию или среду, которая вызвала проблему, мы добиваемся временных успехов, что не решает проблемы в корне, поэтому при воспитании человека следует рассматривать его во взаимодействии с окружающей средой.

Интерес к педагогическому потенциалу среды на рубеже XIX–XX ВЕКОВ проявился в зарубежной социальной педагогике в связи с проблемами воспитательного пространства, которое нередко рассматривали через культурную среду, генерирующую образ жизни, ориентированный на свободное развитие личности, и связан с именем А. Буземана. Им были выпущены первая часть «Педагогического средоведения» и работа «Педагогическое учение о среде». К области педагогического средоведения можно отнести также работу его соотечественника А. Вольфа («Типы среды»).

В России в 20–30-е гг. XX в. тоже успешно развивалась педагогика среды, тесно связанная с реформаторскими идеями в зарубежной педагогике, но имеющая собственные генетические корни. Основателем педагогики среды принято

считать С.Т. Шацкого, ему же приписывается и авторство самого термина. Хотя задолго до него К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт и другие педагоги-мыслители ставили вопрос об исследовании и использовании воспитательных возможностей среды.

П.Ф. Лесгафт отмечал, что антропология как учение о человеке должна заниматься не только строением, развитием и отправлением отдельных тканей и органов человеческого тела, но в особенности физическим и нравственным влиянием на человека окружающей среды, под которой он понимал среду физическую (материальную) и социальную (отношение людей друг к другу) и стал автором оригинальной концепции средовой типологии детей и учения о влиянии среды, не утратившей практического значения и в наши дни.

«Весь облик человека, изменение его наследственных черт, развитие его "индивидуальных и социальных" свойств, развитие физическое, умственное, нравственное, эстетическое... проявляется не наследственностью, а влиянием окружающей среды: условиями жизни, питания, местности, жилища, работы, обычаями, обрядами, привычками, "различиями в звуках языка, на котором мы привыкли передавать все наши мысли и ощущения", педагогически целенаправленными упражнениями – воспитанием» [84].

Подтверждение этому находим у Л.С. Выготского, который подчеркивал, что если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при опосредованном влиянии на него через социальную среду. «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если хотел бы влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» (Выготский Л.С. Моральные нарушения детей// Педагогическая психоло-

гия/Под редакцией В.В. Давыдова. М., 1991, с. 215-224).

Безграничность воспитательной среды подчеркивал А.С. Макаренко: «Все воспитывает: обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем не знакомых. Собственно воспитательный процесс является одним из факторов, формирующих человека. Воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом» [95].

В последние десятилетия как за рубежом, так в нашей стране существенно возрос интерес к проблемам педагогического потенциала среды в связи с экопсихологическими исследованиями (Дж. Гибсон; Р. Баркер, Е. Виллемс; O.D. Duncan, L.F. Schnore и др.).

Коллективом педагогов и психологов института педагогических инноваций РАО (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др.) рассматривались философские аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования.

Применительно к практике обучения и воспитания вопросы конструирования образовательной среды отражены в работах О.С. Газмана, В.М. Дрофы, М.В. Кларина, В.В. Рубцова, И.Д. Фрумина, В.А. Ясвина и др.

Согласно Дж. Гибсону [37] под системой возможностей воспитательной среды можно понимать то, что эта среда предоставляет субъекту, чем его обеспечивает и что ему предлагает. При этом принципиально важно, что в отличие от «условий», «влияний» и «факторов», принадлежащих самой среде, но не субъекту, который в ней находится, и односторонне воздействующих на этого субъекта, возможность, по Гибсону, представляет особое единство свойств среды и самого субъекта, является в равной мере как фактором среды, так и поведенческим фактором субъекта.

«Учащийся превращается в субъекта процесса своего развития, у которого раскрыты пока еще не все необходимые для того психологические средства. «Знания -

умения – навыки» и сам учитель становятся средствами и условиями развития и тем самым создают образовательную среду, в которой воспитанник должен найти свою индивидуальную «экологическую нишу». На передний план выходит самооценность учащегося» (Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Практико ориентированные подходы к развивающему образованию// Педагогика, 1996, №N 5, с. 24).

*Развивая идею В.А. Ясвина [162] в сфере физического воспитания, можно предположить, что предоставление спортивной средой той или иной возможности, комплиментарной потребностям субъекта, «провоцирует» его проявить соответствующую активность, присоединяя к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения.*

К примеру, если перед ребенком или молодым человеком катится мяч, то его обычной реакцией бывает либо удар ногой, либо бросок мяча. Если в образовательном учреждении есть элективный курс «Основы самомассажа», а Ольга наконец-то решила серьезно заняться своим имиджем, то она, очевидно, постарается посещать этот курс. Если при образовательном учреждении работают группы аэробики, оздоровительной гимнастики, баскетбола, волейбола и др., хорошо обстоят дела с популяризацией здорового стиля жизни, проводятся соревнования между группами и факультетами, а сборные команды по видам спорта выступают в городских и республиканских состязаниях, то желающие быть красивыми, здоровыми и известными смогут использовать предоставленные спортивной средой возможности. Если администрацией образовательного учреждения стимулируется научно-исследовательская, методическая и внеучебная работа, а при аттестации педагогов учитывается не только стаж, но и творческий потенциал, то Иван Павлович не станет уповать на вчерашние заслуги, а постарается сегодня создать клуб атлетической гимнастики или издать методическое пособие для самостоятельных занятий

бодибилдингом.

Под системой условий спортивной среды мы понимаем ряд обстоятельств, от которых зависит функционирование поведенческих сеттингов, способствующих актуализации и опосредованному *формированию* спортивных потребностей занимающихся через включение в личностно значимую деятельность (А.Г. Асмолов), а также регламентирующих их поведение физическим окружением (спортзал и т.д.), правилами видов спорта и этикой взаимоотношений в малой группе.

Согласно Р. Баркеру [163], поведенческие сеттинги, такие как спортивные площадки, залы и т.д., это зоны, в которых происходит взаимодействие между человеческой деятельностью и физическими условиями и которые существуют ради какой-либо цели. В них сообщество является экосистемой с устойчивыми паттернами поведения в окружающей среде. Сообществу присущи имплицитные правила, которые принимают все его участники, следуют им и следят за соблюдением этих правил другими. Люди строят и поддерживают функционирование поведенческих сеттингов, а они, в свою очередь, оказывают влияние на поведение людей и предоставляют возможности для удовлетворения их потребностей. Причем право выбора поведенческого сеттинга остается за субъектом.

Говоря об учащемся как о субъекте своего развития, необходимо заострить внимание на факторах этого развития. Л.С. Выготским [32] было выдвинуто положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут за вторыми, создающими «зоны ближайшего развития», причем ребенок в процессе обучения, то есть в процессе общения и сотрудничества со взрослыми и сверстниками, может достигнуть большего, чем то, что входит в пределы его собственных возможностей. Нечто новое ребенок может сделать самостоятельно после того, как он уже делал это вместе с другими. Таким образом, «то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития».

Роль среды в этой модели физического воспитания специфична и связана не с адаптивно-тренирующими воздействиями педагога на телесно-двигательный потенциал учащегося с учетом его индивидуальных особенностей как в телесно ориентированной модели и не с прямыми формирующими воздействиями педагога на двигательную сферу учащегося, как в социально ориентированной модели, и даже не с созданием условий для реализации физкультурной (физической и духовной) неповторимости обучающегося на основе проявления его субъектной активности как в лично ориентированной модели, а с опосредованным влиянием педагога на учащегося через создание спортивной среды для формирования спортивных потребностей и предоставление возможностей для их максимально полного удовлетворения.

*Ведущая идея* среды ориентированной модели связана с опосредованным физическим воспитанием детей и молодежи через построение и постоянное обогащение субъектами спортивной среды образовательного учреждения, района, города, создающей комплекс условий и возможностей для эффективного спортивного саморазвития и самовыражения личности.

*Стратегической линией* среды ориентированного физического воспитания является инкультурация детей и молодежи через приобщение их к спортивному стилю жизни на основе гармонизации телесно-духовного потенциала, актуализации спортивных потребностей и формирования спортивных компетенций с учетом природных и социокультурных факторов.

Следует отметить, что инкультурация и социализация тесно связаны друг с другом и являются качественными характеристиками или степенями социокультурного становления личности. Однако социализация направлена на введение человека в систему социального функционирования общества в основном на онтологическом уровне в плане формирования *социально адекватной личности*, мобильного и конкурентоспособного специалиста, готового занять социальную нишу,

удовлетворяющую потребностям личности и общества, а *инкультурация* прежде всего связана с вхождением человека в культуру социума на *аксиологическом уровне* в плане освоения человеком системы ценностных ориентаций и предпочтений, принятых в обществе, господствующей морали, нравственности, мировоззрения и их альтернатив, национальных и сословных традиций, обыденной эрудиции социальных и гуманитарных знаний, что позволяет человеку быть не просто социально адекватной, но еще и культурной личностью, способной к саморазвитию и самовыражению в социокультурной среде.

*Стратегической целью* средо ориентированного физического воспитания является становление спортивного стиля жизни детей и молодежи, а тактической целью – формирование спортивных компетенций обучающихся.

Спортивные компетенции выступают как *конкретизированные цели* физического воспитания, связующее звено между личностью и социокультурной средой, обеспечивая сформированность ценностно-мотивационного, деятельностного, коммуникативного и поведенческого компонентов спортивного стиля жизни на основе ценностно-смыслового овладения учащимися обобщенными знаниями и способами спортивной деятельности, генерализующимися в специфические способности и качества (субъектный опыт) личности, позволяющие в нестандартных ситуациях жизнедеятельности целенаправленно и самостоятельно поддерживать необходимый уровень здоровья и физических кондиций, волевой регуляции поведения и деятельности, проявлять спортивную активность, направленную на саморазвитие и самовыражение.

Ведущими при реализации средо ориентированной модели являются *принципы открытости и когерентности спортивной среды; вариативности воспитательно-образовательного процесса и конструктивности взаимодействия его субъектов.*

Способы взаимодействия субъектов образовательного процесса (педагога и учащихся, учащихся между собой) характеризуются конструктивностью и вариативностью и



зависят от объективных требований ситуации: это и сотрудничество (кооперация), и конкуренция (соревнование), и педагогическая поддержка индивидуалистских навыков автономной работы.

Результатом такого обучения и воспитания может быть физкультурно компетентный, творчески активный и коммуникабельный, ведущий и популяризирующий спортивный стиль жизни человек-созидатель.

Критериями средо ориентированной модели физического воспитания являются *мотивационно-ценностное отношение учащихся к физической культуре и спорту, сформированность физкультурных компетентностей, самостоятельность и активность в построении спортивного стиля жизни, благоприятное психофизическое состояние, коммуникабельность, толерантность.*

Семантическим ядром средо ориентированного физического воспитания является вариативная *спортивно-рекреативная деятельность*, которая, с одной стороны, функционирует в рамках поведенческих сеттингов согласно специфике физического окружения (спортплощадки, корты, мячи, сетки и др.) и регламентирована правилами видов спорта, регулирующими поведение ее участников, а с другой – предоставляет спектр возможностей для добровольного выбора субъектами видов двигательной активности, места, режима занятий и социального окружения в зависимости от индивидуальных спортивных потребностей, является мощным консолидирующим средством, обеспечивающим межличностную и межкультурную коммуникацию.

Говоря о спортивно-рекреативной деятельности, мы имеем в виду интеграцию массового спорта и физической рекреации, общим для которых согласно системе основных понятий физической культуры, представленных нами в предыдущем разделе работы, является выбранная на добровольной основе специально организованная двигательная деятельность в целях *физического и духовного совершенствования человека.*

Массовый спорт и физическая рекреация в отличие от

профессионального спорта не имеют пространственно-временных ограничений ни со стороны психофизических возможностей человека, ни со стороны социокультурной целесообразности, и при оптимальном дозировании физических нагрузок, когда усилия человека направлены на поддержание здоровья, самосовершенствование и организацию культурного досуга, ими могут заниматься люди любого возраста, пола и физического состояния.

У истоков возникновения спортивно-рекреативной деятельности лежит интеграция теорий активного отдыха (Кемс, Гутс-Мутс, Патрик, И.М. Сеченов и др.) и игры (Шиллер, Г. Спенсер, К. Грос, Г.В. Плеханов, Л.С. Выготский, Ю.Д. Железняк и др.), определяющих ее основные функции как восстановление работоспособности человека, развития психофизических и социокультурных качеств, физического и духовного совершенствования, организации культурного досуга.

Однако на уровне вышеуказанных теорий невозможно дать всесторонний ответ на вопрос о причинах возникновения и развития спортивно-рекреативной деятельности в отрыве от представленной Н.И. Пономаревым теории возникновения окультуренной двигательной деятельности человека.

Зарождение физического воспитания спортивно-рекреационного типа исторически связано, во-первых, с дальнейшим окультуриванием двигательной деятельности человека и признанием ее самоценности не только для соматического, но и для духовно-эстетического самостроительства человека через проявление и совершенствование человеческих чувствований, когда «человек творит по законам красоты» (Н.И. Пономарев); во-вторых, с ростом промышленного производства, автоматизацией труда и использованием спортивных игр как средства активного отдыха, профилактики заболеваний и восстановления работоспособности рабочих и служащих (Л. Кун); в-третьих, в связи с постоянно меняющимися социокультурными условиями жизни, требующими кондиционной готовно-

сти, коммуникабельности и мобильности человека, и использованием игры как метода вхождения человека в культуру определенного человеческого сообщества.

Следует отметить, что подвижные и спортивные игры, а также различные физические упражнения и туризм как виды двигательной рекреации, лежащие в основе *спортивно-рекреативной деятельности*, исходя из ее целевых ориентиров, развивались по двум направлениям с достаточно условными границами перехода: *воспитательно-образовательное* (спортивно ориентированное физическое воспитание) и *рекреативное*.

Первоначальное развитие спортивных игр было связано с народными играми, ритуалами, праздниками. Общеизвестно, что к периоду Среднего царства Древнего Египта относятся самые ранние надписи, содержащие обстоятельное описание парных игр с мячом; в Китае в XI в. до н.э. для развития скорости, ловкости и сноровки получила распространение игра «чжу кэ» – предшественник современного футбола; в древнегреческой культуре периода V–IV вв. до н.э. были развиты палестрика (многоборье), орхестрика (танцы и акробатика) и агонистика (игры) как важные части физического воспитания детей [77, с. 38–62].

История физической культуры средних веков свидетельствует, что даже религии разных народов, в частности христианство, были вынуждены выступить против запрета физических упражнений и игр как провоцирующих распутство и грехопадение. Ш. Монтескье писал государственным мужам следующее: «...Вы можете изменить законы того или иного народа, можете ущемить его свободу, но не вздумайте прикоснуться к его играм» (Цит. по [77, с. 139]).

У истоков спортивно ориентированного направления в физическом воспитании Нового времени стояли англичане Р. Малкастер, Т. Арнольд, Ч. Кингсли, Т. Хьюз, разглядевшие в спортивных играх, проводимых по правилам Честной игры, прекрасный метод воспитания истинно анг-

лийского джентльмена.

Будучи директором колледжа, Т. Арнольд записал у себя в дневнике: «Колледжи, в которых формируется завтрашнее поколение, погружены в гущу моральной заразы... Моральное падение физически слабого большинства сопровождается изнеженностью и телесный упадок» (Цит. по [77, с. 163]). Наблюдая пьянство, нарушение дисциплины, картежничество, принижение младших, леность и ложь воспитанников, Т. Арнольд понимал, что радикальное изменение жизни колледжа можно осуществить при условии сохранения привычной среды и обычаев учащихся, связанных с состязаниями в крикет и футбол. Кроме того, если команды и их члены будут придерживаться правил честной игры не только во время состязаний, но и в процессе повседневной жизни, то они смогут выполнять социализирующую роль, которая согласуется с интересами церкви, школы и интерната.

Развитие спортивного направления в физическом воспитании Нового времени встречало множество препятствий: во-первых, спортивная деятельность была доступна в основном детям состоятельных родителей, причем девушкам она запрещалась вовсе; во-вторых, распространению многих игр с мячом и технических видов спорта (велоспорт и др.) мешали многочисленные суеверия и предрассудки церкви и простолюдинов; в-третьих, представители ведущих педагогических течений второй половины XIX ВЕКА, признавая дисциплинирующую роль физического воспитания, основанного на гимнастике, усматривали в спортивной деятельности молодежи помеху для реализации принципов дидактики, что при поддержке буржуазно-национальных гимнастических движений породило в Европе взгляды о том, что учащейся молодежи нежелательно вступать в добровольные спортивные общества и клубы; в-четвертых, серьезной проблемой была недостаточная методическая подготовленность тренеров-преподавателей физической культуры и спорта [38, 77, 140].

Создавшееся положение метко охарактеризовал Х.

Ротштейн: «Весьма странно, что для ухода за беговыми лошадьми мы учитываем, насколько знаком кандидат с их анатомией и физиологией. Тому же, кому доверяют заниматься развитием и укреплением человеческого тела, нет нужды обладать даже теми познаниями, которых мы определенно ожидаем от конюхов» (Цит. по [77, с. 181]).

Бурное развитие рекреационного движения слилось по времени с выходом школьной физической культуры за пределы гимнастических залов, развитием здравоохранения, борьбой за предупреждение преступности молодежи, стремлением человека к преодолению изолированности, ликвидацией очагов социальной напряженности. Наиболее активно спортивная рекреация развивалась на религиозной почве (протестантские, еврейские и католические организации); на базе полувоенных молодежных организаций (бойскауты); в условиях территориальных и заводских организаций.

Среди религиозных организаций, покровительствовавших рекреационной физической культуре и спорту наиболее активными были Ассоциации молодых христиан, которые в интересах проповедования протестантских доктрин и религиозного воспитания использовали спортивную деятельность и игры.

Наряду с созданием рекреационных центров под патронажем различных церквей уже в последние годы XIX в. предпринимались многочисленные попытки организации бойскаутских внешкольных спортивных движений, которые обеспечивали военную подготовку, физическую тренированность и патриотическое воспитание молодежи в период между окончанием учебы и началом военной службы.

Всего за несколько лет движение бойскаутов распространилось по всему миру. В соответствии с рамками местных традиций идеологией этого движения в США и Канаде служила романтика пионеров дикого Запада, в Венгрии – мечты о тысячелетней империи, в Японии – возрождение традиций самураев. В Австрии, Германии и Швейцарии наряду с бойскаутизмом широкой популярностью пользовались

лось движение «Перелетная птица», связанное с реформаторством в педагогике.

