

Э. И. Савко

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31:796
ББК 74.200.55
С12

Р е ц е н з е н т ы :

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
физического воспитания и спорта УО «Минский государственный
лингвистический университет» *Р. И. Купчинов*;
кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой физического воспитания и спорта
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка *О. В. Хижевский*

Савко, Э. И.

С12 Преемственность физического воспитания в учреждениях
образования / Э. И. Савко. – Минск : БГУ, 2020. – 155 с.
ISBN 978-985-566-839-9.

Преемственность физического воспитания представлена как симбиоз прошлого, настоящего и будущего. В монографии даются определения преемственности различными учеными, философами, педагогами и др. Рассматривается методика преемственности физического воспитания от дошкольного к студенческому возрасту.

УДК 37.015.31:796
ББК 74.200.55

ISBN 978-985-566-839-9

© Савко Э. И., 2020
© БГУ, 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня в условиях технического прогресса, компьютеризации производства в учреждениях системы образования стали осуществляться различного рода изменения. К сожалению, исторический опыт показывает: глобальные перемены в области образования наряду с положительной динамикой развития порождают и новые трудности. В образовании необходимо совершенствовать процесс преемственности в сложившейся и обновляющейся системе физического воспитания, которая поможет сохранить здоровье подрастающего поколения.

Для этого необходимо переосмыслить понятие преемственности, связь семьи и общественных воспитательно-образовательных учреждений. Рассматривается преемственность между детским садом и школой, между ступенями современной школы, между школой и учреждениями высшего образования (УВО), между УВО и самообразованием, между субъектами образовательной деятельности, учитывается не только система знаний индивидуумов, но и стиль преподавания и общения, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса на каждой ступени образования.

Очень важно сегодня по-новому взглянуть на процесс осуществления преемственности в русле физического воспитания, двигательного и медико-физиологического аспектов, который бы предполагал выстраивание системы работы образовательного учреждения с учетом особенностей возрастного развития индивидуума и соответствующих определенному возрасту ведущих видов деятельности. Так, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является ролевая игра. К 6–7 годам – в начальной школе – ведущей

деятельностью становится приобретение умений и навыков, знаний, раскрытие своих способностей в самовоспитании и самосозидании, совершенствование в избранных видах спорта и т. д.

Чтобы реализовать процесс преемственности в образовательных учреждениях в русле данных аспектов, необходимо создать технологии. Сегодня в физическом воспитании представлены различные образовательные технологии, но в вопросах преемственности мы немного отстаем.

Глава 1

ЯВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Явление преемственности присутствует всюду, где есть развитие, движение, изменение. В своих гениальных трудах по эволюционной теории и происхождению видов Ч. Дарвин для доказательства научной правоты опирался именно на явление преемственности как переход от одного уровня к другому более высокого качества, при сохранении приспособительных признаков. Поэтому проблема преемственности и привлекает внимание философов, а в прикладном отношении – педагогов при методическом планировании учебного материала, в частности по дисциплине «Физическая культура», в физическом воспитании и спорте (усложнение осваиваемых упражнений, дозирование нагрузки и т. п.).

Преемственность характерна уже для древних времен. Так, Гален проповедовал еще при Геродике «Закон здоровья», который рекомендовал:

- 1) дышать свежим воздухом при любых природных условиях;
- 2) питаться надлежащими свежими продуктами на протяжении жизни;
- 3) пить правильные напитки, чистую дистиллированную воду;
- 4) заниматься гимнастикой в течение жизни;
- 5) иметь здоровый сон;
- 6) ежедневно опрaвлять кишечник;
- 7) уметь управлять эмоциями.

Для современных образовательных систем основной задачей становится поиск новых форм преемственности в физическом воспитании (ФВ) в учреждениях образования (УО), дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и начальной, средней и высшей школах.

Решение этой проблемы охватывает все элементы образовательного процесса, значительную часть социальных институтов, принимающих участие в воспитании и совершенствовании личности, во многом определяется успешностью разработки методических приемов преемственности на всех этапах образования. Поэтому необходим анализ механизмов преемственности, ее динамики, особенностей функционирования в условиях интеграции различных образовательных систем, взаимосвязи с другими социальными процессами. Преемственность физического воспитания в УО необходима и потому, что учебный процесс имеет поэтапный, постепенный характер, этот процесс дискретный, нуждается в непрерывности и целостности.

За последние полвека в работах ученых рассматривались различные аспекты проблемы преемственности в образовании:

- теоретические основы – в работах Ю. К. Бабанского, С. М. Годника, М. В. Гамезо, В. В. Давыдова, В. Т. Кудрявцева, Н. Д. Никандрова, С. Л. Новоселовой, Л. А. Парамоновой, В. И. Слободчикова, А. Л. Семёнова, А. М. Новикова, Я. С. Турбовской, Ф. Р. Филиппова, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, Е. А. Ямбурга и др.;

- содержательные аспекты – в трудах Н. Я. Виленкина, С. М. Годника, Г. В. Дорофеева, Л. А. Калужина, Л. Г. Петерсон, Р. К. Таваркиладзе, Н. Н. Подъякова, В. Т. Кудрявцева, Л. А. Парамоновой, С. Л. Новоселовой и др.;

- медико-биологические аспекты – в работах М. М. Безруких, Ю. Е. Вельтищева, В. П. Ветрова, Д. В. Колесова, Е. А. Умрюхина, М. М. Хомич, С. Л. Штейна, В. В. Юрьева;

- психологические аспекты – в работах Б. С. Волкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Богоявленской, И. В. Дубровиной, В. Т. Кудрявцева, А. К. Марковой, С. Л. Новоселовой, В. И. Панова, А. А. Реан, В. В. Рубцова, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.;

- социально-педагогические аспекты – в работах Ю. К. Бабанского, М. Ю. Кондратьева, Н. Д. Никандрова, А. М. Новикова, А. В. Петровского, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна;

- вопросы взаимосвязи теории и практики в дошкольном и школьном образовании – в работах Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, В. Т. Кудрявцева, Л. А. Парамоновой, С. Л. Новоселовой.

Вопросы преемственности, ее аспекты на различных ступенях образовательной системы рассмотрены в исследованиях [32; 75; 88; 119] и др.

Проблема преемственности в учебных учреждениях трудна и для исследований, и для выработки общих концепций. Это обусловлено как сложностью проблемы, ее междисциплинарным характером, отсутствием системного, интегрального исследовательского подхода, так

и тем, что круг научных изысканий, связанных с решением проблемы преемственности физического воспитания в учреждениях образования, все еще мало изучен в отечественной и зарубежной педагогике.