Э. Спрангер в книге «Психология молодежи» охарактеризовал эти движения как «ростки получившего распространение фантастического стиля жизни», которые объединяют в себе все черты «Физической радости жизни, тяги к романтическому бродяжничеству, любви к природе, поэзии и музыке, подавленной эротике, дружбы и духовной общности, народности, лагерного костра и проповедовавшейся Руссо простоты» (Цит. по [77, с. 183]).

В деле развития рекреационного движения кроме религиозных и военных кругов большую роль играла инициатива городских властей промышленных центров. Примером этого может служить появление в конце XIX ВЕКА в рабочих районах Лондона движения «социальный квартал», суть которого заключалась в привлечении учащихся и рабочих к занятиям физическими упражнениями на свежем воздухе (при общежитиях, воскресных школах, в лагерях отдыха), а также строительство получивших мировое признание «Иорданских садов», названных по имени преподавателя университета Х. Иордана, создавшего в Кракове образцовую площадку для добровольных занятий физическими упражнениями и играми людей любого возраста и пола под присмотром социальных инструкторов [77, с. 199].

Первая попытка создать заводскую систему рекреации была предпринята на образцовой фабрике Р. Оуэна. Подлинное же развитие системы началось только с 1870-х гг., когда в результате технического прогресса инженеры, техники и конторские служащие Англии стали искать возможность физических занятий после работы [38, 77, 140]. Этот способ физического воспитания предоставляет на выбор разнообразные формы занятий, учитывая цели и возможности самих занимающихся.

В дореволюционной России большое значение для развития спортивно-рекреативной деятельности имело возникновение спортивных кружков и общественных спортив-

ных организаций при образовательных учреждениях и промышленных предприятиях, пропагандирующих здоровый образ жизни, занятия гимнастикой, спортом и туризмом для широкого круга населения, готовящих активистов-энтузиастов, преподавателей физического воспитания.

К 1914 г. таких организаций в России было около 360 [38, с. 111]. Так, учебный план общества телесного воспитания «Богатырь», созданного в 1904 г. по инициативе преподавателя военного училища К.Г. Алексеева, включал педагогику, анатомию, физиологию, гигиену, первую помощь, историю и теорию физического воспитания, гимнастику, подвижные игры, фехтование, танцы, борьбу, бокс, плавание, греблю, коньки, лыжи, велосипед, легкую атлетику, туризм, труд землекопа, плотника, столяра.

Судя по перечню предметов, организатор общества рассматривал физическое воспитание как процесс целостного формирования человека, уделяя значительное внимание теоретической подготовке физкультурников и преподавателей, что позволило ему на базе общества в Петербурге открыть сначала одногодичные курсы гимнастики и игр, а затем двухгодичный Гимнастический институт. Обучение в институте и посещение гигиенических групп было платным, что делало их доступными только для обеспеченных граждан.

Следует отметить, что передовая педагогическая общественность России приветствовала развитие спортивно-рекреативной деятельности, в частности А.В. Луначарский отмечал «...человек становится физически более совершенным благодаря тому, что сугубое внимание уделяется спорту. Я не говорю, что и у нас все нужно свести к спорту, что спорт должен занять первое место, – это скорее часть общего гигиенического воспитания... Эта задача несколько не менее важна, чем какая-нибудь другая. Мы пока еще стоим на несколько обломовской, интеллигентской, на несколько аскетической, несколько толстовской точке зрения, которая заставляет нас ду-

мать, что «дух» представляет собой единственно важное, а что касается грешного тела, то на него обращает внимание буржуазия» (Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы //А.В. Луначарский о народном образовании. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 446-447).

С 1930 г. в СССР работу по организации рекреативной физической культуры и спорта на предприятиях, в учреждениях, в школах, ССУЗах, вузах и по месту жительства проводили коллективы физической культуры (КФК) или спортивные клубы (СК), что позитивно сказалось на массовости привлечении детей и молодежи к занятиям физическими упражнениями. Однако после упразднения в начале 90-х гг. ВДФСО (Всесоюзного добровольного спортивного общества) профсоюзов, финансировавшего их деятельность, и закрытия большинства клубов число занимающихся двигательной рекреацией в России резко сократилась.

Сегодня рекреативное направление физического воспитания реализуется через такие проекты, как «Президентские состязания» (Ю.Н. Вавилов, 1995), спортивно-оздоровительный образовательный проект «Олимп» (1998). В частности, концепция «Олимпа» опирается на идеалы международного движения «Спорт для всех» и устремлена на активизацию различных форм двигательной активности, от организованных до спонтанных занятий, имеющих восстановительную и оздоровительную направленность. Элементы нормативной базы проекта заимствованы из комплекса ГТО и его зарубежного аналога – «Еврофита».

Проект «Олимп» – это современный инструментарий по эффективному внедрению Федеральной программы физического воспитания во взаимодействии с государственной научно-технической программой «Здоровье населения России», президентской программой «Дети России», а также программами в области образования, культуры, экологии социальной политики, молодежного и профсоюзного движения.

Однако на пути реализации вышеуказанных проектов



стоят как организационные, так и в большей степени материально-технические трудности, связанные с недостаточным государственным финансированием и отсутствием отработанных нормативно-правовых механизмов привлечения дополнительных средств в сферу физической культуры и спорта.

В целом средо ориентированная модель физического воспитания получила широкое распространение в образовании США.

По свидетельству А.В. Царика [156], именно с рекреативным направлением связывают перспективы развития физического воспитания школьников и студентов в США, которое, по мнению специалистов, является более целесообразным, как с точки зрения формируемых для жизнедеятельности способностей, так и с административно-финансовой точки зрения, поскольку возможность выбора формы и направленности физического воспитания, обеспечивает личную заинтересованность молодых людей и здоровый психологический климат занятий, а также позволяет повысить пропускную способность спортивных сооружений.

А.В. Царик в своей работе «О культуре физической и духовной» показал, что в колледжах и университетах США студентам предоставляется право выбора вида спорта и форм проведения занятий. Наиболее распространенными являются три основных формы занятий: одним из видов спорта в группе или самостоятельно без участия в соревнованиях и сдачи зачетов, просто для изучения техники вида спорта и укрепления здоровья; участие в любых массовых соревнованиях по личному выбору; занятия в факультативных группах по выбранному курсу с обязательным посещением, выполнением определенных требований и сдачей зачетов для получения зачетных очков, идущих в диплом.

В последнее десятилетие реализация на практике спортизированного или дифференцированного по спортивным интересам физического воспитания детей и молодежи

довольно успешно осуществляется в России (Л.Б. Андрищенко, В.К. Бальсевич, В.А. Ермаков, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк, Л.Н. Мустафина, Н.Я. Стрельцова и др.)

Интересен дифференцированный подход в физическом воспитании на основе изучения готовности к обучению студентов, реализованный на практике В.А. Ермаковым [49]. В результате экспериментального исследования автор доказал, что готовность к обучению формируется в процессе занятий и представляет собой обобщенную структуру двигательного опыта (физической подготовленности) и отношений студентов к целям, процессу и результатам обучения (мотивационно-ценностные ориентации и предпочитаемый вид физической активности). Идентификация готовности к обучению в соответствии с дидактическим положением дифференцированного подхода позволяет конкретизировать среду, содержание, формы и методы обучения.

Спортивно ориентированное обучение студентов по предмету «физическая культура» на основе удовлетворения потребностей студентов в спортивной деятельности и модульной технологии через освоение тринадцати видов спорта на выбор обучающихся представлено в работе Л.Б. Андрищенко [7]. Согласно описанию автора, сквозной модуль программы по дисциплине «физическая культура» содержит следующие блоки: входных данных (об уровне готовности к обучению); теоретических знаний; практических знаний; информационный блок. Однако возникает вопрос: «Каким образом осуществлялся контроль за ходом освоения учебного материала и его коррекция?», поскольку одним из признаков модульного обучения является постоянное функционирование каналов обратной связи.

Спортивно ориентированное, или спортивно ориентированное, физическое воспитание, является сегодня предметом исследования группы российских ученых во главе с В.К. Бальсевичем и Л.И. Лубышевой [12 - 14].

Основная идея спортивно ориентированного физического воспитания связана с конверсионным проникнове-

ем элементов спортивной культуры в культуру физическую и созданием на этой основе условий для интенсификации физической подготовки детей и молодежи формирования спортивного стиля жизни, ориентированного на поддержание оптимального уровня здоровья и физических кондиций, физическое и духовное самосовершенствование [92].

Процесс интеграции физической и спортивной культур связан с творческим переносом передовых методик, разработанных в области спорта, в практику физического воспитания на основе их адаптации к потребностям и условиям физического воспитания детей, подростков и молодежи (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева).

Опытно-экспериментальная работа по внедрению спортивно ориентированного физического воспитания в школах г. Сургута (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк, Л.Н. Мустафина, Н.Я Стрельцова) осуществлялась на основе принципов «создания наибольших возможностей для освоения ценностей физической культуры»; «обязательности использования спортивной, кондиционной и оздоровительной тренировки»; «объединения занимающихся в учебно-тренировочные группы за рамками академического расписания». Организация физического воспитания по учебно-тренировочным группам (специализациям по видам спорта) с периодичностью занятий три раза в неделю, предоставление учащимся права свободы выбора вида спорта, времени занятий и возможности перехода из одной группы в другую при условии обязательного выполнения базового компонента программы по дисциплине «физическая культура» показали эффективность спортивно ориентированного физического воспитания школьников. У учащихся существенно снизилась заболеваемость, улучшилось физическое состояние, повысилась мотивация занятий физической культурой и эмоционально-ценностное отношение к своему здоровью [13, 14].

Отдельно в рассматриваемом аспекте стоит работа О.В. Жбанкова [51], в которой отражена проблема информатизации процесса физкультурного образования с целью

усиления его личностной ориентации на основе разработки и реализации методологии построения информационного пространства (как учебной базы), позволяющего синтезировать новые методы организации учебно-тренировочного процесса. Автор доказал, что построение процесса физкультурного образования на базе информационных технологий с использованием методов технических областей, общей педагогики, психологии и ряда других дисциплин – суть проблемы формирования информационного пространства физической культуры, обладающего функциями обучающей среды. Решение этой проблемы позволяет педагогу организовать направленное воздействие на рефлекторные механизмы студента, активизировать их, что закладывает основы подлинной индивидуализации процесса, поднимает его на качественно иной уровень. Главное и обязательное условие при этом – активность обучающегося, что можно выразить формулой: эффективность обучения – функция активности обучающегося. Кроме того, введение алгоритма контроля и постоянное функционирование каналов обратной связи способствуют формированию заинтересованного отношения студентов к процессу физического совершенствования. На наш взгляд, данный подход имеет большие перспективы в связи с информатизацией и персонализацией системы профессионального образования.

Вышеуказанные работы, несомненно, вносят большой вклад в совершенствование физического воспитания, однако в них не отражены вопросы построения открытой и когерентной спортивной среды образовательного учреждения для опосредованного управления спортивным саморазвитием учащихся через воздействие на ее компоненты, не раскрыты принципы и механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса, не показаны возможные связи и отношения спортивной среды образовательного учреждения с социокультурной средой города и их влияние на процесс физического воспитания детей и молодежи.

*Специфическими особенностями* средо ориентированной модели физического воспитания является построение

спортивной среды образовательного учреждения, создающей условия и предоставляющей возможности для удовлетворения спектра спортивных потребностей учащихся на основе реализации альтернативного выбора формы занятий (самостоятельные, факультативные, клубные), вида спортивной деятельности, преподавателя, времени и места занятий при обязательном освоении базового ядра учебного материала дисциплины «физическая культура»; конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Добровольно-альтернативный для учащихся характер занятий в рамках данной модели снимает присущее традиционной (социально ориентированной) модели противоречие между актуальным для современной педагогики ориентиром на культурологическое обогащение содержания образования и консервативными, командно-авторитарными формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, негативно сказывающимися на мотивации занятий обучающихся и на качестве результатов обучения и воспитания.

Целевые ориентиры средо ориентированной модели прекрасно соотносятся с государственным образовательным стандартом, задающим нижнюю границу требований к уровню и качеству подготовки выпускников через формирование спортивных компетентностей как конкретизированных целей физического воспитания.

Механизмы достижения целей соответствуют формуле: «хочу – могу – должен».

Несомненным преимуществом данной модели является конструктивный характер взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, регламентированный как особенностями функционирования малой социальной группы, так и правилами соревновательной деятельности.

Средо ориентированную модель физического воспитания целесообразно применять в любом возрасте в процессе формирования как мотивационно-ценностного и содер-

жательно-инструментального, так и рефлексивно-творческого компонента спортивной деятельности, однако больше всего для этого подходят условия старшей профильной и профессиональной школы, поскольку, во-первых, уже сформированы жизненно важные двигательные умения и навыки учащихся, требующие разнообразного двигательного опыта; во-вторых, у большинства, старшеклассников и студентов проявляются склонности к определенным видам спорта и системам физических упражнений; в-третьих, если в период профессионализации интересов и вытеснения из системы жизненных ценностей учащихся досуговой деятельности не предоставить возможность для лично значимых занятий избранным видом спортивной практики, это может привести к отказу от занятий физическими упражнениями на добровольной основе в течение всей жизни.

Ограничения данной модели связаны с ее значительным материально-ресурсным обеспечением, поскольку необходимы соответствующие современным архитектурным, эстетическим и санитарно-гигиеническим требованиям спортивные сооружения, качественный инвентарь, достаточное финансирование спортивно-массовой и оздоровительной деятельности, а также подготовка педагогов, способных к взаимодействию с учащимися на основе диалога, сотрудничества, поддержки и сотворчества, ориентированных на использование воспитательного потенциала малой социальной (спортивной) группы.

Таким образом, средо ориентированная модель физического воспитания является, безусловно, перспективной, но недостаточно разработанной как в методологическом, так и в праксиологическом аспектах.

## 2.5. Взаимодействие педагогических моделей физического воспитания

Описание сути и характеристик телесно ориентированной, социально ориентированной, личностно ориентированной и средо ориентированной педагогических моделей физического воспитания позволило нам построить таблицу их сравнительных особенностей по следующим параметрам: приоритеты модусов и среды бытия человека; стратегической линии, целевым ориентирам, принципам, содержанию, средствам и методам, механизмам активности учащихся и критериям физического воспитания (табл. 2).

**Таблица 2**

*Сравнительные особенности педагогических моделей физического воспитания*

| Параметры   | Модели  |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   | Телесно ориентированная   | Социально ориентированная  | Личностно ориентированная   | Средо ориентированная  |
| Приоритеты модусов и среды бытия человека: «Тело-дух»; «Природа-культура» | Развитие телесно-двигательного потенциала человека с учетом его природы | Формирование телесно-двигательного потенциала с учетом требований общества | Становление целостного (духовно-телесного) человека культуры          | Становление образа жизни целостного человека в гармонии с природой и культурой   |
| Стратегическая линия  | Адаптация   | Социализация   | Самореализация  | Инкультурация  |
| Целевые ориентиры   | Формирование здоровья   | Физическая подготовка  | Формирование физической культуры личности                             | Становление ФС стиля жизни   |
| Принципы  | Природосообразности, селективной дифференциации, оптимизации            | Унификации, интенсификации, директивности                                  | Культуросообразности, элективной дифференциации, партнерства          | Открытости и когерентности, вариативности, конструктивности                      |
| Содержание  | Дифференцированное  | Унифицированное  | Поливариативное   | Вариативное  |
| Средства и методы   | Конструктивные и гуманные   | В основном директивные   | Гуманные  | В основном конструктивные  |
| Механизмы активности учащегося  | «могу-хочу-должен»  | «должен-могу-хочу»   | «хочу-могу-буду»  | «хочу-могу-должен»   |
| Критерии  | Состояние здоровья, ЗУНы  | Физические кондиции, ЗУНы  | Мотивация, эмоции, физическое состояние, свойства и качества личности | Мотивация, ФС компетентности, ФС-активность, волевые качества, коммуникбельность |

Понятно, что приведенные нами педагогические модели физического воспитания в реальной практике не всегда существуют в идеальном выражении, а взаимопроника-

ют одна в другую, дополняя и компенсируя специфические для каждой недостатки и ограничения, что в условиях вариативного образования вполне оправданно и даже необходимо, однако требует определенных правил или принципов применения.

Согласно полипарадигмальному подходу И.Г. Фомичевой, взаимодействие педагогических моделей возможно на основе принципов совмещения, компенсации, соответствия и уравнивания [153].

На наш взгляд, для отражения целостности процесса взаимодействия педагогических моделей между собой необходимо учитывать реальное состояние субъектов воспитательно-образовательного процесса и факторы, условия, возможности его осуществления, что возможно, если к указанным выше принципам добавить принципы адаптивности и кумулятивности.

Принцип *адаптивности* свидетельствует о том, что применяемые педагогические модели должны быть, во-первых, адаптированы к внутренним и внешним условиям протекания воспитательно-образовательного процесса, как «здесь и сейчас», во-вторых, предвосхищать требования к индивидуальному и социокультурному развитию человека с учетом реальности завтрашнего дня.

Согласно *совместительному* принципу возможно сочетание приемов, методов и технологий, либо относящихся к одной концептуальной модели, либо если модели различны, то имеющих сходные механизмы воспитательных воздействий (директивные, конструктивные, гуманистические).

*Компенсаторный* принцип предполагает совмещение методов и технологий, относящихся к принципиально разным моделям с целью компенсации их недостатков, что вполне возможно, но при их раздельном применении (к примеру, развитие общей выносливости членов сборной команды школы по легкой атлетике для выступления на городской спартакиаде возможно с применением директивных методов, несмотря на то что общая концепция физического



воспитания школы имеет личностно ориентированную направленность).

Принцип *соответствия* требует, чтобы стратегические, целевые установки разных уровней (урока, образовательного учреждения, региона), определяющие основные ориентиры и направленность образовательно-воспитательного процесса или деятельности, соответствовали способам их реализации.

Принцип *кумулятивности* предполагает учет накопительного психологического эффекта от применения различных моделей, который может быть как со знаком «плюс», так и со знаком «минус», поскольку в идеальной воспитательно-образовательной системе, адаптированной к многообразию внутренних и внешних условий обучения и воспитания, ориентиры миропонимания и развития «дух (свобода) – тело (принуждение)» и «природа (естественное) – культура (искусственное)» сбалансированы в пространственно-временном и энергетическом (усилия) аспектах.

Принцип *уровневания* способствует сбалансированности целевых установок педагогических моделей в своих крайних проявлениях на разных этапах развития человека и культуры. Важно лишь установить их приоритетность либо аспектность реализации каждой из них на конкретном этапе и в конкретной сфере развития человека.

### Раздел 3. МЕХАНИЗМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

#### 3.1. Механизмы директивного, гуманистического и конструктивного педагогического взаимодействия в физическом воспитании

Поскольку в широком социальном смысле под физическим воспитанием мы понимаем *целостное формирование человека* в процессе освоения им всей совокупности ценностей физической культуры, то это прежде всего многофакторный процесс его *взаимодействия* с субъектами и артефактами культуры физической, результатами которого являются физическое и духовное развитие и совершенствование личности.

Взаимодействие как философская категория отражает взаимосвязи и взаимовлияния между различными объектами и служит характеристикой форм человеческого со-бытия, деятельности и познания [138, с. 135]. Взаимодействие – основа любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связи и отношения ее элементов и компонентов.

Проблема взаимодействия междисциплинарна, поскольку эффективность решения как глобальных (цивилизационных), так и локальных, в частности педагогических, задач зависит сегодня от способности субъекта осуществлять совместную деятельность.

Представления о том, что «Я» немислимо без «Ты», «Я» сопричастно «Ты», сложились еще в христианской

традиции, но получили распространение в рамках философского мышления только в XX столетии в работах М. Бахтина, М. Бубера, Г. Марселя, Ф. Эбнера в связи с проблемой «диалога».

По мнению П.С. Гуревича, парадокс заключается в том, что, хотя в философии «в известной мере нет «другого» (иначе говоря, «ты» в более конкретном смысле, как суверенной инстанции, как незаместимой и значимой для меня личности), не существует «Я» самого по себе. Оно обязательно включает в себя «Ты», «Другого»» [42, с. 236-260].

В психологии взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур.

*Межличностное взаимодействие* подразумевает вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок [71, с. 43-44].

Имеющиеся в истории социальной психологии подходы к решению проблемы социального взаимодействия (Г.Д. Андреева, А.В. Батаршев, В.Н. Куницина и др.) можно систематизировать на основе ведущего фактора, определяющего характер взаимодействия, а именно: особенности личности (личностный подход), специфика ситуации, требующая преобразования (деятельностный подход), или то и другое в равной степени (лично-деятельностный подход).

Взаимодействие в педагогике, с одной стороны, рассматривается как условие и способ функционирования системы образования, обеспечивающий взаимообусловленность связей и отношений ее элементов, а с другой – как интерактивный компонент педагогического общения.

Причем непосредственное взаимодействие осуществляется только в процессе общения, а общение может пред-

ставлять собой ситуацию односторонней передачи информации, без взаимодействия субъектов, довольно распространенную в массовой педагогической практике.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента-преподавателя, тренера-спортсмена); это и взаимодействие учеников (студентов, спортсменов) между собой; это и межличностное (неформальное) взаимодействие, которое оказывает существенное влияние на его формальные виды [60, с. 305-362].

*Взаимодействие* в учебно-воспитательном процессе может быть представлено как процесс мотивированного контакта двух и более лиц, выражаемый с помощью различных коммуникативных средств, для реализации конкретной цели, сопровождающийся обратной связью и переживанием определенных отношений его субъектами.

Анализ сущности взаимодействия в системе «человек-человек» показывает, что в любой сфере человеческой жизнедеятельности оно развивается в соответствии с двумя взаимосвязанными и взаимообусловленными векторами: «свобода – принуждение» и «активность – пассивность». Первый вектор отражает целевые ориентиры: для чего и кем поставлены цели взаимодействия, а второй – раскрывает механизмы достижения цели (как): за счет внутренних сил человека (самоуправление – иницируемая активность) или при помощи воздействия «извне» (управление – стимулируемая активность).

В сущности, как отмечает И.Г. Фомичева, «прогресс в области образования можно представить в виде исторически сменяющихся форм взаимодействия взрослых и детей в альтернативе «принуждение-свобода»» [152].

Известно, что, управляя собой, человек стремимся к достижению желаемых для себя результатов поведения и деятельности, управляя другими – добивается, чтобы их поведение и деятельность приводили к желаемым для него результатам. В социальной психологии и менеджменте су-

ществуют две основные парадигмы управления: насильственная и ненасильственная.

*Насилие* – это форма принуждения со стороны одной группы людей (одного человека) по отношению к другой группе (отдельному человеку) с определенной целью. Формы насилия многообразны, их условно подразделяют на экономические, социальные, политические, идеологические, физические и др. Все реакции на насилие традиционно сводят к трем типам: оправдание и смирение; радикальное отрицание и насильственное сопротивление; мягкое отрицание и ненасильственное сопротивление [160, с. 304-309].

*Ненасилие* – это идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание ценности всего живого, человека и его жизни, отрицание принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми [130, с. 28].

Споры о том, можно ли обойтись без насилия и принуждения в воспитании ведутся давно. В истории педагогики традиционно рассматривают *авторитарное (или директивное)* воспитание, основанное на управлении поведением воспитанников через принуждение и стимулируемую активность, и *гуманистическое* воспитание, создающее условия для свободного выбора и творческого саморазвития личности.

И.Г. Фомичева [153] в авторитарном воспитании выделяет два основных вида отношений воспитателя и воспитуемого: авторитарно-подавляющее, механизм воспитательных воздействий которого связан с внешним принуждением в виде требования со стороны взрослого по отношению к ребенку, часто не принимающему его, но в случае выполнения получающему награду или похвалу, а в случае невыполнения – нарекание или наказание; и авторитарно развивающее, основанное также на механизме манипулирования поведением и деятельностью ребенка с помощью системы поощрения и наказания, однако требования взрослого здесь, как правило, не вызывают со стороны ребенка протеста, а, напротив, либо

положительную, либо нейтральную реакцию, поскольку они чаще всего более или менее адаптированы к индивидуально-типическим особенностям воспитанников и специфике ситуации.

Механизм воспитательных воздействий гуманистического типа (ненасильственного и свободного) – иной и связан, скорее, не с управлением поведением и деятельностью ребенка через манипулирование при помощи системы стимулов за результат, а с взаимодействием, содействием, сотрудничеством, сотворчеством и созданием благоприятных условий для реализации самоуправления и самоуправления учащихся через предоставление им свободного выбора видов поведения и деятельности из числа альтернативных вариантов, которые усилиями педагогов должны попадать в «зону их ближайшего развития», быть подкреплены системой стимулов мотивации, осуществляться в атмосфере доброжелательности и творческой активности. Основное отличие ненасильственного воспитания от свободного связано с тем, что в первом случае количество альтернатив выбора определено и ограничено педагогом, а во втором – выбор неограничен и заранее не определен, что создает дополнительные трудности как для воспитателя, так и для воспитанника, но позволяет совместно проживать ситуации выбора [153].

В современной гуманистически ориентированной концепции образования акцент делается на активных формах учебно-педагогического взаимодействия: поддержке, содействии, сотрудничестве и сотворчестве педагогов и обучающихся, а также обучающихся друг с другом.

Существенное влияние на развитие теории и практики гуманной педагогики оказали идеи К. Роджерса, выделившего основные условия диалогического общения: открытость, естественность и спонтанность в выражении чувств; поощрение (принятие, доверие) как, безусловно, положительное отношение к другим людям и к самому себе; эмпатическое понимание партнера как «умение постоять в чужих туфлях» [123, с. 222-235].

Важно подчеркнуть, что Роджерс и его последователи говорят не просто об активизации учащегося в плане смещения акцентов с преподавания на учение, они обозначают свое учение термином «фасилитация», означающим помимо всего прочего еще и «освобождение», т.е. предоставление не только содержательной свободы, но и свободы самоощущения, свободы «дыхания» [89, с. 169].

Р. Бернс [18, с. 48-63] дополняет приведенные выше принципы учителя – фасилитатора (открытость, доверие, эмпатия) следующими положениями:

- помогать ученикам формулировать цели и задачи, стоящие перед группой и перед каждым;

- исходить из того, что у школьников есть внутренняя мотивация к учению;

- быть для учеников источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, причем выступать в такой роли для каждого;

- развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его, быть активным участником группового взаимодействия.

Подобные идеи не новы для педагогики: они четко просматриваются в педагогическом наследии Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, который, в частности, отмечал, что вся история педагогики – это борьба двух идей: обучение-развитие, идущее внутри, и обучение-формирование извне.

Однако классно-урочная система организации занятий не позволяет построить в массовой практике модели обучения и воспитания, в полной мере соответствующие принципам гуманной педагогики, что компенсируется творческим поиском педагогами-новаторами механизмов и условий субъект-субъектного взаимодействия с учащимися (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Анализ работ А.А. Бодалева, Е.Л. Доценко, Н.В. Казариновой, Е.В. Коротаевой, В.Н. Кунициной, А.В. Пет-

ровского, В.М. Погольша, Р.М. Фатыховой, показал, что взаимодействие в воспитательно-образовательном процессе имеют два измерения: *содержание* (передаваемая информация (ЧТО?) и *отношения* (КАК информация будет представлена? КАК информация будет интерпретирована и какую вызовет реакцию? КАК человек относится к источнику информации? КАК он чувствует себя в процессе взаимодействия и после него?).

Особенности «отношений» между субъектами воспитательно-образовательного процесса формируют *характер педагогического взаимодействия*, определяющийся следующими параметрами: *целевые ориентиры; механизмы активности учащегося, интерпретация содержания информации, средства взаимодействия; предпочитаемая позиция педагога, обратная связь, типичные способы реагирования на конфликт, эмоциональный тон взаимоотношений* (табл. 3).

*Директивное педагогическое взаимодействие* проявляется в *односторонне-доминантной, главенствующей позиции педагога при постановке целей, выборе средств и способов решения воспитательно-образовательных задач*, когда в процессе взаимодействия чаще всего используется *принуждение*, что затрудняет развитие творческой личности, а также *социально зрелой, открытой и активной группы учащихся*.

*Гуманистическое педагогическое взаимодействие* характеризуется *эмоционально благоприятным контактом с учащимися, согласованностью целей и координацией совместных усилий, взаимопониманием и поддержкой при решении воспитательно-образовательных задач, создающих условия для развития неповторимой, самобытной личности учащихся и педагогов, способных работать в группе*.

*Конструктивное педагогическое взаимодействие* характеризуется *согласованностью целей и координацией совместных усилий контактирующих сторон, соответствием средств, способов и занимаемой позиции субъектов взаимодействия конкретной педагогической ситуации, достижением взаимопонимания и продуктивным решением*



воспитательно-образовательных задач, стимулирующих развитие самостоятельной и толерантной личности, открытой и социально активной группы учащихся.

Механизмы конструктивного педагогического взаимодействия, характеризуются согласованностью выбора между педагогом и учащимся стратегий совместной деятельности и общения с учетом объективных требований ситуации.

**Таблица 3.**

*Типы педагогического взаимодействия*

| Параметры                                | Типы педагогического взаимодействия в физическом воспитании                          |   |  |
|--|--|---|--|
|  | директивное  | конструктивное  | гуманистическое  |
| Целевые ориентиры                        | Социализация по заданному образцу  | Становление социально адекватной и активной личности  | Творческая самореализация личности   |
| Механизмы активности учащегося           | «должен-могу-хочу»   | «могу-хочу-должен»<br>«хочу-могу-должен»  | «хочу-могу-буду»   |
| Интерпретация содержания информации      | Навязывание ценностно-смыслового значения  | Актуализация ценностно-смыслового значения, обмен смыслами  | Совместный поиск ценностно-смыслового значения                                       |
| Средства взаимодействия                  | Инвариантность, косность   | Вариативность, конгруэнтность   | Многообразие, гибкость   |
| Предпочитаемая позиция педагога          | Сверху (ригидная)<br>S →<br>O  | Рядом (лабильная)<br>S* ↔<br>S**  | Вместе<br>S* ↔<br>S**  |
| Обратная связь                           | Односторонняя, неадекватная  | Двусторонняя, оперативная, адекватная   | Двусторонняя, рефлексивная   |
| Типичный способ реагирования на конфликт | Соперничество  | Кооперация  | Сотрудничество   |
| Эмоциональный тон взаимоотношений        | Поучительно-категоричный (преобладание негативного взаимного оценивания и наказаний) | Конструктивно-одобрительный (преобладание позитивного взаимного оценивания и сбалансированной системы стимулов) | Доверительно-одобрительный (позитивное взаимное оценивание и преобладание поощрений) |

Кроме того, учитывая, что альтернативный выбор

воспитанника может быть связан с выбором не только свободы, но и ее ограничения со стороны внешнего управления общением, поведением и деятельностью, конструктивное взаимодействие характеризуется поиском оптимального баланса между управлением и самоуправлением в соответствии с потребностями и возможностями его субъектов и с учетом специфики конкретной ситуации (добровольное подчинение и взаимная ответственность или свобода и личная ответственность как альтернативный выбор).

Физическое воспитание как специфическая сфера воспитания человека ориентировано на достижение физической (физических качеств и координационных способностей), двигательной (техничко-тактические действия) и психической готовности (устойчивые мотивы и глубокий интерес к физической культуре и спорту; активизация психических процессов: ощущения, восприятия, памяти, мышления и т.д.) учащихся в процессе освоения знаний, умений и навыков, становления морально-волевых и нравственных качеств, общественного и индивидуального самосознания подрастающего поколения (Б.А. Ашмарин, И.И. Сулейманов и др.).

Специфика физкультурно-педагогической деятельности проявляется в направленности на изменение не только биологической, но психологической и социальной природы учащегося; в динамичности деятельности, обуславливающей высокие физические и психические нагрузки; в коллективно-регламентированном соперничестве; в высокой эмоциональности; в вероятностном и творческом характере.

Специфичность физкультурно-педагогической деятельности определяет особый характер взаимодействия ее субъектов, где от педагога требуется организация непрерывной обратной связи, вследствие необходимости получения информации об активности, самочувствии и настроении занимающихся как в плане оптимальности параметров физических нагрузок, так и в плане эффективно-

сти используемых средств и методов обучения, воспитания и самосозидания учащихся.

Для сферы физического воспитания, изначально ориентированной на телесность человека, исторически в большей мере были присущи насильственные, директивные методы педагогического взаимодействия.

Директивный тип педагогического взаимодействия довольно широко распространен в сфере физического воспитания и основан на прямом педагогическом воздействии на личность учащегося, мотивации «долженствования» и проявлении активности учащегося через механизм «должен – могу – хочу» при помощи команд, приказов, инструкций, правил, системы поощрений и наказаний, различных стимулов за достижение требуемого результата.

Ему присущи такие техники воспитания, как «принятие решений» и «решение проблем» [88, с. 180-182], связанные с постоянным управлением со стороны педагога поведением, деятельностью и общением воспитанников в любых условиях при работе в маленьких и больших группах, в ситуации конкуренции и кооперации, в формальной и неформальной обстановке, когда педагог, решая частные задачи оздоровления и физической подготовки, не задумывается над общими целями: *каким должен быть современный человек?*

Серьезно меняет взгляд на сущность взаимодействия в физкультурно-педагогической деятельности инновационная концепция спортивно-гуманистического воспитания детей и молодежи В.И. Столярова «СпАрт», называемая еще «мягкой», более гуманной по сравнению с Олимпийской моделью и выдвигающая на передний план две задачи:

- во-первых, синтез спортивной, культурной, эстетической и художественной деятельности. «Причем главное заключается не во внешнем сочетании спорта и искусства, а в спортивно-художественной деятельности, в комплексном подходе к воспитанию личности, к формированию общения и культурной среды», что, по сути дела,

поможет устранить дисгармоничный приоритет ценностей физического развития над духовным становлением человека в процессе спортивной деятельности;

- во-вторых, создание благожелательной, комфортной для человека сферы спортивных отношений, сущность которых составляет позитивное взаимодействие как источник личностного роста ее субъектов, т.е. создание культурной среды, «которая позволяет человеку через формы спортивной активности чувствовать себя и быть действительно приобщенным к ценностям культуры, пользоваться этими ценностями и участвовать в их создании» [41, с. 21-80].

Гуманистический (ненасильственный) тип педагогического взаимодействия в физическом воспитании основан на содействии, сотрудничестве, сотворчестве и мотивации «интереса, желания, потребности» и создании условий для проявления активности учащегося через механизм «хочу-могу-буду», что предполагает как «следование за природой человека», так и предоставление возможностей для удовлетворения спортивных потребностей занимающихся, в частности естественной потребности в движении, при поддержании и развитии которой формируется установка на добровольные занятия физической культурой и спортом в течение всей жизни. Для гуманистического типа воспитания характерны такие техники, как «предоставление возможностей» и «рефлексивное воспитание».

Воспитание как «предоставление возможностей» связано с организацией наибольшего спектра альтернативных выборов для удовлетворения спортивных потребностей воспитанников и развития чувства собственных возможностей, которые сопровождаются осознанием того, что ты компетентен. Рефлексивное воспитание – процесс, в котором педагог систематически активно размышляет о своей преподавательской деятельности для прояснения проблем и повышения ее эффективности [88, с. 205-209].

Однако, если естественная потребность в движении и иные спортивные потребности в силу определенных причин

(образа жизни семьи, болезни ребенка, условий школы и др.) у учащихся не развиты, то сформировать позитивную мотивацию занятий физической культурой и спортом (или установку) можно двумя известными в психологии способами «сверху» и «снизу» (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, Д.Н. Узнадзе и др.).

Способ, обозначенный как «сверху», предполагает когнитивные стратегии через разъяснение и убеждение, что довольно эффективно в процессе обмена смыслами или их перестройки (по А.Д. Леонтьеву).

Способ «снизу» связан с изменением мотивации или установки на основе изменения поведения человека через включение его в специально организованную лично значимую двигательную деятельность (А.Г. Асмолов), причем на первых порах пока не сформировалась привычка, не пришло осознание чувства «мышечной радости» от выполняемых движений, сопровождающееся легкостью, свободой, желанием действовать, чувство успеха от реальных побед над собой и противником, это включение в деятельность и ее реализация нередко осуществляются на основе мотива «долженствования» (принуждения снаружи) и «осознанной необходимости» (принуждения изнутри).