Проблема преемственности в последние десятилетия превратилась в научно обоснованный процесс, учитывающий достижения в области педагогики, психологии, физиологии, медицины, физического воспитания и других наук. В возрастном аспекте физическое развитие (ФР) и физическая подготовленность (ФП) сопровождается изменением двигательной активности индивида. Любое движение может быть непрерывным или прерывным (дискретным), обеспечивая тем самым поступательное направление процесса.

В нашей стране сложилась особая социокультурная ситуация, ориентированная на гуманизацию и демократизацию общества, на духовно-нравственные ценности, преемственность оздоровительного физического воспитания в учреждениях системы образования при переходе детей из детсада – в школу, из школы – в учреждение высшего образования, поэтому оно приобретает особую актуальность.

Обеспечение преемственности ФВ означает логически подготовленный, естественный переход в развитии физических кондиций детей, подростков и студенческой молодежи. Этот переход предполагает выполнение на следующей ступени всего того положительного и эффективного, что достигнуто на предыдущих этапах, дальнейшее совершенствование духовной культуры, культуры движения, поведения, телесности для достижения гармонии всех составляющих здоровья.

Следует отметить, что человеческое тело связано чувствительной реакцией с неосознаваемыми компонентами. Человек – венец природы и включает в себя нижний (подсознательный) и верхний (сознательный) уровни, формирует цель движения, пространственно ориентируется, выбирает необходимые пространственный и временной масштабы движений. Эти движения согласуются с представлениями об иерархических принципах многоуровневой организации.

Так сложилось исторически, что преемственность интенсивно развивалась в пространстве физической культуры и педагогике. Преемственность в области физической культуры анализировалась в работах основателя теории и методики Ф. В. Лесгафта, а также в работах [265; 266].

Проблема преемственности физического воспитания носит системный, интеграционный, комплексный и междисциплинарный

характер, находится на пересечении проблемных полей педагогики, психологии, философии, социологии, физиологии. Идеи непрерывного и поступательного развертывания образовательного процесса в различных педагогических системах находим в трудах многих исследователей задолго до появления в педагогике термина «преемственность» [218; 237; 294; 295].

Многоаспектность и многофункциональность проблемы преемственности подтверждается рядом исследований, где она рассматривается как дидактический принцип, как составная часть систематичности, связанная с его практикой, как условие научности [315] и как компонент принципа доступности обучения [4; 8; 20; 22; 68; 91; 94; 122; 129; 142; 171; 285].

Понятие «преемственность в обучении» впервые получило теоретическую рефлексию в работах [27; 131], где рассматривалась как связь между различными этапами или ступенями развития, а сущность преемственности заключалась в сохранении тех или иных элементов целого при изменении целого как системы.

В развитии человека существуют определенные возрастные периоды, они отражают уровни развития и перехода количества в качество, в том числе и сенситивные периоды [96].

В настоящее время накоплен большой объем знаний, и все же нерешенной остается проблема преемственности физического воспитания в учреждениях системы образования.

При освоении учебных программ на любом этапе процесса образования «детсад – школа – УВО» необходимо уяснить, какое значение имеют понятия «целостность», «непрерывность», «преемственность». Проблема преемственности в ФВ детей, подростков и молодежи связана с проблемой обеспечения непрерывности и последовательности овладения двигательными умениями и навыками на определенной ступени онтогенеза. На практике непрерывность и последовательность овладения двигательными умениями и навыками рассматривается как повышение степени влияния двигательной активности на развивающийся организм. Целостность процесса обучения обеспечивается прежде всего организационной преемственностью постепенно усложняющихся задач деятельности.

Непрерывность процесса преемственности выражается в том, что освоение системы знаний, двигательных умений и навыков проходит через всю жизнь человека и предусматривает использование педагогических средств и методов в процессе обучения.

С одной стороны, система непрерывного образования в институциональном плане сохранилась, она меньше, чем в других структурах общества, претерпела изменения (детский сад, школа, средние специ-

альные учебные заведения и учреждения, обеспечивающие получение высшего образования). Вместе с тем в последнее десятилетие мы стали свидетелями инновационных процессов, наиболее ярко проявившихся в образовательной системе [53; 63; 81; 99; 102; 154; 165; 166].

Новая парадигма, связанная с пересмотром цели физического воспитания, ее ориентация на духовность и гуманизацию [159], формирование физической культуры личности [144; 145; 193; 242; 243], нашли отражение в Концепции непрерывного физического образования учащихся старшего школьного возраста и студенческой молодежи. Нередко преемственность вступает в противоречие с критериями и уровнями физической подготовленности и здоровьем, предлагаемыми авторами программами для различных учебных заведений системы непрерывного образования и средствами их реализации.

Динамизм современной цивилизации, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общественных отношений, труда, внедрение компьютеризации во все сферы жизни человека, быстрая смена техники и технологий – эти и другие тенденции обуславливают необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». Именно в этой формуле реализуется содержание преемственности. Качественные изменения ценностей и потребностей современного общества настоятельно требуют корректировки задач и целей преемственности физического воспитания в учреждениях образования при переходе от одной образовательной ступени к другой.

Проблемы преемственности между различными ступенями постоянно привлекают внимание ученых-педагогов и практиков. Это объясняется рядом причин:

- во-первых, организационно-педагогические условия в дошкольных учреждениях и начальной школе, старших классах и УВО имеют характерные особенности;
- во-вторых, содержательные аспекты требуют конкретного учета в процессе ФВ оздоровительной направленности;
- в-третьих, возрастные и индивидуальные особенности учащихся дошкольных учреждений и начальной школы, старшеклассников и студентов ориентируют педагогов на учет возрастной преемственности, физического развития, функционального состояния организма и здоровья в организации учебного процесса физического воспитания. Позиция нового видения отдельных сторон преемственности получила развитие в работах [64; 67; 144; 164; 180; 194; 204; 205; 214; 228; 290 и др.]. Ее общий смысл состоит в разноаспектной разработке проблем образования и воспитания в сфере физической культуры,

ориентированной на создание условий для целостного проявления и развития духовной культуры личностных структур и культуры движения, культуры телесности [55; 195; 222; 223; 282]. Имеется немало работ по изучению традиционных форм преемственности [95; 97; 113; 115; 196; 214]; анализу отдельных сторон преемственности по состоянию здоровья [62; 68; 182; 271], преемственности процесса физического воспитания в дошкольном возрасте [85; 86; 100; 190; 191; 310; 312; 348], школьном [183; 184; 197; 272; 334 и др.], студенческом возрасте [94; 158].

Источниками исследования являются научные и практические отчеты международных исследований и организаций, материалы международных конференций и семинаров, публикации в отечественной и зарубежной периодике, отечественная и зарубежная педагогическая литература по проблеме преемственности и моделям систем образования, статистические издания стран, сайты.

Исследование проводилось в 1990–2018 гг.