Оба способа соответствуют разным механизмам воспитательных воздействий, однако их целесообразно применять одновременно, учитывая особенности личности и ситуации, что свидетельствует о необходимости интегративной тактики *конструктивного педагогического взаимодействия*.

Конструктивное педагогическое взаимодействие основано на активности учащегося через механизмы «могу-должен-хочу» или «хочу-могу-должен» и предполагает некоторое разумное подчинение личностных интересов (как осознанную необходимость) правилам соревновательной деятельности и интересам группы, а также стимулируемую активность учащегося ради общего дела, сотрудничество (кооперацию), регламентированную принципами «честной игры» конкуренцию (соперничество), педагогическую под-

держку индивидуалистских навыков автономной работы в зависимости от особенностей ситуации, личности и группы.

Конструктивное педагогическое взаимодействие способствует формированию готовности человека к самоопределению как осознанному выбору жизненных целей и средств их достижения, а также ответственности за принятые решения, в различных, порой неопределенных, ситуациях, чтобы он чувствовал уверенность в собственных силах, социальную значимость и неповторимость.

Исходя из специфики физического воспитания, функциями конструктивного педагогического взаимодействия, являются:

- *познавательно-воспитательная*, направленная на освоение учащимися знаний, умений, навыков поддержания и созидания здоровья, физкультурного самосовершенствования, обогащение личностного опыта спортивной практики, развитие волевой регуляции поведения и деятельности, формирование свойств и качеств личности через приобщение к системе культурно-нравственных ценностей;

- *прогностически-организационная*, предполагающая выявление индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса и специфики ситуации, проектирование и практическую организацию взаимодействия с учетом выявленных особенностей;

- *экспрессивно-рефлексивная*, заключающаяся в обеспечении понимания себя и других (целей, мотивов, переживаний), в осмыслении педагогом того, как учащийся понимает его, через развитие социальной перцепции, эмпатии, рефлексии;

- *фасилитативная*, обеспечивающая педагогическую поддержку, стимулирование личностного роста, создание оптимальных условий для физкультурного самосовершенствования учащегося и личностного роста педагога;

- *толерантно-адаптивная*, ориентирующая на развитие у педагога и учащихся умения принимать индивидуальность «другого», входить в иные группы и взаимодейст-

воват в них на позитивных основаниях в ситуациях неопределенности.

Обобщение теоретических положений менеджмента, социальной психологии и педагогики сотрудничества о сущности, условиях и механизмах продуктивного, гуманно ориентированного межличностного взаимодействия с учетом спортивно-гуманистических идеалов и ценностей позволило нам построить систему взаимосвязанных принципов достижения конструктивного взаимодействия, отражающих общее и особенное, индивидуальное и коллективное в структуре и содержании спортивной деятельности: самооценности личности; толерантности; интерактивной конгруэнтности; открытости или «честной игры», коллегиальности, корпоративности, продуктивности.

*Принцип «самоценности личности»* ориентирует на признание уникальности и неповторимости каждого субъекта взаимодействия и необходимости понимания и учета этого в образовательном процессе.

*Принцип «толерантности»* предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность к оценке людей и событий, позитивность общего фона отношений.

*Принцип «интерактивной конгруэнтности»* отражает взаимную заинтересованность и активность контактирующих сторон в согласовании целей и смыслов взаимных действий; в координации средств и способов достижения целей и достижении взаимопонимания как формирования единого смыслового поля участников взаимодействия.

*Принцип открытости, или «честной игры»,* позволяет регулировать этическую сторону взаимоотношений и опирается на введенные Пьером де Кубертенем положения о поведении олимпийца: «не стремиться к победе любой ценой; вести себя благородно, по-рыцарски; главное – не победа над соперником, а дух борьбы, атмосфера, позволяющая самосовершенствоваться, победа над самим собой».

*Принцип коллегиальности* отражает коллегиальность руководства, направленность на принятие решений и осу-

ществление деятельности группой лиц в сотрудничестве, партнерстве, сотворчестве, а не единолично.

*Принцип корпоративности* указывает на необходимость использования в физическом воспитании позитивного потенциала малой социальной (спортивной) группы, объединяющей своих членов общностью целевых установок, ритуалов, символов и норм поведения, влияющей на становление личности и спортивного стиля жизни.

*Принцип корпоративности* дополняет принцип «самоценности личности» и отражает не просто признание уникальности каждого члена группы, но и признание неповторимости любого сообщества, развивающегося по законам человеческой этики, объединяющего своих членов единством целевых установок и форм поведения, влияющего на становление индивидуальности в группе.

*Принцип продуктивности* отражает соответствие результатов взаимодействия целям развития общества, общества (группы) и конкретной личности.

В связи с вышеизложенными критериями конструктивного взаимодействия в физическом воспитании могут быть: *удовлетворенность взаимоотношениями и сотрудничество в условиях регламентированной правилами соревновательной борьбы (конкуренции); позитивная динамика физического состояния, когнитивной сферы и мотивации занятий; совершенствование волевой регуляции поведения и деятельности учащихся.*

Интегральным показателем конструктивного взаимодействия служит личностный рост субъектов образовательного процесса на фоне их эмоционального благополучия, что применительно к физкультурному образованию чаще всего связано с развитием интеллектуальных и двигательных способностей, совершенствованием волевой регуляции поведения и деятельности, с благоприятным психоэмоциональным и физическим состоянием, с желанием заниматься физической культурой и спортом.



### **3.2. Стилиевые особенности педагогического взаимодействия в физическом воспитании**

Следует отметить, что в реальной практике характер взаимодействия субъектов образовательного процесса обычно нестабилен и меняется в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей субъектов. Достижение конструктивного взаимодействия требует позитивной установки, разумной гибкости и реальных усилий контактирующих сторон.

Кроме того, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса зависит от предпочитаемого стиля взаимодействия педагога, под которым можно понимать систему приемов и способов организации человеком совместной деятельности.

Стиль деятельности и стиль взаимодействия – в сущности близкие, но не однозначные по своей сути понятия, поскольку в первом случае акцент делается на отличительных признаках деятельности субъекта в связи с его индивидуальными особенностями, а во втором – на отличительных признаках взаимодействия субъекта с «другим» в связи с индивидуальными особенностями как его «Я», так и «Я другого».

Значительно ближе к понятию «стиль взаимодействия» педагога по своему содержанию понятие «стиль руководства», которое, несомненно, не утратило своей актуальности и сегодня, однако смещение целевых ориентиров образования на формирование творчески активной, мобильной, способной к саморазвитию личности обучающегося требует смещения акцентов с педагогического руководства и управления учебной деятельностью на соуправление, взаимодействие и самоуправление в образовательном процессе.

Несмотря на то что изучению стиля деятельности (руководства, общения) педагога посвящено большое количество трудов (С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский,

Е.П. Ильин, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова и др.), вопросы стиля педагогического взаимодействия в теории и практике гуманистически ориентированного физического воспитания должного отражения пока не получили.

Своеобразие нашего видения проблемы заключается в том, что мы, опираясь на личностно-деятельностный подход, рассматриваем стиль взаимодействия педагога с трех позиций:

- во-первых, в связи со склонностью педагога к определенным способам взаимодействия с учащимися согласно его личностным особенностям;

- во-вторых, в связи со склонностью учащихся к принятию определенного стиля взаимодействия педагога в силу их личностных особенностей;

- в-третьих, в связи со спецификой ситуации, которая определяет наиболее благоприятный стиль взаимодействия исходя из ее задач именно как «здесь и сейчас», что дает основание говорить об отсутствии единственно эффективного стиля взаимодействия, поскольку эффективным является тот стиль, который в большей мере отвечает характеру социально-психологической ситуации взаимодействия и выражает индивидуальную способность педагога позитивно ее решить.

Рассмотрение особенностей педагогического взаимодействия в системе координат, определяющейся векторами «свобода-принуждение» и «активность-пассивность», позволило нам выделить четыре крайних в своих проявлениях стиля взаимодействия педагога и учащихся (физкультурников, спортсменов) в физическом воспитании: *тренирующий, наставляющий, фасилитативный, консультативный* (рис. 2, табл. 4).

**Тренирующий стиль** взаимодействия педагога с учащимися, студентами, спортсменами, физкультурниками характеризуется навязыванием ценностно-смыслового значения спортивной деятельности, жесткостью, пресечением инициативы, командно-административными методами руко-

водства, при которых педагог предпочитает субъект-объектные отношения с односторонней связью, преобладанием негативного взаимного оценивания и наказаний, поучительно-категоричным эмоциональным тоном взаимоотношений, что определяет характер взаимодействия как противоречивый с наличием деструктивных ситуаций.

Механизм стимулирования активности учащегося со стороны педагога можно описать схемой «команда – требование – приказ», а механизм внутренней активности учащегося – «должен – могу – хочу», что при условии постоянного применения тренирующего стиля в образовательном процессе способствует формированию безынициативного, но исполнительного «человека-винтика», способного к ведению ССЖ в качестве «носителя».

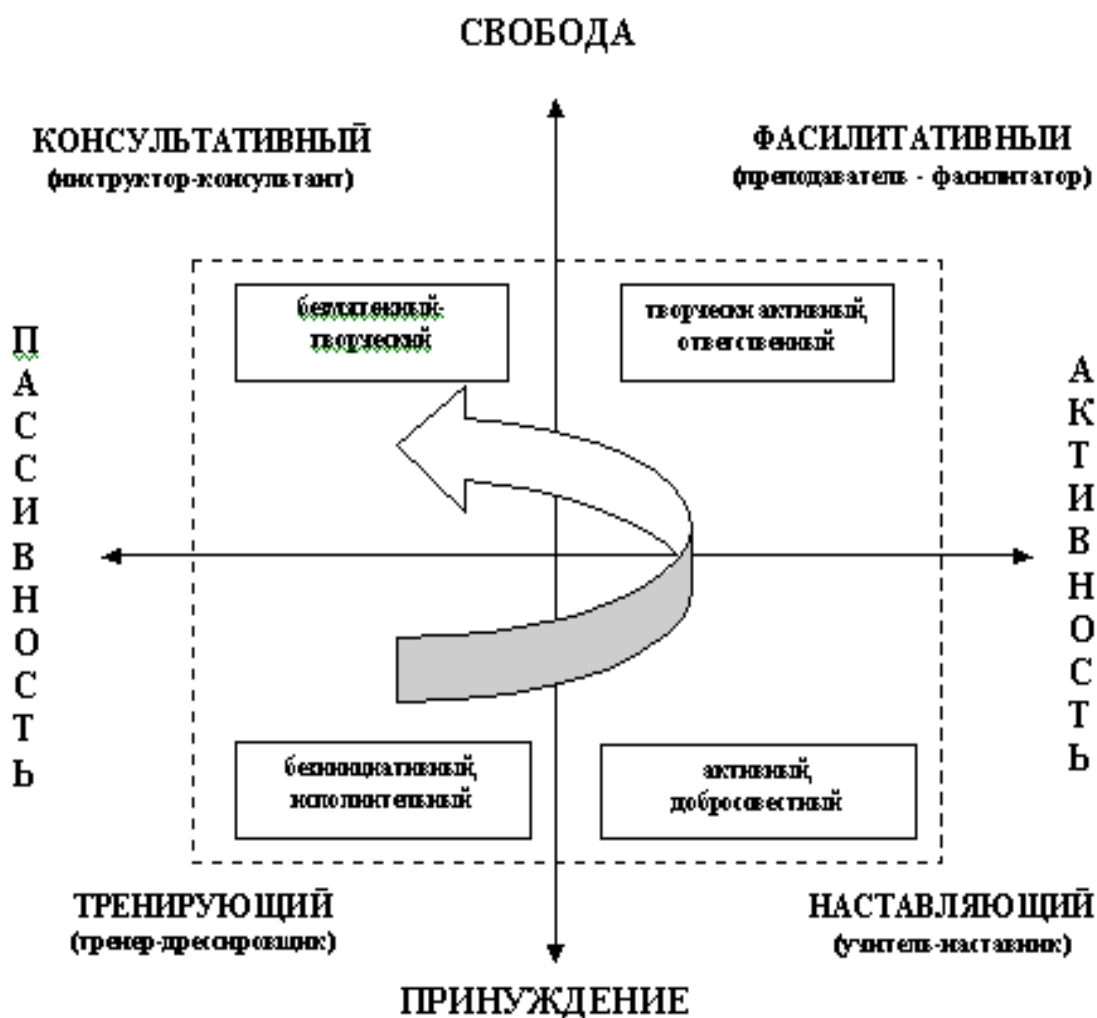


Рис. 2. Стили педагогического взаимодействия в физиче-

СКОМ ВОСПИТАНИИ



указывает предполагаемый  
результат воспитания применительно к личности учащего-  
ся

**Таблица 4**

*Стили педагогического взаимодействия в физическом воспитании*

| Параметры                               | Стили взаимодействия педагога  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   | тренирующий  | наставляющий  | фасилитативный   | Консультативный  |
| Тип педагога/типа учащегося             | Тренер-дрессировщик<br><br>Безынициативный, исполнительный                             | Учитель-наставник<br><br>Активный, добросовестный   | Преподаватель-фасилитатор<br><br>Творчески активный, ответственный                       | Инструктор-консультант<br><br>Безмятежный, творческий  |
| Интерпретация содержания взаимодействия | Навязывание ценностно-смыслового значения  | Убеждение в ценностно-смысловом значении  | Совместный поиск и поддержка в поиске ценностно-смыслового значения                      | Информирование об альтернативах ценностно-смыслового значения  |
| Методы руководства                      | Командно-административные  | Добровольно-принудительные  | Либерально-кооперативные   | Либерально-попустительские   |
| Типичная позиция                        | Сверху (ригидная)<br>O → S   | Сверху (лабильная)<br>S ↔ O   | Рядом (лабильная)<br>S* ↔ S**  | Рядом (ригидная)<br>S* ↔ S**   |
| Механизм взаимодействия учителя/ученика | Команда<br>Требование<br>Приказ<br>«Должен - могу - хочу»                              | Наставление<br>Убеждение<br>Побуждение<br>«Могу - должен - хочу»  | Обсуждение<br>Совет<br>Поддержка<br>«Хочу - буду - могу»                                 | Предложение<br>Соглашение<br>Консультация<br>«Хочу - могу - буду»  |
| Способы взаимодействия обратной связи   | Соперничество<br><br>Односторонняя, оперативная  | Компромисс<br><br>Двусторонняя, инертная  | Сотрудничество<br><br>Двусторонняя, оперативная  | Уступка<br><br>Хаотичная, инертная   |
| Формы действия                          | Преобладание негативного взаимного оценивания и наказаний                              | Преобладание позитивного взаимного оценивания, сбалансированность поощрений и наказаний                             | Позитивность взаимного оценивания и преобладание поощрений и системы внутренних стимулов | Индифферентность взаимного оценивания, отсутствие системы действенных стимулов                                   |
| Эмоциональный настрой                   | Поучительно-категоричный   | Дружелюбно-требовательный   | Одобрительно-доверительный   | Иллюзорно-одобрительный  |
| Сценарии взаимодействия                 | Противоречивое взаимодействие с наличием деструктивных ситуаций (подавление-избегание) | Преобладание конструктивного взаимодействия с наличием противоречивых и деструктивных ситуаций (убеждение-уважение) | Конструктивное взаимодействие (поддержка-взаимопонимание)                                | Преобладание противоречивого взаимодействия с наличием конструктивных ситуаций (попустительство-согласительство) |

Согласно нашим исследованиям с привлечением 182 преподавателей физической культуры и тренеров, к тренирующему стилю взаимодействия проявляют склонность педагоги с истероидной, эпилептоидной, гипертимной и

астено-невротической ведущей или сопутствующей акцентуациями характера (по классификации А.Е. Личко).

Тренирующий стиль взаимодействия имеет свои плюсы в плане решения локальных задач оздоровления, обучения, воспитания, развития и серьезные минусы в контексте общего развития личности в случае его распространности в учебно-воспитательном процессе.

Его целесообразно применять в учебных заведениях закрытого типа (военных училищ, колониях, учреждениях для детей с задержкой в психическом развитии и т.д.) и для решения частных задач подготовки в условиях лимита времени, желательно с лицами со сложившейся системой жизненных ценностей и профессиональных спортсменов (формирование содержательно-операционального компонента спортивной деятельности: развитие физических кондиций, техники двигательных действий и т.п.).

**Наставляющий стиль** педагогического взаимодействия отличается стремлением педагога к убеждению учащегося (студента, спортсмена, физкультурника) в ценностно-смысловом значении спортивной деятельности, применением добровольно-принудительных методов руководства, при которых субъект-объектные отношения принимают гибкость за счет функционирования каналов обратной связи, позитивного взаимного оценивания и сбалансированности поощрений и наказаний. Данному стилю присущ дружелюбно-требовательный эмоциональный тон взаимоотношений, что обеспечивает преобладание конструктивного взаимодействия с наличием противоречивых и деструктивных ситуаций (убеждение – уважение).

Механизм стимулирования активности учащегося со стороны педагога можно описать схемой «наставление – убеждение – побуждение», а механизм внутренней активности учащегося – «могу – должен – хочу», что способствует формированию активного и добросовестного «человека-деятеля», способного к ведению ССЖ в качестве «потребителя».

К наставляющему стилю взаимодействия проявляют склонность педагоги с гипертимной, циклоидной и психастенической ведущей и сопутствующей акцентуациями характера.

Наставляющий стиль взаимодействия желательно применять в целях формирования поведенческого, коммуникативного и деятельностного компонентов ССЖ на первоначальных этапах вхождения ребенка в мир «культуры физической» (дошкольный и младший школьный возраст), когда он еще не освоил основных механизмов и способов самоуправления произвольной активностью и управление учебной спортивной деятельностью осуществляется при помощи взрослых, наделенных неограниченным доверием со стороны ребенка.

Кроме того, это один из основных стилей взаимодействия тренера и спортсмена (командира и подчиненного), способствующий становлению как спортивного мастерства, так и личностной зрелости спортсмена.

Его ограничения связаны с областью спорта высших достижений и физкультурного образования (старшеклассники, студенты), когда задачами образовательного процесса становится формирование *рефлексивно-творческого* компонента спортивной деятельности, позволяющего осуществить переход физкультурного образования в творческий процесс самоактуализации и физкультурного самообразования человека в течение всей жизни.

**Фасилитативный стиль** (фасилитация социальная – повышение продуктивности деятельности индивида в результате актуализации в его сознании образа другого человека [71, с. 413] взаимодействия педагога с учащимися проявляется в стремлении к совместному поиску и поддержке учащегося в поиске ценностно-смыслового значения спортивной деятельности, в применении либерально-кооперативных методов руководства, при которых субъект-субъектные отношения (с лабильной позицией педагога), двусторонняя оперативная обратная связь, позитивность взаимного оценивания с преобладанием поощрений и

системы внутренних стимулов (ненасильственное самоуправление), а также одобрительно-доверительный эмоциональный тон взаимоотношений, определяют конструктивный характер взаимодействия (поддержка – взаимопонимание).

Механизм стимулирования активности учащегося со стороны педагога можно описать схемой «обсуждение – совет – поддержка», а механизм внутренней активности учащегося – «хочу – буду – могу», что при условии приоритетности данного стиля в образовательном процессе способствует формированию творчески активного и ответственного «человека-творца», способного к построению ССЖ в качестве «созидателя».

К фасилитативному стилю взаимодействия склонны педагоги с гипертимной, психастенической и сенситивной ведущей и сопутствующей акцентуациями характера.

Фасилитативный стиль педагогического взаимодействия благоприятен для формирования всех компонентов ССЖ, но особенно ценностно-мотивационного.

Этот стиль требует больших энергетических затрат, самоотдачи и творческого поиска педагога. Он может использоваться в работе с любым по возрасту контингентом учащихся (студентов, спортсменов, физкультурников), но особенно необходим в период становления мировоззренческих ценностей личности (в подростковом и юношеском возрасте), поскольку создает ценностно-мотивационную и рефлексивно-творческую базу как необходимые условия для непрерывного физкультурного самообразования человека в течение всей жизни.

**Консультативный стиль** взаимодействия педагога отличается отсутствием с его стороны поиска ценностно-смыслового значения спортивной деятельности учащихся, распространенность либерально-попустительских методов руководства, при которых субъект-субъектные отношения отличаются ригидностью позиции педагога, хаотичной, инертной обратной связью, амбивалентностью взаимного оценивания, отсутствием действенной системы стимулов,



а также иллюзорно-одобрительным эмоциональным тоном взаимоотношений, что способствует преобладанию противоречивого взаимодействия с наличием конструктивных ситуаций (попустительство – соглашательство).

Механизм стимулирования активности учащегося со стороны педагога можно описать схемой «предложение – соглашение – консультация», а внутренней активности учащегося – «хочу – могу – буду», что в случае отсутствия у занимающегося мотивации «долженствования» способствует формированию творческого, но безмятежного «человека-прожектера», а в случае высокой субъектной активности и потребности личности к самовыражению предопределяет построение учащимся ССЖ в качестве «сценариста».

К консультативному стилю взаимодействия склонны педагоги с шизоидной, неустойчивой и конформной ведущей и сопутствующей акцентуациями характера.

Консультативный стиль взаимодействия педагога может быть эффективен в работе со студентами и физкультурниками, обладающими личностным опытом спортивной деятельности, желающими заниматься по индивидуальным планам под контролем преподавателя или самостоятельно, а также с высококвалифицированными спортсменами в посткульминационный период спортивной карьеры, для поддержания спортивной формы.

Консультативный стиль взаимодействия педагога нежелателен в период недостаточной личностной зрелости занимающихся (до юношеского возраста), поскольку несформированность системы личностно значимых спортивных ценностей приводит к индифферентному, а нередко и негативному отношению детей и подростков к занятиям физической культурой и спортом.

Изучение характера взаимодействия педагогов сферы физической культуры и спорта с учащимися, спортсменами, студентами, физкультурниками показало недостаточное соответствие стилей взаимодействия педагога гуманистическим ориентирам современной образовательной па-

радигмы и особенностям контингента занимающихся (табл. 5).

**Таблица 5**

*Особенности взаимодействия педагогов сферы физической культуры и спорта (в %)*

| Тип образовательного учреждения         | Стили взаимодействия педагога |              |                |                 |
|---|-------------------------------|--------------|----------------|-----------------|
|   | тренирующий                   | наставляющий | фасилитативный | Консультативный |
| Учреждения основного общего образования | <b>15,1</b>                   | <b>37,7</b>  | 5,7            | 41,5            |
| Учреждения проф. образования            | 30,6                          | 43,0         | 2,8            | 23,6            |
| Учреждения доп. образования             | 33,3                          | 54,4         | 5,3            | 7,0             |
| Всего:                                  | 26,9                          | 47,3         | 4,4            | 21,4            |

Так, в учреждениях основного общего образования педагоги предпочитают консультативный и наставляющий стили взаимодействия, а в учреждениях профессионального образования – тренирующий и наставляющий.

Хотя оптимальными в плане групповой дифференциации для учащихся младших и средних классов общеобразовательных учреждений являются наставляющий и фасилитативный стили, а для старшеклассников и студентов – фасилитативный и консультативный, что свидетельствует о недостаточной распространенности в практике фасилитативного стиля и наличии деструктивного и противоречивого характера взаимодействия в образовательном процессе.

В учреждениях дополнительного образования (ДЮСШ и клубы) нами был изучен характер взаимодействия между тренерами и спортсменами в основном в группах начальной специализации и углубленной тренировки в избранном виде спорта, что показало в целом соответствие стиля педагогического взаимодействия возрастным особенностям занимающихся и задачам спортивной подготовки. Однако в трех группах спортивного совершенствования было выявлено присутствие деструктивного характера взаимодействия в плане негативной реакции спортсмена на форму предъявляемых тренером требований.

Таким образом, смещение целевых ориентиров физического воспитания на формирование творчески активной и

ответственной личности через развитие и гармонизацию ее духовного и физического потенциала требует смещения акцентов с педагогического руководства и управления учебно-тренировочной деятельностью на взаимодействие, соуправление и самоуправление в воспитательно-образовательном процессе.

Достижение конструктивного взаимодействия в образовательном процессе требует разумной гибкости и вариативности стиля педагогического взаимодействия, который необходимо рассматривать с учетом трех факторов: индивидуальных особенностей педагога; индивидуальных особенностей учащихся и специфики конкретной ситуации.

Каждый из выделенных и описанных нами стилей взаимодействия педагога (тренирующий, наставляющий, фасилитативный, консультативный) обладает определенной степенью конструктивности, с ограничениями и преимуществами с учетом трех указанных факторов.

Склонность педагога к предпочтению одного из стилей взаимодействия проявляется в связи с его индивидуально-типологическими (характерологическими) особенностями, учет которых необходим при формировании способности к конструктивному взаимодействию. Однако в случае развитости рефлексии педагога склонность к проявлению стилевых особенностей в большей степени зависит от его личностного опыта (ценностные ориентации и отношения, знания и способы деятельности) и конкретной ситуации взаимодействия.

Развитость рефлексивно-творческой сферы педагога позволяет ему, зная свои индивидуальные особенности и возможности применения различных стилей взаимодействия, корректировать свое коммуникативное поведение и варьировать способы взаимодействия и стили в зависимости от специфики ситуации и личностных особенностей учащихся, что чаще всего проявляется в диапазоне «одного шага», т.е. от «тренерского» к «наставническому», от «наставнического» к «фасилитативному» и от «фасилитативного» к «консультативному» стилю.

Следовательно, при формировании способности педа-

гога к конструктивному взаимодействию в образовательном процессе необходимо целенаправленное развитие его рефлексивно-творческой сферы на фоне достаточной мотивационно-ценностной и содержательно-операциональной готовности.

### 3.3. Становление спортивного стиля жизни личности

Проблема становления спортивного стиля жизни (ССЖ), ориентированного на здоровьесбережение, адаптацию, социализацию, самореализацию и инкультурацию подрастающего поколения, является актуальной сразу для трех смысловых контекстов современного физического воспитания: *формирования физически и нравственно здоровой личности, развития творческой индивидуальности, а также способности к конструктивному, толерантному взаимодействию*, выделенных в качестве приоритетов государственной политики в области образования.

Однако, несмотря на актуальность указанной проблемы и усиление личностно-деятельностной ориентации образования, теория и практика физического воспитания, во-первых, нивелируют в воспитательно-образовательном процессе субъектность, во-вторых, недостаточно использует воспитательный потенциал природной и социокультурной среды.

На наш взгляд, продуктивное решение указанных проблем возможно через *«осознание осознания»* (М.М. Бахтин) или понимание человеком оснований собственных мироориентаций, определяющих его индивидуальность, поведение, деятельность и взаимодействие с окружающим миром природы и социума, что существенно отличается от традиционных подходов, ориентированных либо на изменение поведения человека в рамках заданных извне целеориентиров и стереотипов их достижения, либо только на совершенствование индивидуальности.

Исследование стиля жизни человека – междисциплинарная тема. Если большинство научных дисциплин изучает стиль как нечто типичное для человека или группы людей – носителей определенной культурной традиции, то педагоги и психологи занимаются, скорее, индивидуальным стилем, зачастую отвлекаясь от социокультурных переменных, и стилевые проявления изучаются в связи не

столько с воплощением их в продуктах деятельности человека, сколько с индивидуальными особенностями активности, создающей эти продукты, и индивидуальностью субъекта, порождающего и выражающего себя в ней [64].

В зарубежной психологии исследования стиля традиционно связаны с *личностным подходом*, рассматривающим стиль как проявление своеобразия личности, а в отечественной – с *деятельностным*, акцентирующим внимание на своеобразии деятельности.

При *личностном подходе* (А. Адлер, Г. Олпорт и др.) индивидуальный стиль непосредственно связан с личностной типологией и характеризует основные устойчивые способы решения жизненных проблем. Исследователи этого направления используют в качестве критерия для выделения стилей различные личностные переменные (динамика или устойчивость ценностей, взаимодействие личностных черт, доминирующая направленность или способ разрешения жизненных проблем).

Так, зарубежные психологи выделяют несколько стилей жизни в зависимости от преобладающего способа адаптации (агрессивный, конформный, защитный, индивидуалистический и сопротивляющийся) и предлагают классификацию типов поведения: агрессивное, уступчивое и отстраненное (S. Harter, 1981; P.S. Hoizman, R.W. Gardner, 1960).

Д. Ройс и Э. Поулл определяют стиль жизни как стратегию достижения индивидуальных ценностей и выделяют три стиля жизни: альтруистический, направленный на служение людям; индивидуалистический, устремленный на самоактуализацию; и икарестический, ориентированный на творчество (J. Royle, A. Powell, 1983).

Достоинства личностного подхода очевидны и связаны с введением в психологию понятий «стиль жизни» и «стиль поведения», выделением и описанием инструментальной и компенсаторной функций стиля и его интегративных возможностей по отношению к различным личностным структурам и поведению. Вместе с тем в этих иссле-

дованиях не рассматривается зависимость индивидуальности стиля от требований окружающей среды, от своеобразия деятельности, т.е. не осознается обратное влияние выполняемой деятельности, жизненных условий на формирование личности [119].

Традиционным для отечественных исследователей, работающих в русле *деятельностного подхода* (Б.А. Вяткин, В.С. Мерлин, М.Б. Прусаков и др.), стало понимание стиля как типологически обусловленной индивидуально-своеобразной устойчивой системы способов выполнения того или иного вида деятельности. Но, на наш взгляд, более точное определение стиля было дано Е.А. Климовым, как «... системы отличительных признаков деятельности человека, обусловленной особенностями его личности» [64], что дает возможность рассматривать стиль деятельности не как индивидуальную неповторимость, а как групповую дифференциацию (типологию), осуществляемую согласно совокупности типичных способов выполнения конкретной деятельности лицами, имеющими сходные типологические особенности (свойства ВНД, темперамента, характера) и личностный опыт (ценностные ориентации и отношения, знания и способы деятельности).

*Сегодня в русле стилевой проблематики наблюдается тенденция к изучению индивидуальности во всем богатстве ее взаимодействия с миром, а не только деятельностного среза этого взаимодействия, что осуществляется в рамках личностно-деятельностного подхода (Т.В. Бондарчук, В.Н. Потапов).*

В определениях стиля деятельности и стиля жизни отражается единая сущность индивидуального стиля как типичной для данного человека системы способов и приемов, психологических средств, посредством которой он сознательно или стихийно саморазвивается, самосовершенствуется, реализуя вовне свою индивидуальность. Только в первом случае это происходит в соответствии с требованиями выполняемой деятельности, а во втором – с учетом условий и параметров жизнедеятельности в целом.

Значит, специфичным и атрибутивным в понятии «стиль жизни» является категория «жизнедеятельность» [29].

Понятие жизнедеятельности включает понятие деятельности и в определенном смысле близко, но не сводимо к нему, поскольку оно значительно шире и вбирает в себя осознаваемые и неосознаваемые психические процессы, сложные процессы внутренней борьбы, мобилизации своих возможностей, переживаний, сомнения, выборов, решений. В это понятие входят более высокие уровни организации собственной жизни личностью, регулирование не только действий, но и комплексов разных действий и поступков, их связывание в единое целое, определение их последовательности [1].

Стиль жизни, таким образом, отражает нерасчлененное единство внутренних и внешних проявлений личности: *ее ценностно-мотивационной, деятельностной, коммуникативной и поведенческой составляющих.*

«Разграничение терминов "стиль жизни" и "образ жизни" является принципиальным лишь при наличии определенного уровня индивидуальности и субъективности, позволяющего личности сделать выбор собственного способа жизни из ряда альтернативных выборов, адекватный внутренней сущности и ориентированный на самоактуализацию» (Виленский М.Я., Авчинникова С.О. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни»//ТипФК, 2004, №N 11, с. 2-7).

Субъектность в индивидуальном жизненном стиле может быть выражена в большей или меньшей степени в зависимости от природных (половозрастные и психофизиологические особенности человека, естественно-природная среда и др.) и социальных факторов (социально-экономическое устройство общества, социокультурная среда, принадлежность к социальной группе, направленность личности, типичные способы достижения желаемых благ и др.), детерминирующих жизнедеятельность человека.



«Следовательно, вопреки распространенному мнению, стиль жизни – не составная часть образа жизни, а воплощение последнего на уровне личности» [29], одна из конкретных его форм, посредством которой образ жизни реализуется в действительности с учетом природной и социокультурной среды.

Согласно В.С. Мерлину [101], «развитие индивидуальности происходит благодаря универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться более гармоничной индивидуальностью». Именно *мотивы самосохранения и самосовершенствования* являются «пружиной», инициирующей построение спортивного стиля жизни личности, который мы определили как *способ самовыражения индивидуальности человека в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта, детерминированный его психофизиологическими особенностями, мировоззрением и субъектной активностью, природной и социокультурной средой, и направленный на укрепление здоровья, восстановление и поддержание работоспособности, физическое и духовное самосовершенствование, организацию культурного досуга.*

Исходя из вышеизложенного в структуре спортивного стиля жизни можно выделить *ценностно-мотивационный, деятельностный, коммуникативный и поведенческий компоненты.*

К основным принципам спортивного стиля жизни, на наш взгляд, относятся:

- *принцип самоценности здоровья, ориентирующий на отношение к здоровью как к ценности, а не средству достижения жизненных целей;*

- *принцип адаптивности как соответствия способа самовыражения индивидуальности средствами физической культуры и спорта половозрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям индивида;*

- *принцип динамичности и мобильности или оптимальности режима спортивной активности человека внутренним и внешним условиям его жизнедеятельности в плане укрепления здоровья, поддержания работоспособности, само-*

совершенствования и самореализации;

- принцип коактивности, свидетельствует о коллективном характере спортивного взаимодействия, регламентированного правилами видов спорта и взаимоотношениями в малой группе;

- принцип нравственности, касающийся поведения человека и его отношений с людьми с позиций нравственного сознания и самосознания как свободной, ответственной, толерантной личности;

- принцип гармоничности, отражающий гармонию телесности и

духовности, ритмичности и эстетичности в процессе самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности.

Критериями ССЖ могут выступать: осознанная, значимая, действенная и ответственная мотивация здоровья и занятий физической культурой и спортом; благоприятное психофизическое состояние; здоровьесозидающее поведение во всех сферах жизни; повышение уровня спортивных компетентностей; спортивная активность в свободное время; развитие волевых и коммуникативных качеств личности; ориентированность субъекта на популяризацию ССЖ в социокультурной среде и приобщение к нему ближайшего окружения.

**Очевидно, что реализация этих принципов преломляется через призму природных и социокультурных факторов и воплощается в соответствующих моделях поведения, предполагающих:**

- укрепление и сохранение индивидуального и общественного здоровья, соблюдение личной и общественной гигиены;

- стремление к физическому и духовному самосовершенствованию и самовыражению;

- становление нравственного самосознания в процессе развития индивидуальности и коллективности человека;

- развитие социальной и творческой активности, ответственности, мобильности, толерантности.

**В этой связи, на наш взгляд, следует рассмотреть**

**механизмы и условия самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности, которые имеют общие корни с саморазвитием и самосовершенствованием.**

Ю.В. Слюсарев [133] вводит понятие «пси-пространства» как некоторого множества факторов (внешних и внутренних, природных и социальных), влияющих на человека, и определяет три формы его развития: созревание, формирование и саморазвитие – и соответствующие им механизмы. *Созревание* обеспечивается генетической программой индивида, *формирование* осуществляется под воздействием внешних факторов, а *саморазвитие* проявляется как его субъектная активность. Переход одной формы развития в другую обуславливается сменой детерминации развития, поэтому в случае саморазвития можно говорить о самодетерминации, т.е. о преобладании внутренней детерминации над внешней, раскрывающейся в двух аспектах [133]:

1. Внешние и межсистемные противоречия, лишь порождая внутренние противоречия, могут выступать причинным фактором развития (С.Л. Рубинштейн первым из психологов осознал это на общефилософском уровне). Даже когда человек находится под влиянием сильных психосоциальных факторов, его внутренние механизмы и ощущения препятствуют непосредственному механическому воздействию на психику (например, гипноз).

2. Внутренний источник активности и развития хотя и формируется под влиянием социальных и биологических факторов, но сам преобразует внешние детерминанты.

Следовательно, в активности происходит как бы двойное освобождение субъекта – от состояний ближайшей ему среды и от его же собственных простейших потребностей [154, с. 11].

Как отмечает Л.И. Анцыферова [6], любые социальные воздействия могут выступать как факторы либо актуализирующие, поддерживающие, стимулирующие, направляющие, либо тормозящие, блокирующие, деформирующие психологические усилия личности.