В современных условиях изменилась информационная нагрузка, ухудшились физическая подготовленность, функциональное состояние организма и здоровье подрастающего поколения. Поэтому оздоровительная направленность физического воспитания должна способствовать снятию информационной перегруженности организма, сохранению и укреплению здоровья школьников и студенческой молодежи. Многочисленные исследования утверждают, что обучение в учреждениях системы образования происходит ценой потери здоровья [170; 183; 271]. Преемственность ФВ оздоровительной направленности в УО может служить средством продления детства во взрослеющем школьном мире, организации физкультурно-оздоровительной деятельности, активизации адаптивных возможностей организма, обеспечения оптимального функционирования органов и систем.

Анализ данных позволяет сделать заключение о трудностях обучения учащихся на рубежах отдельных ступеней школы. Одним из главных источников возникновения трудностей при переходе детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу и из средней школы в высшую является недостаточная преемственность во взаимодействии данных образовательных учреждений. Отсутствует информация о физическом и функциональном состоянии организма, физической подготовленности и здоровье занимающихся и концепции перехода с одной ступени на другую.

При переходе из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу 83,9 % первоклассников значительной трудностью считают изменение привычного режима дня, т. е. режима сна,

питания и прогулок. Это приводит к замедлению в развитии моторики ребенка, а особенно в таких ее компонентах, как отчетливость выполнения заданий и быстрота двигательных действий [100; 114; 115; 117; 263; 313].

Основными документами, отражающими задачи, содержание и критерии эффективности физического воспитания в школе и необходимые положения по их конкретному внедрению в учебный процесс, служат программы предмета «Физическая культура» для ДООУ, «Физическая культура и здоровье» для младших школьников и «Физическая культура» для учащихся базовой и средней школ и студентов [299].

Однако до сих пор не раскрыты процессуальные механизмы преемственного формирования и функционирования физической культуры в рамках целостной системы. Анализ научных исследований, содержания программ и организации процесса физического воспитания в учреждениях системы непрерывного образования позволил прийти к заключению, что целостного решения этой проблемы в настоящее время достичь не удалось.

Необходимо переосмыслить преемственность, разработать новые современные подходы к решению проблем преемственности в учреждениях образования.

Глава 2

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема преемственности издавна рассматривалась всеми философскими школами, но подход к ней определялся концепцией развития, характерной для того или иного философского направления. В некоторых из них метафизически гипертрофировали преемственность, недооценивая структурные изменения целого, приводящие к рождению нового качества (либо, напротив, столь же метафизически гипертрофировали изменения, различия в системе при переходе ее к качественно новому состоянию, недооценивали или даже отрицали преемственность). В другом случае преемственность толковалась как атрибут диалектически понятого развития.

Преемственность – это связь между различными этапами или ступенями бытия и познания, сущность которой состоит в сохранении иных элементов целого или отдельных его сторон при изменении целого как системы, т. е. при переходе от одного состояния к другому [269, с. 22]. Преемственность – осуществляющийся порядок преемства, последовательности от одного к другому.

Если преемственность в экономическом развитии общества протекает на основе объективно существующих материальных условий, и люди осуществляют ее, не осознавая подчас своего отношения к ней, то специфическая особенность преемственности в развитии физической культуры состоит в том, что каждый человек воспринимает и критически переосмысливает достижения в этой области.

Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого.

Определение преемственности сопоставляется с понятием движения, способствует раскрытию специфических характеристик, про-

являющихся в необратимости и наличии качественных изменений. Развитие характеризуется простыми и вместе с тем фундаментальными признаками, прежде всего своей неотрывностью от движения, изменения. Существует четыре перехода количества в качество. Они описываются обычно как смена состояний объекта, однако основное содержание процесса составляют существенные изменения в строе и формах жизни. Здесь событие как бы оказывается вынужденным выйти на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для содержания.

Исследуемое явление характеризуется также наличием преемственности между качественными изменениями на уровне системы, аккумулятивной связью последующего с предыдущим, определенной тенденцией в изменениях (в этом отношении их известной организованностью) и именно на этой основе появлением у системы новых возможностей. Иначе говоря, оно соотносится с направленными преобразованиями. Основными признаками развития преемственности являются:

- 1) качественный характер изменений;
- 2) необратимость;
- 3) направленность изменений [51].

Диалектическая сущность преемственности в развитии явлений раскрывается в законе диалектического синтеза: в процессе прогрессивного развития каждая ступень, результат двойного отрицания – снятия, является синтезом предыдущих ступеней и воспроизводит на более высокой основе характерные черты, структуру исходной ступени развития. Согласно диалектическому пониманию развития ни одна его предыдущая стадия не повторяется полностью в последующих стадиях. Хотя последующие обнаруживают в существенно измененном виде некоторые черты предыдущих качеств. Всякое развитие характеризуют не периодический возврат в исходный пункт, не движение по кругу, не полное отсутствие чего-либо общего между следующими друг за другом стадиями, не движение по прямой, а непрестанное порождение нового, при этом в новом есть кое-что, воспроизводящее прежние стадии, есть движение по спирали, более качественное [41, с. 158].

Э. А. Баллер [27, 28] выделяет несколько типов развития. Первый – это прогрессивное, второй – регрессивное и третий – развитие в одной плоскости. Прогрессивное развитие характеризуется выходом развивающейся системы на более высокий уровень. Высшее по сравнению

с низшим – более сложное, совершенное, богатое количественными и качественными преобразованиями. Одним из наиболее явных и бесспорных критериев высшего развития является то, что низшее содержится в высшем в снятом виде. Категория снятия и механизм прогрессивного развития разработаны Г. В. Гегелем [82]. В его философской системе прогрессивное развитие описывается через отрицание отрицания. Именно в этом контексте разрабатывает он категорию снятия, в которой момент преемственности играет значительную роль: «...другое есть по существу не простое отрицание, а нечто... а оно есть другое. Оно, следовательно, определено как опосредованное, содержит в себе определение первого. Первое, стало быть, по существу так же сбережено и сохранено в другом. Удержать положительное в его отрицаемом результате – это самое важное в разумном познании...» [83, с. 307–308]. Каждая последующая ступень представляет собой отрицание предшествующей. Однако это отрицание не носит абсолютный характер, не носит пустого, голого отрицания. Отрицание у Гегеля – диалектическое отрицание. Сама сущность отрицания заключается в том, что предшествующее развивающейся системы перестает существовать, на ее основе преемственно возникает новое. Однако новое не абсолютно отлично от предшествующего. Нечто, что имело место в предшествующем, в новом исчезает, отбрасывается, преодолевается, переосмысливается. Это исчезновение – один из важных моментов развития. Что именно отрицается? Отрицаются прежде всего те компоненты, которые мешали развитию. На основании этого закона сформулирован принцип преемственности в развитии научной системы. В современной философии анализируется закон отрицания в работах [82; 83; 125; 139; 141].