Основное психологическое условие, определяющее степень эффективности различных социальных воздействий на человека, – *уровень его психической активности*: различные социальные воздействия оказываются эффективными в той мере, в какой они входят в структуру *лично-отно значимой задачи* или ситуации и в зависимости от того, какое место они занимают в ней. Применительно к физическому воспитанию человек на любой стадии психического развития не только управляется извне с помощью педагогических воздействий, но и активно их преобразует с учетом уже имеющегося у него субъектного опыта.

«Психологическая роль *социальных взаимодействий* в саморазвитии состоит в том, что, во-первых, это стартовая детерминация личности (основа саморазвития); во-вторых, социально-экономические условия семьи, уровень и особенности социокультурного развития среды, жизнедеятельности определяют возможности развития личности ребенка, влияют на область и время возникновения саморазвития. Кроме того, взаимодействие с социальной средой служит источником пополнения субъектного опыта, важного для дальнейшего развития» (Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002, с. 12).

Роль детерминации в саморазвитии личности, по мнению Л.М. Попова [118], в том, что она в каждом конкретном случае придает внутренним процессам индивидуальное своеобразие; положительную или отрицательную окраску; изменяющуюся направленность действия как во-вне, так и внутри самого человека. В ней можно выделить три компонента:

– характер причинно-следственных связей. С одной стороны, любое следствие может иметь прямую причину, но зачастую следствие возникает как результат многих событий, сменяющих друг друга. Оно возникает тогда, когда эта информация достигает критической массы;

– общение;

- опосредующие звенья (например, знаки и знаковые системы) .

Главное отличие выделенных компонентов в том, что они являются механизмами интериоризации - перехода внешнего во внутреннее [118]. Кроме того, необходимо выделить в отдельную структуру внутреннюю (или «собственно психологическую») детерминацию. Это характерная особенность модели Л.М. Попова, так как все остальные исследователи не разделяют саморазвитие и внутреннюю детерминацию.

Итак, можно сделать вывод, что саморазвитие является формой развития, которая отлична от созревания и формирования по следующим характеристикам: *существует внутренний источник активности; человек может изменять внешнюю детерминацию и создавать себе среду развития.*

И если итогом созревания может служить биологический индивид, а итогом формирования - социальный индивид (по В.В. Столину), то итогом саморазвития и самовыражения человека социокультурный индивид или личность, имеющая свой внутренний источник активности.

Этот *источник активности* может быть представлен в двух аспектах [154]:

- во-первых, противоречиями, порождаемыми во внутреннем плане внешними воздействиями (они же являются движущими силами саморазвития); противоречием между Я-реальным и Я-идеальным или Я-зеркальным (Я в глазах других); противоречием между способностями и возможностями, которые предоставляет среда; противоречием между «могу» и «хочу» или «между рефлексией и инициативой» (Л.М. Попов), а также неоднозначностью человеческого бытия, проявляющегося в природном, социальном и экзистенциальном существовании человека, в его вечном стремлении выйти за пределы своего бытия (потребность в саморазвитии);

- во-вторых, субъектностью человека как *содержательно-действенной характеристикой активности*, подчеркивающей интенциональность субъекта, которая «позволяет представить человека как пристрастного сценариста

своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразования» [71, с. 375].

Следовательно, в основе становления спортивного стиля жизни как способа самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности лежат системные процессы *самосохранения и самосовершенствования личности*, опосредованные рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов.

*Системообразующим* фактором ССЖ является *наличие внутреннего источника активности человека*, движущими силами которого нередко выступают либо противоречия, вызванные во внутреннем плане внешними воздействиями, либо внутренние противоречия между различными подструктурами и сторонами «Я» как субъекта деятельности, преобразующего себя и окружающую среду.

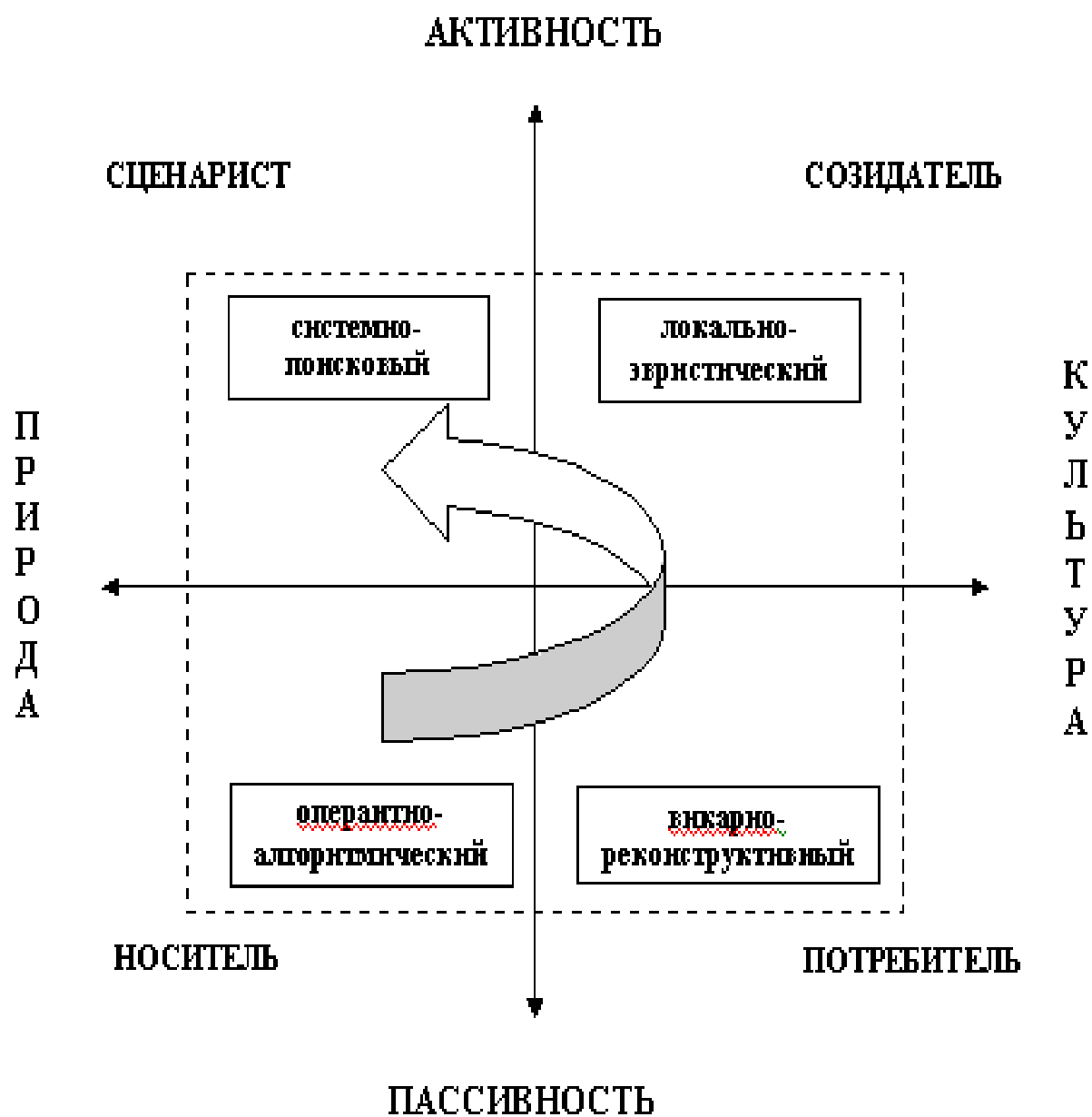
*Системонаполняющими* факторами ССЖ предстают способности личности к самопознанию, самоопределению и самоуправлению, в основе которых лежат спортивные знания, опыт и отношение к физической культуре и спорту как средствам самосовершенствования человека, а также индивидуальные особенности человека (локус контроля, сенситивность, эмоциональная возбудимость, пластичность, волевая регуляция и др.), влияющие на инициацию (внутренняя – внешняя), протекание (самоуправление – управление) и результат («Я» – «Мы») процесса самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности.

*Системообуславливающими* факторами ССЖ являются социальные взаимодействия, детерминирующие самосовершенствование личности. Во-первых, это характер взаимодействия с ближайшим окружением, оказывающий актуализирующие, поддерживающие, стимулирующие, направляющие или тормозящие, блокирующие, деформирующие влияния на психологические усилия личности; во-вторых, это специфика природной, спортивной и социокультурной сред (развивающая, догматическая и др.), от взаимодействия с которой зависят не только пространственно-временные

и энергетические характеристики включения и функционирования механизмов самосовершенствования личности, но и обогащение субъектного спортивного опыта, что особенно важно для дальнейшего саморазвития.

В контексте личностно-деятельностного подхода характер проявления субъектности человека в процессе построения спортивного стиля жизни можно отразить при помощи методики векторного моделирования, где в качестве критериальных показателей рассматриваются среда бытия человека «природа – культура» и «активность – пассивность».

Изложенное позволило нам выделить четыре модальности как четыре типа отношения личности к ССЖ и степени выраженности в нем субъектности: *носитель (оперантно-алгоритмический)*; *потребитель (викарно-реконструктивный)*; *созидатель (локально-эвристический)*; *сценарист (системно-поисковый)* (рис. 3, табл. 6).



**Рис. 2.** *Модальность спортивного стиля жизни*



Таблица 6

## Модальность спортивного стиля жизни личности

| Параметры  | ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СПОРТИВНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  | носитель  | потребитель  | созидатель   | сценарист   |
| Жизненная цель   | Размыта, направлена на решение текущих проблем          | Утилитарна, не вполне соответствует истинному предназначению человека              | Осознана, связана с самореализацией в обществе       | Глубоко осознана, связана с самореализацией в природной и социокультурной среде           |
| Ведущий принцип самовыражения  | природосообразности                                     | прагматичности   | культуросообразности                                 | ценностного сознания  |
| Жизненная позиция  | экстернально-типичная                                   | экстернально-референтная   | интернально-коллективная                             | интернально-автономная  |
| Отношение к здоровью   | нормативная ценность                                    | инструментальная ценность  | терминальная ценность                                | самоценность  |
| Отношение к природе  | пассивно-бережное (созерцательное)                      | потребительское  | попечительское                                       | активно-бережное (природоохранное)  |
| Отношение к ФКиС   | пассивно-осознанное                                     | осознанное, значимое   | осознанное, значимое, ответственное                  | личностно-значимое, творческое, ответственное   |
| Ведущие источники ФС активности  | потребность в самосохранении; «могу – хочу»             | «требования социума – способности "Я"»; «могу-хочу»; «Я-зеркальное» и «Я-реальное» | «возможности среды – потребности «Я»»; «хочу – могу» | потребность в самосовершенствовании; «хочу – буду»; «возможности среды – потребности "Я"» |
| Характер ФС активности   | оперантно-алгоритмический                               | викарно-реконструктивный   | локально-эвристический                               | системно-поисковый  |
| Характер ФС взаимодействия   | конструктивный; гуманистический                         | директивный, конструктивный  | конструктивный                                       | гуманистический   |
| Ф-С компетенции  | низкого уровня  | минимального уровня  | достаточного уровня                                  | оптимального уровня   |
| Области проявления активности  | ЛГ; ФКОФ  | ЛГ; ФКОФ; ФКиСДО; ФСЖУ   | ЛГ, ФКОД, ФКиСДО, ФСЖУ, ФКиСКД                       | ЛГ, ФКОД, ФКиСДО, ФСЖУ, ФКиСКД, ФКиССЖ  |
| Примечание: ЛГ – личная гигиена; ФКОФ – занятия физической культурой в рамках обязательных форм; ФКиСДО – занятия физической культурой и спортом в рамках дополнительного образования (секции, клубы); ФСЖУ – участие в спортивной жизни учреждения; ФКиСКД – физическая культура и спорт как средство организации культурного досуга; ФКиССЖ – физическая культура и спорт как средство самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности. |   |  |  |   |

**«Носитель» ССЖ** – это субъект, который живет согласно программе жизнеобеспечения и адаптации, заданной его природой, и стереотипов социального поведения, выработанных им в течение жизни путем оперантного (методом проб и ошибок) или алгоритмического научения.

Его жизненная цель размыта и направлена на решение текущих проблем. Ведущим принципом самовыражения является принцип природосообразности. «Носитель» обычно следует своей природе, что нередко заставляет его платить за комфорт и жизненные удовольствия ухудшением физического состояния и снижением работоспособности,

так как при нормативном осознании значимости здоровья у него отсутствует действенное отношение к физической культуре и массовому спорту как к средствам его поддержания.

Экстернально-типичная (детерминированная типологическими особенностями ВНД) жизненная позиция проявляется в убежденности в природной обусловленности развития личности (наследственности), в вере в судьбу и стечение обстоятельств.

Отношение к природе пассивно-бережное, а к физической культуре и спорту, хотя и осознанное, но далекое от действенного.

*Ведущие источники физкультурно-спортивной активности связаны с потребностью в самосохранении и разрешении противоречий между «могу и хочу» или «Я-реальным» и «Я-идеальным».*

Спортивная активность носит оперантно-алгоритмический характер и, в сущности, представлена простейшим репродуктивным самообучением и самовоспитанием, поскольку как целостный культурологический процесс спортивного самосовершенствования, она либо не имеет для субъекта личностного смысла, либо недостаточно подкреплена инструментально (низкий уровень сформированности спортивных компетенций), либо не обеспечена надлежащими условиями.

«Носитель» как субъект физического воспитания соблюдает элементарные гигиенические правила и выполняет аудиторные и внеаудиторные репродуктивные, воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, состоящие из небольшого количества операций, согласно заданию и под контролем преподавателя в стандартных учебных ситуациях, в рамках обязательного курса дисциплины «физическая культура». Характер спортивного взаимодействия – директивный и конструктивный.

**«Потребитель»** ССЖ – это субъект, который живет согласно созданному референтной группой образу жизни, со строго регламентированными извне целеориентирами и

стереотипами их достижения, выработанными в основном путем подражания и реконструктивного научения. Жизненная цель «потребителя» утилитарна и не соответствует истинному предназначению человека. Основным принципом самовыражения является принцип прагматичности, или полезности.

Экстернально-референтная жизненная позиция проявляется в склонности к ожиданию помощи от окружающих и обвинению их в чинимых препятствиях, что сочетается с конформизмом и стадностью. Стремясь соответствовать субкультуре социальной общности, «потребитель» иногда надевает на свои плечи «чужой кафтан», что негативно сказывается на его здоровье, отношение к которому – чаще всего как к средству достижения желаемых благ.

Отношение к природе – потребительское, а к физической культуре и спорту – осознанное и значимое, однако действительность отношения проявляется при дополнительном стимулировании активности извне.

*Ведущие источники спортивной активности «потребителя» связаны с разрешением противоречий между требованиями социального окружения и способностями личности; между «могу и хочу» или «Я-реальным» и «Я-идеальным»; «Я-зеркальным» и «Я-реальным».*

Спортивная активность носит викарно-реконструктивный характер и представлена вариативно-репродуктивным самообучением и воспитанием, спортивное самосовершенствование имеет для субъекта личностный смысл, но субъектная активность проявляется при условии ее внешнего стимулирования. Спортивные компетенции сформированы на «минимальном уровне».

Как субъект физического воспитания «потребитель» соблюдает гигиенические правила и выполняет аудиторные и внеаудиторные вариативно-реконструктивные самостоятельные работы алгоритмического типа, адаптируя их к условиям предстоящей деятельности в процессе обязательного и элективного курсов по дисциплине «Физическая культура», посещает спортивные секции и клубы,

участвует в спортивной жизни образовательного учреждения. Характер спортивного взаимодействия – директивный и конструктивный.

**«Созидатель»** ССЖ – это субъект, который совместно с членами определенной социальной общности создает приемлемый для нее (общности) образ жизни и на основе собственных целеориентиров реализует свою индивидуальность в социокультурной среде.

Жизненная цель «созидателя» осознана и связана с самореализацией в обществе. Основным принципом самовыражения является принцип культуросообразности.

Интернально-коллективная жизненная позиция проявляется в социально-статусной идентификации, личной активности и ответственности за все события в мире, обществе и собственной судьбе.

Открытость, активность, толерантность, сотрудничество, способствуют осознанию терминальной ценности здоровья как того ориентира, к которому следует стремиться.

Отношение к природе – попечительское, а к физической культуре и спорту – осознанное, значимое и действенное, однако действенность отношения наиболее эффективна в условиях спортивного взаимодействия, то есть в группе, а лучше – в команде.

*Ведущие источники спортивной активности «созидателя» связаны с разрешением противоречий между возможностями среды и потребностями личности; между «хочу и могу» или «Я-идеальным» и «Я-реальным», между «Я-реальным» и «Я-зеркальным».*

Спортивная активность носит локально-эвристический характер и представлена продуктивным самообучением и воспитанием чаще всего в спортивном сообществе, спортивное самосовершенствование имеет для субъекта личностный смысл, спортивные компетенции «достаточного уровня» обеспечивают ССЖ.

Как субъект физического воспитания «созидатель» выполняет продуктивные самостоятельные работы частич-

но-поискового или эвристического типа в нестандартных учебных ситуациях, в локальных сферах познавательно-практической спортивной деятельности, в условиях обязательного, элективного и факультативного курса по дисциплине «Физическая культура», посещает спортивные секции и клубы, активно организует спортивную жизнь образовательного учреждения (и участвует в ней), преобразует его спортивную среду, привлекает к ССЖ свое ближайшее окружение.

Характер спортивного взаимодействия – конструктивный.

**«Сценарист»** ССЖ – это субъект, который способен создавать эталонные модели стиля жизни с учетом природных и социокультурных факторов и реализовывать свою индивидуальность согласно собственному миропониманию в гармонии с природой, социумом и его культурой.

Жизненная цель «сценариста» глубоко осознана, связана с самореализацией в природной и социокультурной среде. Основным принципом самовыражения является принцип ценностного сознания, расширяющий поле рефлексии над смыслом жизни и учитывающий соотнесенность получаемых знаний о мире не только с особенностью средств и операций культуроросозидающей деятельности, но и с ее ценностно-целевыми ориентирами.

Интернально-автономная жизненная позиция проявляется в наличии собственного миропонимания, основанного на свободе, толерантности и ответственности за будущее человечества и среды его бытия, за судьбу своих близких и самого себя.

Открытость, активность, самостоятельность, толерантность способствуют осознанию самоценности здоровья как общечеловеческой ценности, как условия свободы и самореализации.

Отношение к природе – активно бережное, а к физической культуре и спорту – осознанное, значимое и творческое, что ориентирует субъекта на творческий поиск способов самовыражения индивидуальности в жизне-

деятельности средствами физической культуры и массового спорта с учетом природных и социокультурных факторов и своих индивидуально-личностных особенностей.

*Ведущие источники спортивной активности «сценариста» связаны с потребностью в самосовершенствовании, разрешении противоречий между потребностями личности и возможностями среды; между «хочу и могу» или «Я-идеальным» и «Я-реальным».*

Спортивная активность носит системно-поисковый характер, требует при построении ССЖ постоянного учета влияния внешних и внутренних условий и представлена продуктивным самообучением и самовоспитанием. Спортивное самосовершенствование имеет для субъекта глубокий личностный смысл, являясь способом самовыражения индивидуальности, спортивные компетенции «оптимального уровня» обеспечивают ССЖ и позволяют его творчески преобразовывать.

Как субъект физического воспитания «сценарист» выполняет продуктивные самостоятельные работы системно-поискового типа в нестандартных ситуациях спортивной познавательно-практической деятельности в процессе обязательного и дополнительного физического воспитания и его неорганизованных форм (походы, прогулки, пробеги и др.), посещает спортивные секции и клубы, является сценаристом и организатором спортивной жизни школы, района, города и т.д., преобразует спортивную среду образовательного учреждения, района, города и т.д., развивает и популяризирует идеи ССЖ, активно привлекает к нему окружающих. Характер спортивного взаимодействия «сценариста» гуманистический.

Следует отметить, что «созидатель» и «сценарист» как наиболее активные субъекты ССЖ обеспечивают единство целей, средств и результатов самовыражения своей индивидуальности в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта, детерминированных собственным миропониманием, индивидуально-личностными особенностями, а также природной и социокультурной

среды.

В целях выявления реальной картины отношения к ССЖ и причин низкой спортивной активности нами в период с 1996 по 1999 г. было проведено констатирующее социально-педагогическое исследование с привлечением студентов вузов и ССУЗов (2425 чел.) г. Тюмени, результаты которого показали следующее:

- в иерархии жизненных ценностей студенческой молодежи «здоровье», как правило, занимает ранговое место не ниже 5-го, следом за такими ценностями, как «любовь», «наличие хороших и верных друзей», «семья» и «карьера», причем в среднем 85% опрошенных признают физическую культуру и массовый спорт действенными средствами созидания и укрепления здоровья;

- 46,5% из числа опрошенных девушек и 34% юношей не считают себя здоровыми, что подтверждается данными медицинского осмотра, ежегодно проводимого студенческой поликлиникой г. Тюмени, согласно которому лишь 46-47% студентов бывают признаны практически здоровыми;

- изучение локуса контроля показало, что более половины студентов (59% девушек и 51% юношей) проявляют экстернальность по шкале «здоровье-болезнь»;

- 17,8% из числа опрошенных студентов регулярно занимаются спортивной деятельностью вне академических занятий;

- спортивные потребности молодых людей значительно выше реальной спортивной активности, наиболее распространенные причины низкой активности связаны с отсутствием времени, отдаленностью мест занятий, слабой организацией спортивной работы по месту учебы и жительства;

- наиболее значимыми мотивами посещения занятий по дисциплине «физическая культура» являются: «желание повысить физическую подготовленность», «необходимость получения зачета», «желание быть здоровым» и «желание совершенствовать телосложение», причем 25% из числа

опрошенных девушек и юношей посещают академические занятия по принуждению, вследствие необходимости получения зачета;

- одной из предпочитаемых форм организации академических занятий для студенческой молодежи являются секции по видам спорта на основе дифференциации спортивных интересов, которые у девушек в основном связаны с аэробикой, ритмической гимнастикой и спортивными играми, а у юношей - со спортивными играми, единоборствами и атлетизмом;

- физкультурная грамотность соответствует низкому уровню: - 34,4% студентов не могут составить комплекс упражнений гигиенической гимнастики, 81,6% некомпетентны в вопросах закаливания, 30,3% не умеют делать самомассаж, 74,5% не владеют техникой аутотренинга, 51,2% правилами составления сбалансированного питания и 43,6% не в состоянии оказать первую помощь при несчастном случае;

- в иерархии видов деятельности студентов в сфере досуга занятиям физическими упражнениями отводится в среднем 3,5% свободного времени.

В то же время определение уровня соматического здоровья по системе экспресс-оценки Л.Г. Апанасенко и общей физической подготовленности студентов (Е.В. Вазенина, И.В. Манжелей, А.Г. Молодкин, А.Н. Родин, В.С. Сидоров, Е.А. Симонова, В.С. Соловьев и др.) показали, что 40-52% обследованных девушек и юношей 17-18 лет имеют низкий и ниже среднего уровни соматического здоровья, 36-50% - средний и только 12-22% - выше среднего. Высокий уровень соматического здоровья выявлен у 3-7% обследованных молодых людей. При этом 9-21% студентов из числа принимавших участие в тестировании имеют низкий уровень физической подготовленности, 34-42% показали уровень ОФП ниже среднего, у 44-48% выявлен средний уровень общей физической подготовленности, у 11-19% - выше среднего и лишь не более 2-4% студентов - высокий.



Изучение спортивного стиля жизни студентов Тюменского государственного университета показало, что из числа обследованных молодых людей (1178 чел.) 28,5% приобщены к ССЖ в качестве «носителя», 38,5% – «потребителя», 27,4% – «созидателя» и только 5,6% – «сценариста».

*Становление спортивного стиля жизни личности осуществляется на основе трех взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов формирования, саморазвития и самовыражения, в которых в разной степени представлена субъектная активность учащегося осваивающего спортивную среду образовательного учреждения, района, города и др.*

Механизмы становления ССЖ связаны с осознанием – оценочной рефлексией – принятием – самоопределением – самоуправлением – самовыражением и реализуются через прохождение ряда ступеней.

Задачи *первой ступени* связаны с осознанием (актуализацией, прояснением, перестройкой и т.д.) учащимися ценностного отношения к природе человека и окружающей природе, к человеческой жизни (здоровью, любви, красоте, самореализации, творческой активности, долголетию и др.), к человеку как субъекту – созидателю и творцу себя и своей жизни; к физической культуре и массовому спорту как средствам укрепления здоровья, адаптации, социализации, самореализации и инкультурации человека; формированием спортивных компетентностей *минимального уровня*; обогащением субъектного спортивного опыта личности.

Задачами *второй ступени* являются: рефлексия и усвоение социокультурных норм и принципов ССЖ; формирование на достаточном уровне спортивных компетентностей; обогащение субъектного спортивного опыта личности и спортивной среды образовательного учреждения.

Задачи *третьей ступени* направлены на интериоризацию жизненных ценностей в ССЖ личности учащегося как способ самовыражения индивидуальности средствами физи-

ческой культуры и массового спорта, развитие способности к жизненному самоопределению и формирование жизненной позиции; формирование спортивных компетентностей оптимального уровня; построение индивидуального ССЖ с учетом индивидуально-личностных особенностей субъекта, специфики природной и социокультурной среды; обогащение спортивной среды образовательного учреждения с учетом физкультурно-спортивных потребностей учащихся, педагогов, родителей.

Задачами четвертой ступени являются: реализация и постоянная рефлексия индивидуального ССЖ личности в процессе жизнедеятельности; обогащение субъектами физического воспитания спортивной среды района, города и т.д. с учетом спортивных потребностей населения.

Таким образом, представленный материал позволяет сформулировать следующие выводы:

- становление ССЖ предполагает взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы формирования, саморазвития и самовыражения личности, детерминированные ее психофизиологическими особенностями, субъектной активностью и возможностями спортивной среды образовательного учреждения, района, города и т.д. и в целом социокультурной среды;

- терминально-ценностное отношение человека к своему здоровью и инструментально-ценностное – к физической культуре и массовому спорту как средствам самосохранения и самосовершенствования личности проявляется в довольно широком диапазоне (от негативного и безразличного до осознанного, значимого, действенного и ответственного) и зависит от ряда факторов: интернальной или экстернальной жизненной позиции; спортивной компетентности; позитивного отношения к здоровью, физической культуре и спорту ближайшего социального окружения; достаточного материально-ресурсного и технологического обеспечения спортивной и оздоровительной деятельности (финансирование, спортивные сооружения, квалифицированные штаты, современные технологии); наличия

спектра оздоровительных и спортивных услуг в социокультурном пространстве;

- индивидуальное приобщение обучающихся к ССЖ и формирование спортивных компетентностей происходит в результате успешного протекания пяти взаимосвязанных процессов: присвоения как интериоризации спортивных ценностей (*хочу*); развития физических, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств (*могу*); освоения спортивных знаний (*знаю*); овладения спортивными умениями и навыками (*умею*); обогащения субъектного спортивного опыта (*имею*); ведения спортивного стиля жизни (*буду*).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенный анализ развития физической культуры и физического воспитания в теоретико-педагогическом и прикладном аспектах позволяет нам сделать следующие выводы.

Основными факторами развития физического воспитания являются противоречия между актуальными и потенциальными телесно-духовными возможностями и потребностями человека (Г.Г. Наталов), необходимыми для его адаптации, социализации, индивидуализации и инкультурации в природной и социокультурной среде, детерминированными миропониманием человека (в аспекте дихотомии: тело-дух – природа-культура) и историческими условиями развития природы человеческого общества и его культуры.

Что дает ответ на вопрос: «для чего учить и воспитывать?». Учить и воспитывать необходимо *ДЛЯ ЖИЗНИ* в современном мире до конца не познанной, но разрушающейся природы человека и среды его естественного бытия и нарождающейся мозаично-полифоничной, информационной культуры социума.

Анализ специфики модусов и среды бытия человека, а также сущности возникновения и многообразия проявлений физической культуры позволил нам выделить четыре педагогические модели физического воспитания, отличающиеся по целевым ориентирам и механизмам их достижения, но дополняющие достоинства и компенсирующие недостатки друг друга. Если рассматривать историческую сменяемость образовательных моделей физического воспитания,

то вряд ли можно отдать приоритет какой-либо из приведенных моделей, поскольку все они развивались с разным успехом в разное время, постоянно взаимодействуя и взаимообогащаясь.

Правда, личностно ориентированная и средо ориентированная модели в том виде, в каком они представлены в нашем исследовании, лучше разработаны на теоретическом уровне, на основе инновационного опыта общей, социальной и спортивной педагогики, а в практике физического воспитания осваиваются сравнительно недавно.

Исходя из территориальной принадлежности, можно констатировать, что в XIX столетии для большинства стран Европы ведущей была социально ориентированная, а сопутствующей – телесно ориентированная модель физического воспитания; для Востока, напротив, ведущей была телесно ориентированная, а сопутствующей – социально ориентированная модель; для Англии и Америки – личностно ориентированная и телесно ориентированная модели; а для России – социально ориентированная модель физического воспитания. Начиная с 70-х гг. XX столетия приоритеты в сфере физического воспитания связаны со смещением его социальной ориентации на личностную.

Что же касается приоритетности типов педагогических взаимодействий как механизмов достижения стратегических ориентиров физического воспитания, то их общая тенденция связана с постепенной заменой директивных методов на конструктивные и гуманистические, создающие условия и предоставляющие возможности для развития личности и группы.

Если рассматривать данные модели применительно к физическому воспитанию конкретного человека, то каждому индивиду в той или иной мере следует пройти этапы индивидуального и социокультурного развития, предполагающие адаптацию, социализацию, самореализацию и инкультурацию, а следовательно, в начальной школе ведущая модальность физического воспитания может быть телесно ориентированной, в средней – социально ориенти-

рованной (при тированной, в старшей – лично ориентированной и в профессиональной школе – среде ориентированной).

Целевые ориентиры физического воспитания зависят от культурно-исторической эпохи и политического устройства государства. Чем более тоталитарен государственный уклад, тем более социально ориентировано физическое воспитание, либерализация государственной политики сказывается на смещении приоритетов образования в сторону личности, обеспечения равного доступа к качественному образованию всех членов общества. Ответ на вопрос: «Кого учить и воспитывать?», один – «*ВСЕХ!!!*».

Причем именно становление и формирование физической культуры личности и ССЖ подрастающего поколения через обогащение его субъектного опыта, а не физическая подготовка к выполнению определенных социально-профессиональных функций отражает требования современной информационной культурной эпохи к физическому воспитанию человека.

В физическом воспитании необходимо использовать все многообразие природных и социокультурных факторов, условий и возможностей, способных оказать как стихийное, так и организованное влияние на развитие человека, а также гибкость форм, средств и методов оздоровления, обучения и воспитания для достижения поливариативности воспитательно-образовательного процесса и построения спортивной среды в целях формирования здоровья, физической и спортивной культуры детей и молодежи, становления активной, компетентной, мобильной и толерантной личности, готовой к самоопределению в постоянно изменяющемся мире. Ответ на вопрос: «Как учить и воспитывать?»: «*ПО-РАЗНОМУ!!! НАХОДЯ РАЗУМНЫЙ БАЛАНС МЕЖДУ ИНТЕРЕСАМИ ЛИЧНОСТИ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА*».

На современном этапе основными направлениями преобразований физического воспитания являются:

– смещение акцентов с социально ориентированных ценностно-целевых приоритетов на лично значимые и

достижение их разумного баланса посредством переориентации прикладной направленности физического воспитания на общекультурную в плане целостного формирования личности в контексте физической культуры с учетом требований современной социокультурной практики;

- культурологическое обогащение содержания физического воспитания через реконструкцию его ценностно-целевого, знаниевого, операционально-технологического, мобилизационного и инновационно-творческого компонентов, с учетом общекультурного и субъектного опыта;

- построение спортивной среды образовательного учреждения, города, региона и т.д. и предоставление максимального спектра возможностей для удовлетворения спортивных потребностей подрастающего поколения, становления ССЖ;

- гуманизация взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса посредством смещения акцентов с педагогического управления и руководства на взаимодействие, сотрудничество, содействие, сотворчество;

- актуализация субъектной активности обучающихся по творческому спортивному саморазвитию, самовыражению с учетом индивидуальных потребностей и возможностей.

## **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ТЕМАМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

*Тема: «Основные тенденции развития  
современного образования»*

Понятия культуры и образования. Стадии развития человеческой культуры (доиндустриальная, индустриальная, постиндустриальная). Устойчивые закономерности мирового развития, оказывающие влияние на систему образования. Общие тенденции развития образования в мировом пространстве и в России. Основные задачи совершенствования современного физического воспитания.

*Тема: «Понятийное поле теории  
современного физического воспитания»*

Антропологическое и онтологическое рассмотрение человека в контексте физической культуры. Модусы человеческой реальности со стороны единства и неравнозначности его телесно-духовных составляющих, а также природной и социокультурной среды его бытия.

Понятия современного физического воспитания: спортивный стиль жизни личности, субъективный спортивный опыт, спортивная среда, спортивные компетенции и др.

*Тема: «Систематизация педагогических моделей  
физического воспитания»*

Понятие педагогического моделирования и его виды. Опыт систематизации моделей педагогической деятельности,



имеющийся в общей педагогике. Методологические основания систематизации педагогических моделей физического воспитания.

Схема анализа педагогических моделей физического воспитания.

*Тема: «Телесно ориентированная модель  
физического воспитания»*

Психологические концепции, лежащие в основе телесно ориентированной модели физического воспитания. Сущность телесно ориентированной модели физического воспитания. Стратегическая линия, целевые ориентиры и принципы телесно ориентированной модели физического воспитания. Содержание телесно ориентированного физического воспитания. Средства и методы, типичные для данной педагогической модели. Механизмы активности учащегося. Критерии эффективности педагогической модели. Опыт применения данной модели в физическом воспитании: история и современное состояние. Специфические особенности телесно ориентированного физического воспитания. Преимущества и ограничения при реализации данной модели физического воспитания на практике.

*Тема: «Социально ориентированная модель  
физического воспитания»*

Психологические концепции, лежащие в основе социально ориентированной модели физического воспитания. Сущность социально ориентированного физического воспитания. Стратегическая линия, целевые ориентиры и принципы социально ориентированного физического воспитания. Содержание социально ориентированного физического воспитания. Средства и методы, типичные для социально ориентированного физического воспитания. Механизмы активности учащегося. Критерии эффективности социально ориентированного физического воспитания. Опыт применения данной модели в физическом воспитании: история и современное состояние. Специфические особен-

сти социально ориентированного физического воспитания. Преимущества и ограничения при реализации социально ориентированного физического воспитания на практике.

*Тема: «Личностно ориентированная модель  
физического воспитания»*

Психологические концепции, лежащие в основе личностно ориентированной модели физического воспитания. Сущность личностно ориентированного физического воспитания. Стратегическая линия, целевые ориентиры и принципы личностно ориентированного физического воспитания. Содержание личностно ориентированного физического воспитания. Средства и методы, типичные для личностно ориентированного физического воспитания. Механизмы активности учащегося. Критерии эффективности личностно ориентированного физического воспитания. Опыт применения данной модели в физическом воспитании: история и современное состояние. Специфические особенности личностно ориентированного физического воспитания. Преимущества и ограничения при реализации личностно ориентированного физического воспитания на практике.

*Тема: «Средо ориентированная модель  
физического воспитания»*

Психологические концепции, лежащие в основе средо ориентированной модели физического воспитания. Сущность средо ориентированного физического воспитания. Стратегическая линия, целевые ориентиры и принципы средо ориентированного физического воспитания. Содержание средо ориентированного физического воспитания. Средства и методы, типичные для средо ориентированного физического воспитания. Механизмы активности учащегося. Критерии эффективности. Опыт применения данной модели в физическом воспитании: история и современное состояние. Специфические особенности средо ориентированного физического воспитания. Преимущества и ограничения при

реализации средо ориентированного физического воспитания на практике.

*Тема: «Принципы взаимодействия педагогических моделей»*

Содержание принципов взаимодействия педагогических моделей физического воспитания: адаптивности, совмещения, компенсации, соответствия, кумулятивности, уравновешивания.

*Тема: «Механизмы директивного, гуманистического и конструктивного взаимодействия субъектов физического воспитания»*

Понятие педагогического взаимодействия. Типы педагогического взаимодействия, рассматриваемые в теории и практике педагогики. Специфика взаимодействия в физическом воспитании. Понятия директивного, гуманистического и конструктивного взаимодействия субъектов физического воспитания. Механизмы директивного, гуманистического и конструктивного педагогического взаимодействия.

Функции и принципы построения конструктивного педагогического взаимодействия в физическом воспитании.