Категория отрицания характеризует переходную ситуацию в развитии объекта как процесс:

- 1) уничтожения, ликвидации развивающейся системы в ее целостной качественной определенности;
- 2) сохранения некоторых элементов, сторон, состояний отрицаемой системы;
- 3) преобразования сохраненного содержания и возникновения на ее основе новой качественной определенности [125, с. 44].

Отрицание можно определить как прорыв постепенности в развитие системы, именно в этом состоит его абсолютность. Но диалектическое отрицание отражает и момент непрерывности в развитии объекта, момент связи нового со старым, который реализуется через сохранение элементов отрицаемой системы в структуре новой, отрицающей систе-

мы. Специфика диалектического отрицания состоит, таким образом, в единстве прерывности и непрерывности развития, в единстве бытия и инобытия отрицаемой качественной определенности.

Научное значение закона диалектического синтеза в том, что он не только обязывает рассматривать явления при их познании в поступательном прогрессивном развитии, но и дает возможность познать новое в развитии. Закон позволяет в каждом случае рассматривать органическую связь нового со старым, познавать, что новое вырастает из старого. Новое может возникнуть и развиваться только на базе старого, поэтому необходима взаимосвязь между новым и старым в познании, в учебной деятельности.

Преемственность как важнейшее и необходимое проявление закона диалектического синтеза формулируется в философском словаре: «Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания. Диалектически отрицание предполагает не только ликвидацию старого, но сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании. Правильное понимание процессов преемственности имеет особое значение для анализа закономерностей общественного развития, прогресса науки, искусства, культуры, здоровья, функционального состояния организма, для борьбы как с некритическим отношением к достижениям прошлого, так и с нигилистическим отрицанием культурного наследия» [302, с. 293].

Поскольку преемственность характеризуется различными дискретными состояниями материи и степенью ее дифференциации в виде качественно отличающихся друг от друга структур, непрерывность в процессе развития невозможна без определенной связи этих структур друг с другом, без определенной целостности систем, состоящих из отдельных дискретных объектов. Эта связь, это единство прерывного и непрерывного и, собственно, эволюционных и скачкообразных форм индивидуума в процессе развития как раз и обнаруживается в форме преемственности, основы всякого развития в природе, обществе и мышлении. Поэтому преемственность есть такая же важная категория, как «количество», «качество», «мера», «скачок» для закона перехода количественных изменений в качественные и обратно или «различие», «противоположность», «противоречие», «единство» для закона единства и борьбы противоположностей.

Другим важным моментом развития является возникновение нового. Новое качество при прогрессивном развитии отличается не только тем, что утрачивает черты старого, но и тем, что приобретает

новые черты, моменты, характеристики и т. д. Именно неразрывность возникновения нового и преемственности подчеркивает А. Н. Антонов в своей трактовке процесса развития [8, с. 14], а А. Н. Аверьянов даже использует термин «преемственное развитие» [2, с. 101].

Новое возникает из старого и на его основе. Ликвидация тех черт, которые препятствовали развитию, позволяет развернуться новым чертам, характеристикам, которые в прежнем состоянии только намечались. Между старым классическим и новым, революционным знанием (и мировоззрением, миропониманием) сохраняется преемственная связь – диалектическое отрицание. Новое не отрицает полностью старого, а содержит в себе наиболее рациональную его часть. При этом сам характер возникновения таков, что старое в новом сохраняется. Сохранение, заимствование, удержание старого – это и есть моменты преемственности в развитии.

Преемственность связывает воедино диалектические противоположности – устойчивое и изменчивое в развитии системы, передачу старого и возникновение нового. В контексте преемственности рассматриваются проблемы непрерывного развития, его связности, устойчивости развивающейся системы во времени и пространстве.

Идея преемственности раскрывается через понятия «сущность разных порядков», «соотношение абсолютной и относительной истины», «объективная связь между новым и старым». Б. М. Кедров и другие ученые изучают соотношения и взаимосвязи между видами материи, формами их движения [141]. Автор доказывает, что эта взаимосвязь объективна, и не учитывать ее, в том числе при построении образовательного процесса познания окружающего нас мира, нельзя.

Диалектический материал различает преемственность при количественных изменениях, когда ее основное содержание составляет сама структура, организация объекта (например, биологическое воспроизводство в рамках одного вида), и преемственность при качественных изменениях, когда структура объекта трансформируется, а содержанием преемственности являются отдельные элементы и характеристики объекта. Принципиальное значение имеет выявление специфики преемственности в общественном развитии. В силу сложности и внутренней противоречивости социального развития преемственность может носить либо прогрессивный, либо реакционный характер, в зависимости от того, каково отношение ее содержания к социальному прогрессу. Важным с точки зрения самого процесса развития является рассмотрение преемственности как качественных изменений, как переход от одного уровня к другому, более высокого качества.

Необходимо отметить, что многие философы, рассматривая преемственность как философскую категорию и характеризуя связи развития и связи преемственности, уделяют внимание не связям вообще, а связям всеобщим, закономерным [125].

В «Советском энциклопедическом словаре» преемственность определяется как «связь между явлениями в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [282].

В «Философском словаре» преемственность трактуется как «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [302, с. 360]. В определении преемственности, данном в «Большой советской энциклопедии», указывается, что она «носит объективный и всеобщий характер, проявляясь в природе, обществе и познании» [48, с. 514].

В. С. Батурин указывает, что преемственность, диалектически синтезируя в себе взаимоисключающие характеристики бытия, такие как изменчивость и устойчивость, заставляет нас акцентировать внимание на избирательном характере развития, позволяет понять процесс определения и закрепления «генеральной линии развития, обеспечивающей его относительную направленность». Придерживаясь представления о преемственности содержания сущности как о «снятии» – переходе в «свое другое» (о преемственности как о «скачке»), ученый выделяет [107]:

- преемственность порождения;
- преемственность организации.

Отмечая некоторые отличия в терминологии, констатируем, что общим для определений является содержащееся в них указание объективной принадлежности преемственных связей к процессу развития, движения, диалектического синтеза и закона перехода количества в качество и переход на новый, более высокий уровень развития (рис. 1).

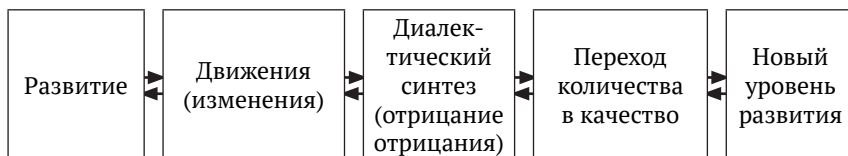


Рис. 1. Диалектическая сущность преемственности

Диалектические законы носят объективный и всеобщий характер и отражают существенные стороны развития.

Глава 3 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

3.1. Определение основных понятий

В последнее время понятийно-теоретический аппарат педагогических наук стремительно обогащается различными терминами и понятиями. Первичным элементом, квантом педагогических знаний является «понятие». Именно оно служит сосредоточением, ключевой точкой магистральных направлений всех наук, основной учебной доминантой дидактики, научной и практической педагогики.

Рассматривая теоретическую сторону методологии, ученые обратили внимание на необходимость различать метод и форму обучения. Метод – внутренняя организация обучения, внутренний логический порядок, а форма – внешняя деятельность учителя при обучении, те приемы, которыми он пользуется. Методология (от слова «метод» и «логия») – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Это учение – необходимый компонент всякой деятельности, поскольку последняя осознается индивидом, особенно в поиске преемственных подходов. Методология направлена на анализ внутренних механизмов, логику движения и организацию знаний и умений в той или иной области науки.

«Толковый словарь русского языка» дает следующее определение методологии. «Методология – это 1. учение о научном методе познания, принципы и способы организации теоретической и практической деятельности; 2. совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке» [230, с. 354]. Термин неразрывно связан с понятием. Они хотя и сходны, однако имеют различия. «Толковый словарь русского языка» дает следующее определение понятию «термин»:

«Термин – слово или словосочетание названия определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства» [230, с. 795]. Понятие – логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений, идея чего-нибудь [230, с. 561]. Понятие составляет ядро, сердцевину значения термина. Указать значение термина – определить содержание понятия, соотносимого с данным термином, выявить наиболее важные, существенные признаки, выделяемые в обозначаемых понятием однородных предметах и явлениях.

Любая наука в целом является методологическим средством деятельности и преемственности как отдельных индивидов, групп, коллективов, так и общества в целом. В этом проявляется общая диалектика взаимодействия цели и средств в одной системе деятельности необходимых двигательных навыков и умений, состоящая из ряда компонентов: оздоровительного, образовательного, воспитательного и развивающего. Причем каждый из них обладает автономностью.

В основу комплексного изучения преемственности физического воспитания в УО нами был положен педагогический аспект – это проблема воспитания, образования, оздоровления и развития личности средствами физической культуры.

При рассмотрении структуры преемственности системы ФВ мы выделяем те звенья, которые на каждом уровне иерархической организации призваны решать те или иные задачи.

Структура – объективно существующая целостность в виде элементов с их взаимосвязями, взаимодействием в процессе функционирования системы. Структура – это строение, внутреннее устройство [230, с. 775].

Функция – фиксируемое проявление свойств данного элемента, структуры, системы, обеспечивающих подготовку и реализацию определенного результата, вида деятельности. Функция – это явление, зависящее от другого; работа, производимая органом, организмом [230, с. 858].

Система – это упорядоченная структура, рассматриваемая в отношении определенных функций. Система – определенный порядок в расположении и связи действий, форма организаций, нечто целое, представляющее единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей [230, с. 719].

Элементы системы – условно неделимые и относительно сопоставляемые и дополняемые части системы. Элемент – составная часть чего-нибудь [230, с. 910].

Основа – опорная часть предмета; источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь [230, с. 463].

Преемственный – происходящий в порядке преемства, последовательности от одного к другому, от простого к более сложному, от родителей детям, осуществляя переход количества в качество.

Хорошо видна преемственная передача навыков и умений в животном мире: родители по наследственности передают ту систему знаний на генетическом уровне, которая необходима животным.

Преемство – когда происходит передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику [230, с. 582].

Главным, на наш взгляд, является методологический подход к изучению данной проблемы.

3.2. Методологические подходы к изучению процесса преемственности физического воспитания в учреждениях образования

Решение проблемы полноты познания сущностей процессом преемственности ФВ в УО возможно при системном подходе и реализации принципа системности – доминирования целостного знания над его элементами. Принцип системности означает рассмотрение объектов управления с позиции системообразующих связей, их иерархии, организационных структур. Содержательной стороной принципа системности является субординация целей, связей, элементов и отношений.

Получение полезного результата образовательного процесса в целом и процесса преемственности в частности завершает систему. Можно считать, что образовательный процесс становится системой, если функционирование всех его элементов завершается полезным результатом [84; 173; 174].

Общая теория систем представляет собой научную концепцию, позволяющую разрабатывать и решать сложные проблемы социального и естественно-научного плана, определять методы и математический аппарат описания систем разных типов, устанавливать соответствие, соотношение, тождество наиболее общих законов применительно к сфере преемственности школьных образовательных программ по ФВ.

Дидактика ФК постоянно обогащается новыми методологическими подходами, установками, позициями, без учета которых нельзя раскрыть содержание исследуемого явления полностью. Поэтому при рассмотрении воспитательных и образовательных проблем преемственности физического воспитания в УО должны использоваться междисциплинарные связи и позиции различных методологических подходов.

Многообразие подходов позволяет рассмотреть феномен пре-емственности ФВ в учреждениях образования (дисциплина «Физи-ческая культура») в различных теоретических аспектах, оставаться при этом в рамках генеральной методологической линии обобщения практического опыта.

Системный подход. Он позволяет подойти к физической культуре как социальному явлению и раскрыть ее связи с общей культурой, создать теоретическую научную концепцию, интегрирующую разно-образные аспекты изучения физической культуры, подойти к изучению с позиции философии, социологии, теории организации, психологии, педагогики и др.

Слово «система» употребляется, как правило, в онтологическом смысле. Под системой понимается всякое упорядоченное явление, всякая сумма знаний, не противоречащая здравому смыслу. Такое понятие системы сложилось еще в Древней Греции (Платон, Ари-стотель). Когда мы говорим о системе и системном подходе как методологии специального научного исследования, мы опираемся на познавательное (гносеологическое) содержание системы. Но это не отдельные изменения, а множество, комплекс изменений в со-ставе элементов, в структуре, т. е. в рамках качества составляющих данной системы. Важное значение здесь имеют разветвляющиеся в объектах процессы дифференциации, они оцениваются как усло-вие развития вообще. Системный характер означает, что меняется качество. Поэтому необходимо фиксировать признак «качественное изменение» в определении развития.

Преимственность физического воспитания в УО как система отличается сложностью взаимосвязей и зависимостей как между составляющими ее подсистемами (дошкольной, школьной и учреж-дений высшей системы образования), так и с компонентами внешней среды – экономикой, досугом, культурой, образованием. Функциони-рование каждой подсистемы является условием и основой для функ-ционирования и развития как других подсистем, так и дисциплины «Физическая культура» в целом.