*Тема: «Стилевые особенности педагогического взаимодействия»*

Стилевые особенности педагогического взаимодействия в физическом воспитании в контексте личностно-деятельностного подхода. Характеристика поучающего, наставляющего, фасилитативного и консультативного стилей педагогического взаимодействия в физическом воспитании.

Анализ стилей педагогического взаимодействия в физическом воспитании по следующим параметрам: интерпретация содержания информации, методы педагогического руководства, типичная позиция педагога, механизмы взаимодействия учитель-ученик, способы взаимодействия и обратной связи, формы взаимодействия, эмоциональный тон

взаимоотношений, сценарии взаимодействия.  
Стиль взаимодействия и индивидуальные особенности субъектов воспитательно-образовательного процесса.  
Преимущества и ограничения при реализации в воспитательно-образовательном процессе различных стилей педагогического взаимодействия в зависимости от особенностей личности учащихся и педагогической ситуации.

*Тема: «Становление спортивного стиля  
жизни личности»*

Понятие, структура и содержание спортивного стиля жизни (ССЖ) личности. Источники и механизмы спортивной активности личности. Принципы и критерии построения ССЖ. Системообразующие, системонаполняющие и системообуславливающие факторы спортивного стиля жизни личности.

Проявление субъектности человека в процессе построения ССЖ. Модальность спортивного стиля личности: носитель, потребитель, создатель, сценарист.

Характеристика различных по модальности спортивных стилей жизни по следующим параметрам: жизненная цель, ведущий принцип самовыражения, жизненная позиция, отношение к здоровью, отношение к природе, отношение к физической культуре и спорту, ведущие источники и характер спортивной активности, характер спортивного взаимодействия, спортивные компетенции, области проявления спортивной активности.

Особенности становления спортивного стиля жизни личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень.: ТюмГУ, 1996. – 216 с.
3. Алькова С.Ю. Реализация дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъектного опыта студентов// ТиПФК, 2003, №5, с.10-12.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Анциферова Л.И. Психология личности как саморазвивающейся системы// Психология формирования и развития личности. М., 1991.
7. Андрущенко Л.Б. Спортивно ориентированная технология обучения студентов по предмету «Физическая культура»//ТиПФК, 2002, №2.
8. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепедагогического анализа. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
9. Ашмарин Б.А., Виноградов Ю.А, Вяткин З.Н. и др. Теория и методика физического воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
11. Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания)//ТиПФК, 1991. №7, с. 37.
12. Бальсевич В.К. Инфраструктура высокоэффективного физического воспитания в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации//Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2003, №4, с. 2-6.
13. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Спортивно ориентированное физическое воспитание; образовательный и социальный аспекты//ТиПФК, 2003, №5, с. 19-22.
14. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И., Прогонюк Л.Н. и др. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе// ТиПФК, 2003, №4, с. 56-59.
15. Барышева Н.В. Организационно-педагогическая система развития физической культуры личности: Автореф. дис... д-ра пед. наук. Казань, 1977. – 40 с.
16. Варбашов С.В. Теоретико-методические основы личностно ориентированной технологии физкультурного образования школьников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. – 48 с.
17. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993. – 147 с.
18. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
19. Берсиков Б.М., Машгетов К.Ю. Взаимодействие органов народного образова-

- ния и здравоохранения в сохранении здоровья школьников //ТиПФК. 1995, №4, с. 2-7.
20. Блонский П.П. Педология: Кн. для препод. и студ. высш. пед. учеб. зав./ Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
21. Бодалёв А.А. Личность и общение. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
22. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995, №5, с. 29-36.
23. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журнал. 1991, №3, с. 10.
24. Выховская И., Мразек Й., Фиалова Л. Здоровье в системе ценностей студентов ИФК: кросс-европейский анализ//Человек в мире спорта. Материалы международного конгресса. М, 1998.
25. Выховская И.М. Быть телом. Иметь тело. Творить тело...//ТиПФК, 1986, №5, с. 66.
26. Выховская И.М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность. Общ-во социологов РАН. – М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993, с. 5-12.
27. Большой энциклопедический словарь. В 2 томах. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 1628 с.
28. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Дис. в форме научного доклада на соискание ученой степени д.п.н. М., 1990. – 84 с.
29. Виленский М.Я., Авчинникова С.О. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни»//ТиПФК, 2004. №11, с. 2-7.
30. Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни. Учеб. пос. – М.: Советский спорт, 1996. – 592 с.
31. Выготский Л.С. Моральные нарушения детей// Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991, с. 215-224.
32. Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
33. Выдрин В.М. Неспециальное (непрофессиональное) физкультурное образование // Физическая культура, воспитание, образование, тренировка. 1997, №3, с. 15-16.
34. Газман О.С., Вейс Р.М., Крылова М.Б. Новые ценности образования. М., 1995. – 103 с.
35. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий и понятий: Дис. в форме науч. докл. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – М.: МГУ, 1965. – 52 с.
36. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
37. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988, с. 23-89.
38. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: Учеб. пос. для студ. вузов. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
39. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика/Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.: Воронеж, 2002. – 384 с.
40. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей)/ Под общ. ред. докт. пед. наук Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
41. Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. 3. Спортивно-гуманистическое воспитание детей и молодежи: Сб./ Сост. и ред. В.И. Столяров

- и др. Москва-Сургут: МГИУ, 2000. – 212 с.
42. Гуревич П.С. Философская антропология: Учеб. пос. – М.: Вестник, 1997. – 448 с.
43. Давиденко Д.Н. Основы здорового образа жизни//Вестник Балтийской Академии, 1996. вып. 9. Здоровье человека – главная ценность, с. 15-23.
44. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды// Мониторинг образовательного процесса. 2000, №4, с. 35.
45. Дмитриев С.В. Смыслорождающие механизмы деятельностного сознания личности творца // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2001, №2, с. 4-53.
46. Днепров Э. Д., Ткаченко Е. В., Шадриков В.Д. На Зурабовские грабли // газ. «Россия». 2005, 10-16 февр.
47. Доценко Е.Л. Семантика межличностного общения. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. – 41 с.
48. Дюперон Г.А.//Теория физической культуры: Семантика. Элементы физической культуры. Основные гимнастические системы. Ритмологические элементы. Спортивные игры. Эклектические системы. 2-е изд., доп. – Л.: Время. 1925. – 282 с.
49. Ермаков В.А. Теория и технология дифференцированного физического воспитания детей и учащейся молодежи. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 1996. – 48 с.
50. Жаров Л.В. О специфике телесной культуры человека// Вопр. философии, 1987, №6, с. 145-148.
51. Жбанков О.В. Методология формирования информационного пространства процесса физического воспитания // ТиПФК. 1998, № 6, с.
52. Жидких В.П. Профессионально-прикладная физическая культура в системе подготовки специалистов-строителей: Автореф. дис. д-ра пед. наук. Омск, 2000. – 50 с.
53. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
54. Загвязинский В.И. Социально-педагогическое прогнозирование и проектирование региональных образовательных систем// Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень: Изд. Тюменского государственного университета, 2003, с. 3-8.
55. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
56. Зайцев Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физкультурного воспитания студентов. // ТиПФК. 1993, №7, с. 21-24.
57. Захарова О. Станем ли мы компетентными//Лицейское и гимназическое образование, 2003, №5.
58. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании// Образование и наука. 2000, №3 (5), с. 90-102.
59. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практико-ориентированная монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.
60. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. 2-е изд. доп., и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
61. Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М., 1993. Т.1, с. 95.
62. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. – М.: Просвеще-

ние, 1968, с. 97-117.

63. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

64. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: КГПУ, 1969.– 231с.

65. Коган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Полит. лит. 1974, с. 39.

66. Коменский Я.А. Великая дидактика// Педагогическое наследие. М., 1989, с. 11-105.

67. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих// Педагогическое наследие. М., 1989, с. 106 -136.

68. Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 г. // ТипФК. 2001, №1, с. 2-8.

69. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 39 с.

70. Красноженова Г.Ф. Высшая школа России (Проблемы сохранения интеллектуального потенциала). – М.: Мысль, 1998. – 258 с.

71. Краткий психологический словарь/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под. общ. ред.А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. – Ростов н/Д: «Феникс», 1998. – 512 с.

72. Краткий философский словарь. Под. ред. А.П. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. ПБОЮЛ, 2001. – 496 с.

73. Крупская Н.К. Из речи на совещании по физическому воспитанию школьников в массовой школе. Июнь, 1925 г. Пед. соч. т. 3, с. 154-156.

74. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 2002. – 856 с.

75. Куланин Б.Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1986. – 21с.

76. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 192 с.

77. Кун Л. Всеобщая история физической культуры/ Пер. с венгер. под общ. ред. В.В. Столбова. – М.: Радуга, 1982, с. 399.

78. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001, с. 25-82.

79. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию// Педагогика, 1996, № 5, с. 24-26.

80. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

81. Леонтьев А.Н. Избр. псих. произв. В 2 т. М.,1983. Т 2, с. 196

82. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. –487 с.

83. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.:Педагогика, 1981. – 186 с.

84. Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. В 2 т./ Сост. Г.Г. Шахвердов. – М.: АПН РСФСР, 1951, т 1. – 335 с.

85. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения в 2 т./ Сост. Г.Г. Шахвердов. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1951. Т.2. – 335 с.

86. Лесгафт П.Ф. Собр. пед. соч. в 4 т. – М.: ФиС, 1953, т.1. – 394 с.

87. Лесгафт П.Ф. Собр. пед. соч. в 4.т. – М.: ФиС. 1953, т. 4. – 346 с.

88. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 416 с.

89. Лещинский В.И., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Пед.



- практикум. – М.: Просвещение – Владос, 1995. – 240 с.
90. Лотоненко А.В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре: Автореф. дис. д-ра пед. наук. Краснодар, 1998. – 40 с.
91. Лубышева Л.И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: Автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1994. – 58 с.
92. Лубышева Л.И. Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации//ТиПФК, 2002, №3, с.11-15.
93. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы //А.В. Луначарский о народном образовании. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 446-447.
94. Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел// Педагогика. 1996, № 6, с. 3-13.
95. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1988.
96. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
97. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1998. – 46 с.
98. Маркович Д.Ж. Социальная экология. М., 1991, с. 41.
99. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: ФиС, 1991. – 544 с.
100. Мачеевич С.С. Культура личности: методологический подход: Автореф. канд. филос. наук. М, 1991. – 21 с.
101. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Наука, 1986. – 234 с.
102. Мякотных В.В. Оздоровительная тренировка студентов; Учебное пособие. – Новосибирск: НГАС, 1996. – 100 с.
103. Настольная книга учителя физической культуры: Справ.-метод. пособие/Сост. Б.И. Мишин. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 526 с.
104. Наталов Г.Г. Предметная интеграция теоретических основ физической культуры, спорта и физического воспитания (логика, история, методология)// Дис. в виде науч. докл. на соискание звания д-ра пед. наук. Краснодар, 1998. – 107 с.
105. Нестеров В.Н. Нормативные основы физического воспитания студенческой молодежи. – Минск.: Высшая школа, 1980. – 96 с.
106. Николаев Ю.М. О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности// ТиПФК. 1997, № 6, с. 2-9.
107. Николаев Ю.М. Теоретические аспекты интегративного содержания и человеко-творческой сущности физической культуры// ТиПФК. 1998, № 4, с.16-22.
108. Николаев Ю.М. Теория физической культуры: базовые концепции, основополагающий категориальный аппарат// ТиПФК, 2002, №3, с. 15-20.
109. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. – Дубна: Феникс. 1995. – 336 с.
110. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации//Официальные документы в образовании. 2005, №4.
111. Овсянников А.А. Система образования в России и образование России // Мир России, 1999. Т.8, №3, с. 73-132.
112. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. – М.: Педагогика, 1986. – 195 с.
113. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Педагогика, 1984. – 271 с.
114. Пивоваров Г.А. Философско-культурологический анализ физической культуры и

- спорта. Учеб. пос. Челябинск, 1996, с. 33.
115. Пирогов Н.И. Вопросы жизни// Избр. пед. соч. М., 1985, с. 35.
116. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
117. Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. – М.: ФиС, 1970. – 247 с.
118. Попов Л.М. Психология самодеятельности: Дис. канд. психол. наук. М., 1992. – 26 с.
119. Потапов В.Н. Развитие индивидуального стиля саморегуляции у спортсменов-биатлонистов высшей квалификации: Монография. Тюмень: Изд. ТЮмГУ, 2002. – 88 с.
120. Право на образование: на пути к образованию в течение всей жизни (Всемирный доклад по образованию)// Высшее образование сегодня. 2002, № 1, с. 52-56.
121. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях// Словарь-справочник/Сост. Е.Н. Сурков Под. общ. ред В.У. Агеевца. СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. СПб, 1996. – 451 с.
122. Рассел Б. История западной философии: В 2 т. Т 1. Новосибирск, 1994. – 455 с.
123. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
124. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
125. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.
126. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании/ Педагогическое наследие. М., 1989, с. 199-295.
127. Сагатовский В.Н. Русская идея или прерванный путь? СПб., 1994.
128. Семькина Г. Чтоб не распалась связь времен...: Интервью с А. Асмоловым// Нар. образование. 1993, № 5, с. 4.
129. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
130. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пос. для студ./ под ред. В.А. Сластенина. М., 2000. – 216 с.
131. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пос. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
132. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учеб. пос. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
133. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Дис.канд. психол. наук. СПб., 1994. – 24 с.
134. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования. М., 2004. – 32 с.
135. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 304 с.
136. Смит Н. Современные системы психологии/ Пер. с англ./ Под. общ. ред. А.А. Алексеева. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
137. Смолин О. Приоритеты образования: взгляд законодателя//Высшее образование России. 2002. №5, с. 34-45.
138. Современный философский словарь/ Под ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. Лондон – Минск: Панпринт, 1989. – 1064 с.
139. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: Учеб.

- пос. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.
140. Столбов В.В. История физической культуры и спорта. – М., ФиС, 1984. – 272 с.
141. Столяров В.И. // Философско-культурологический анализ физической культуры// Вопр. филос., 1988, №4, с. 82.
142. Стрельцов В.А. Физическая культура в контексте личностного развития студентов// ТипФК, 2003, №5, с. 16-19.
143. Сулейманов И.И. Введение в теорию физической культуры. Учеб. пос. – Омск: ОГИФК, 1991. – 45 с.
144. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., Молодая гвардия, 1971, с. 84-87.
145. Талызина Н.Ф. Управление процессом управления знанием. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
146. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии// Собр. соч. М., 1950. Т.8, с. 14.
147. Фатыхова Р.М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГПУ, 2001. – 39 с.
148. Федоров А.И., Шарманова С.Б. Исследование образа жизни детей: архив социальных данных// Формирование здорового образа жизни. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. Тюмень: Вектор Бук, 2004. – 312 с.
149. Федотова Н.Н. Глобализация и образование// Философские науки. 2003. №4, с. 5-24.
150. Физическая культура студента: Учеб./ Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 1999. – 448 с.
151. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учеб. пос. для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с.
152. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации: Монография. – Тюмень: ТГУ, 1997. – 256 с.
153. Фомичева И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 142 с.
154. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
155. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер-Пресс, 1997, с. 596.
156. Царик А.В. О культуре физической и духовной. – М.: Знание, 1989. Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физическая культура и спорт», №1, с. 3-96.
157. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 1. Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. 304 с.; Т. 2. – 416 с.
158. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования// Стандарты и мониторинг в образовании. 1999, № 2, с. 30-34.
159. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998, с. 85-86.
160. Этика: Энциклопедический словарь/ Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
161. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
162. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
163. Barker, Roger G.I 978. Stream of individual behavior. In Habitats, Environments, and Human Behavior: Studies in Ecological Psychology and Eco-Behavioral Science from the Midwest Psychological Field Station, 1947-1972,

- Roger C. Barker and Associates. San Francisco: Jossey-Bass. - P. 34-48.
164. Duncan O.D., Schnore L.F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65, №2. - P. 132-136
165. Willems, E.P. Behavioral Ecology and Experimental Analysis: Courtship Is Not Enough // J.R. Nesselrode & H.W. Reese (Eds.), Lifespan developmental psychology. New York: Academic Press, 1973. - P. 195-217.
166. [www.eaie.nl/about/comments/Bologna.html](http://www.eaie.nl/about/comments/Bologna.html).
167. <http://www.tisbi.ru/>
168. <http://www.urorao.ru/konf.php?mode=&exmod=zagvyazin>
169. <http://www.eurekanet.ru>
170. <http://www.ed.gov.ru/>
171. <http://pedsovet.perm.ru/sections>

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b>   | 3   |
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b>  | 7   |
| <br>   |     |
| <b>Раздел 1. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> | 11  |
| 1.1. Основные тенденции развития современного образования  | 11  |
| 1.2. Антропологический и онтологический модусы человека в проекции физического воспитания                            | 33  |
| 1.3. Понятийное поле теории физического воспитания   | 45  |
| <br>   |     |
| <b>Раздел 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ</b>                       | 58  |
| 2.1. Телесно ориентированная модель физического воспитания   | 63  |
| 2.2. Социально ориентированная модель физического воспитания   | 74  |
| 2.3. Личностно ориентированная модель физического воспитания   | 84  |
| 2.4. Средо ориентированная модель физического воспитания   | 99  |
| 2.5. Взаимодействие педагогических моделей физического воспитания  | 120 |
| <br>   |     |
| <b>Раздел 3. МЕХАНИЗМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</b>  | 123 |
| 3.1. Механизмы директивного, гуманистического и  |     |

|  |     |
|--|-----|
| конструктивного педагогического взаимодействия в<br>физическом воспитании              | 123 |
| 3.2. Стилиевые особенности педагогического взаимо-<br>действия в физическом воспитании | 138 |
| 3.3. Становление спортивного стиля жизни личности                                      | 148 |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>  | 169 |
| <b>КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ТЕМАМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА</b>                                 | 173 |
| <b>ЛИТЕРАТУРА</b>  | 178 |

МАНЖЕЛЕЙ ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

*Редактор – В.Н. Савицкая  
Технический редактор, художник – И.А. Лубышев*

Подписано в печать 22.08.2005 г.  
Формат 60x84/16  
Бумага офсетная №1. Гарнитура «Авангард».  
Офсетная печать.  
Усл. печ. л. – 14,5. Тираж 1000 экз. Зак.  
№ \_\_\_\_\_



*Научно-издательский центр  
«Теория и практика  
физической культуры и спорта»*

**Отпечатано в:**