Структура любой системы характеризуется как горизонтальными, так и вертикальными уровнями развития. Позиции системного под-хода способствуют раскрытию закономерности его интегративно-си-стемообразующих факторов (обеспечивают целостность системы и ее совершенствование, ее самосозидание), коммуникации с внешней средой (в том числе связь с более широким целым – культурой), ценностные и другие аспекты физической культуры. Эти аспекты преимственности физического воспитания в УО – главные в познании целостных систем образования.

Важна для теории и практики преемственности физического воспитания в УСО методика управления функционированием как подсистем, так и всей системы преемственности физической культуры в целом с компонентами системы непрерывного образования.

Понятие системы условно и абстрактно. Системой может быть названо любое сочетание объектов, если его рассмотрение в целом оправдано с какой-либо точки зрения и может помочь в исследовании поставленной задачи [92; 130; 166; 309; 326].

Предметом настоящего исследования является система преемственности физического воспитания. Данная система, как и всякое сложное явление, многогранна, многокомпонентна, многообразна, и для повышения эффективности исследования перспективно использовать идеи системного подхода, основанием для которого является понятие целостности, комплексное изучение преемственности как единого целого, состоящего из множества взаимосвязанных элементов [2; 92; 130].

Внутреннее строение системы, ее структуру составляет сеть связей между элементами. Под структурой системы преемственности физического воспитания необходимо понимать и рассматривать систему как совокупность отдельных элементов с их взаимосвязями.

С позиций системного анализа важное значение имеет понятие иерархичности объектов, т. е. такое положение, когда каждая система включена в качестве элемента или подсистемы в систему более высокого порядка, а каждый элемент системы может рассматриваться как подсистема, обладающая относительной автономностью.

Такое представление предполагает как расчленение исследуемой системы на подсистемы и анализ каждой подсистемы с точки зрения деятельности целостной системы, так и рассмотрение системы в качестве одной из единиц какой-либо системы более высокого уровня [2; 4; 92; 128; 130; 166].

Приведем некоторые особенности, присущие системе ФВ:

- система – сложное единство, сформированное для достижения общей цели, соединение подсистем, объединенных взаимодействием, упорядоченно действующая целостность;

- система – это устройство, которое имеет один или несколько видов входов и выходов, функция которой состоит в оперировании признаками, информацией и энергией для производства качественно иной информации и энергии, т. е. специализированных свойств;

- систему составляет комплекс преемственных элементов; система есть целое, составленное из многих частей, своеобразный ансамбль преемственных признаков;

- система – интегрированная совокупность взаимодействующих элементов, предназначенная для совместного решения определенной преемственной задачи;

- система – это множество преемственных объектов вместе с отношениями между объектами и средой;

- система – множество величин, рассматриваемых на определенном уровне анализа и изменений в пространственно-временных координатах;

- система – ограниченная в пространстве и времени область, в которой элементы соединены функциональными соотношениями;

- система – не просто совокупность элементов, но преемственность между ними.

Системой в широком смысле может быть все, что рассматривается как отдельный объект. Она подразумевает наличие:

- упорядоченного устройства, состоящего из элементов или частей, взаимосвязанных и действующих как одно целое в ФВ;

- совокупности или группы элементов, необходимых для выполнения специализированных функций.

Система – это арена или поле битвы управления с воздействиями, нарушающими нормальную жизнь этой системы [240, с. 23].

В рамках системного подхода возможно использование как классических принципов учебно-познавательного процесса, так и новых подходов, более адекватно отражающих сложные ситуации (например, моделирование управления учебно-познавательной деятельностью и т. п.).

Необходимое условие системного видения любого явления и предмета действительности – это строгое следование принципам целостности, структурности, иерархичности, связи исходных предпосылок с конечным результатом.

Суть системного подхода состоит не просто в умении описывать бесконечное множество любых структур, но и в том, чтобы выделить из него конечный вариант, необходимый для реализации заданной цели.

Системному подходу соответствует системный анализ. Системный анализ – это совокупность методологических средств, используемых для подготовки и обоснования решений по сложным проблемам социального, экономического, научно-технического характера [308]. Системный анализ как основа функции управления педагогическим процессом подробно исследован в отечественной педагогической науке. По мнению Г. Н. Серикова, системный анализ в педагогике необходим по ряду причин:

- во-первых, учебно-воспитательный процесс выступает как сложная система, которой можно управлять только на основе системного подхода;

- во-вторых, без системного анализа немыслима разработка педагогической теории управления учебно-воспитательным процессом, проникновение в сущность педагогических явлений, выявление связей, моделирование факторов, условий совершенствования управления и функционирования педагогического процесса;

- в-третьих, учебно-исследовательская деятельность требует применения методов, соответствующих структуре изучаемого объекта, педагогическому процессу как системе должны соответствовать системный подход и свойственные ему системные методы;

- в-четвертых, системный подход и системный анализ – это не только способ познания, но и организация функционирования системы (в наших исследованиях – управления процессом преемственности ФВ в УО).

Системный анализ применительно к управлению процессом может быть реализован в рамках следующих преемственных принципов:

- принцип объективности, т. е. научности, позволяющий вскрыть сущность образовательного процесса, его связи, движущие силы и функции системы управления его содержанием;

- принцип познаваемости, связанный с выбором научных методов познания, их оптимизацией в учебно-познавательной деятельности;

- принцип детерминизации, причинной обусловленности связи элементов системы, управления образовательной системой, ее взаимодействием с социальной средой;

- принцип развития, определяющий не только развитие образовательной системы и ее элементов, но и управление ею;

- принцип историзма, связанный с рассмотрением управления системой в зависимости от конкретных исторических условий, потребностей общественного развития.

Данный подход взят за основу построения процесса управления преемственностью между дошкольным и начальным школьным, средним и высшим образованием.

Система управления преемственностью в УО – типичная смешанная система, в которой можно выделить и субъективные, и объективные элементы, обеспечивающие реализацию преемственной оздоровительной, образовательной и учебно-воспитательной деятельности. Сложные объективные отношения сосуществуют в ней с личностным компонентом – объектом образовательного процесса, трансформирующимся в процессе образования в субъект системы. Происходит корректировка искусственной части образовательной системы.

Искусственная часть смешанной системы относительно проста по логике складывающихся в ней системных связей, иерархической соподчиненности конструкций, планов, нормативных актов и положений, регламентирующих ее деятельность. Но ее естественная часть чрезвычайно сложна вследствие того, что субъекты, входящие в образовательную систему, наделены сугубо индивидуальными свойствами – интересами, потребностями, мотивами к деятельности. Поэтому нормальное функционирование преемственной ФВ образовательной системы может быть обеспечено гармоничным взаимодействием субъектов управления и объектов педагогических воздействий лишь при реализации индивидуально-личностных предпочтений и потребностей.

Остановимся подробнее на характеристике ведущих идей концепции управления процессом преемственности ФВ в УО.

Ведущие идеи концепции управления процессом преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием (идеальные конструкты, или координаты) – это идеи, обеспечивающие реализацию программно-целевого комплекса управления учебной деятельностью.

Методологическая координата – представляет уровень целостной педагогической системы, выражает социальные смыслы управления процессом преемственности в исторически и социально конкретной ситуации развития личности. Основными идеями являются: а) управление принадлежит к типологии педагогической деятельности; б) реализуется как взаимодействие – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи; педагогическая значимость взаимодействия, раскрытие сложной системы предметно-практических и душевных способностей на основе психологического закона связи развития личности и деятельности (С. Л. Рубинштейн); в) управление технологично, поэтому может быть развернуто в совокупности педагогических систем обучения, воспитания и развития.

Нормативная координата – представляет уровень управляющей системы, принятые на региональном уровне цели дошкольного и начального школьного образования, управляющие программы и программы развития. Обеспечивает устойчивость и целенаправленность усилий воспитателей, учителей и администрации образовательных учреждений по реализации программ и стандарта образования.

Дадим определение, что такое управление. Управление – это перевод системы в новое состояние путем воздействия на ее переменные; «управление – это процесс взаимокоррелируемых изменений, в результате которых вырабатывается динамическая устойчивость системы»; «управление – это выбор желательного хода процесса,

контроль хода процесса и воздействие на систему, обеспечивающее желательный ход»; управление – это часть системы хозяйственного руководства, включающая в себя кроме собственно управления планирование деятельности предприятий, а также организацию производства и труда; управление рассматривают как «искусство и науку подготовки, координации и направления человеческих усилий, приложенных для того, чтобы регулировать и использовать силы и материальные ресурсы природы на благо человека»; управление – это «искусство знать точно, что предстоит сделать и как сделать это самым лучшим и дешевым способом».

Определять управление с помощью понятий «организация», «упорядочение», «целесообразность» и «целеустремленность», как это иногда делают, – значит объяснять управление с помощью понятий, которые либо не имеют точного определения, либо уже могут быть определены через понятие «управление».

Нам хотелось бы предложить следующее определение. Управление – это перевод или переход системы в одно из возможных для нее состояний, производимый либо самой системой, либо другой системой в результате получения и передачи информации. Основная задача управления с точки зрения кибернетики – сохранение или накопление в системе информации, что эквивалентно сохранению или повышению имеющейся организованности системы, такой закон природы действует и в человеческом организме. Общая цель развития управления, пишет Г. Клаус, в том, что «все то, чем можно управлять и руководить, становится научно управляемым и регулируемым».

Основными идеями при этом являются:

а) управление процессом преемственности реализуется как целенаправленный процесс дошкольного и начального школьного обучения, воспитания и развития в интересах личности, общества, государства;

б) управление направлено на проектирование субъективной модели успеха и освоения обучающимся роли потенциального субъекта образовательного процесса;

в) управление данным процессом позволяет нормализовать период адаптации личности к новым условиям образовательного пространства и продолжить гармоничное развитие личности.

Исходными сущностными характеристиками исследуемого предмета – концепции управления процессом преемственности – выступают следующие основные понятия: «образование», «преемственность», «управление преемственностью», «педагогическая система», «педагогическая деятельность», «технология управления преемственностью».

Преимственность – это процесс, который представляет собой единство качественных и количественных преобразований в системе, которые носят необратимый характер и способствуют появлению новообразований, связанных с ранее имеющимися признаками, направленный на развитие и совершенствование какой-либо сферы человеческой деятельности (непрерывного образования, культуры, физической культуры и т. п.).

Управление преимущественностью (в образовании) – функция организованных педагогических систем различного типа, обеспечивающая:

- сохранение структуры педагогической деятельности при решении целостных проблемных ситуаций становления и развития субъектов образовательного процесса;

- актуализацию процесса развития способностей обучающихся и педагогов с целью обращения мышления на осознание: а) способов получения знаний; б) принципов фиксации способов деятельности в сознании; в) форм освоения сущего в педагогических технологиях;

- реализацию программ регуляции образовательного процесса на основе принципа взаимосвязи, взаимообусловленности и синтеза всех социально-педагогических действий, включенных в программу управления;

- воплощение субъективных моделей ситуации успеха субъектов учебно-познавательной деятельности.

Педагогическая система – целостная совокупность взаимосвязанных педагогических объектов, обеспечивающая выполнение нормативных, ценностно-смысловых, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности. В принятой в исследовании концепции педагогической системы анализируются: структура и функции, тип связей, отношение к феноменам педагогической деятельности, тип регуляции, тип диагностики: а) системности; б) целесообразности; в) технологичности; г) результативности педагогической системы. Регуляция осуществляется по типу «контура с обратной связью»: контур научного обеспечения, контур программно-целевого обеспечения, контур методического обеспечения, контур процессов трансляции.

Педагогическая деятельность – единство целеполагающей (педагогическое проектирование) и целенаправленной (исполнительские процессы по решению педагогических задач) активности педагога, реализующей совокупность отношений педагога к миру образования, содержание которых составляет целесообразное развитие объекта педагогической деятельности и самого педагога как профессионала.

Технология управления – знание о способе получения положительного педагогического результата управления, задаваемого нормами

обучающихся и управляющих программ, в условиях, адекватных современным целям дошкольного и начального образования.

Основные педагогические закономерности, составляющие теоретическое ядро концепции управления процессом преемственности, представлены общими законами развития высших психических функций в концепции Л. С. Выготского: а) закон перехода от натуральных к культурным формам поведения – закон опосредования; б) закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения – закон социогенеза; в) закон перехода функций извне внутрь – закон вращения; г) закон осознания и овладения – закон высшей ступени развития.

Среди основных принципов, положенных в основу теории и практики управления процессом преемственности ФВ между дошкольным и начальным школьным, средним и высшим образованием, *развитие* – это общий и доминирующий принцип. Ориентация образовательного процесса на зону ближайшего развития ребенка позволяет наполнить данный процесс ценностным смыслом. По мере приобретения знаний, появления новых форм поведения, новых способностей, навыков и умений педагог расширяет зону актуального развития личности и тем самым заинтересовывает ребенка в процессе познания, его собственном развитии и воспитании. Постепенно данные процессы должны перерасти в самовоспитание, самообучение и самопознание.

3.3. Роль информации в процессе преемственности

В широком смысле слова управление – объективный процесс, следствие обмена информацией между двумя подсистемами системы, что приводит к сохранению или увеличению информации, организованности и отрицательной энтропии (негэнтропии) системы. Подсистемой могут быть то или иное свойство, особенность, величина, характеристика или параметр объекта, рассматриваемого в качестве системы. В случае управления одна из подсистем независимо от ее биологической, социальной или иной природы называется *управляющим* устройством, а другая, тоже независимо от ее природы, – *управляемым* устройством.

Без связи, без обмена информацией нет процесса управления. Вместе с тем управление и связь – качественно различные процессы, и каждый из них имеет специфические законы и особенности; эти процессы нельзя ни противопоставлять, ни отождествлять друг с другом. Любой процесс управления (если его рассматривать в самых

общих чертах) есть процесс *связи* между управляющей и управляемой системами на основе обмена информацией. Механизм обмена информацией в случае управления таков: управляющее устройство посылает управляемому объекту информацию, которая называется *управляющей*, и переводит управляемое устройство в возможное для него состояние. Процесс перевода управляемого устройства называется управлением в узком смысле слова. Это одна составляющая обмена информацией между управляющим и управляемым устройствами. Другая составляющая обмена информацией в том, что управляемое устройство посылает в управляющее устройство информацию о своем состоянии. Эта информация называется *осведомительной* или *контролирующей*, так как на ее основе управляющее устройство вырабатывает управляющую информацию для посылки в управляемое устройство [291].

Управление является внутренне противоречивым вследствие своей неразрывной связи с процессом *регулирования*. По причине этой неразрывной связи понятия «управление» и «регулирование» обычно употребляются как синонимы. Однако в технике для демонстрации того, что это разные вещи и регулирование является частным случаем или моментом процесса управления, весь комплекс идей, относящихся к регулированию и управлению, обозначают термином «регулирование (управление)». Поэтому и вся теория, охватывающая проблематику регулирования и управления, обычно называется теорией регулирования (управления). В дальнейшем будем употреблять именно такое обозначение или говорить об управлении, ограничивая там, где это необходимо, управление от регулирования. Более подробно о соотношении управления и регулирования будет сказано далее.

Управление способно к изменению и развитию в той же мере (хотя и не в той же форме), в какой изменяются и развиваются охватываемые им объекты (устройства).

«Нервные регуляторы так и устроены». И. М. Сеченов охарактеризовал все существенные особенности физиологической авторегуляции, которые кибернетика обобщила в представлении о принципе обратной связи [275; 276].

Физиологический процесс управления с обратной связью заключается в том, что независимо от причин, вызывающих изменения и сдвиги в системе (например, учащение сердцебиения, повышение температуры и т. д.), они отправляются системе и вызывают соответствующие компенсаторные изменения и сдвиги в противоположную сторону. Так, повышение температуры тела ведет к расширению кожных капилляров, что повышает теплоотдачу и понижает температуру тела.

Физиологическая авторегуляция, как и любая другая, действует не только по горизонтали, т. е. во взаимодействии с системой (или подсистемой), расположенной в другом месте пространства, но и по вертикали, т. е. во взаимодействии с системой (или подсистемой), которая уже была ранее или должна появиться позднее.

Исследования в области наследственности говорят о наличии обратной связи между таким управляющим звеном, как наследственная информация, и таким объектом регулирования, как отдельная особь. Эта обратная связь «осуществляется через внешнюю среду, которая влияет на целые сообщества живых организмов, изменяя их состав, наследственные признаки и другие качества в соответствии с новыми условиями существования. При этом естественный отбор и половой процесс представляют собой главные регулирующие воздействия» [68; 138; 139; 242; 244; 291].

В данном исследовании, применяя системный подход, преемственность в физическом воспитании рассматривается нами как система многолетнего педагогического воздействия, интегрирующая основополагающие цели: укрепление здоровья, гармоническое развитие форм и функций организма человека, его двигательных способностей, двигательных умений и навыков, формирование и совершенствование физической культуры личности.

Преемственность предполагает объективную связь явлений, в то время как понятие наследования требует теоретического осознания закономерностей преемственности и критической оценки остающихся от прежних поколений культурных ценностей, и теоретического их использования. Причину несовпадения преемственности и наследования следует искать прежде всего в социальной природе культуры, т. е. в культурологическом подходе преемственности.

Культурологический подход. При определении цели образования в УО должны ориентироваться на формирование «человека культуры» в широком смысле слова. Культура рассматривается в качестве социального феномена, она связывает природу и общество через развертывание творческой деятельности человека. В основе понимания культуры лежит анализ исторически активной творческой деятельности человека, развитие его как субъекта деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой общественной области [27]. В масштабах общей культуры физическая культура трактуется как творческая деятельность человечества, находящаяся в тесной взаимосвязи с историей общества, как противоречивое единство этой деятельности и ее результатов, которое выражается в совершенствовании двигательных способностей человека. Понятие «физическая культура» рассматривают как

часть материальной и духовной деятельности или ее продукт. Физическая культура является видом культуры. Даже самая примитивная деятельность в области ФК есть продукт общественного развития и не может вытекать лишь из биологических факторов. Глубокий анализ этих вопросов содержится в работах [29–31; 222–225; 248; 276; 281–283]. Опираясь на обширный материал, авторы пришли к выводу: человек стал человеком не только в ходе развития орудий труда, но и в результате постоянного самосозидания, совершенствования физического тела, своего организма как главной производительной силы. Особенность преемственности физического воспитания в УСО, предмета физической культуры, в отличие от других сфер культуры, в том, что она естественным образом соединяет в единое целое социальное и биологическое в человеке.

Рассматривая взаимоотношения социального и биологического в развитии человека, следует подчеркнуть их диалектическое единство, взаимосвязь и взаимообусловленность.

В современной теории физической культуры приоритетное направление занимает концепция философско-культурологического подхода при рассмотрении феномена физической культуры и механизма ее формирования каждой личностью. Поэтому целевые установки процесса физического воспитания должны быть переориентированы с преимущественной направленности в развитии биологического потенциала на формирование физической культуры личности, воспитание ее через культуру, а физическая культура – важная часть человеческой культуры и деятельности. Все это должно быть направлено на обеспечение освоения людьми данных им от природы возможностей физического совершенствования и восстановление, сохранение, укрепление здоровья с использованием накопленных и приумноженных знаний, средств и методов, способствующих гармоничному развитию телесных, духовных, нравственных и интеллектуальных качеств личности человека [17; 26; 37; 47; 49; 58; 64; 73; 101; 120; 166; 196; 241; 245; 248; 283; 290; 320].

Далее остановимся на вопросе о месте физического тела человека, его двигательной активности в системе преемственности с позиций антропологического подхода, составной части культурологического.

Антропологический подход. Антропология – наука о нормальных вариациях физического строения человека. Основные разделы: морфология человека и антропогенез. Антропогенез – процесс историко-эволюционного формирования физического типа человека. Морфология – «биология человека» – изучает физиологические, биохимические факторы, влияющие на вариации, строение и развитие человеческого организма. Выявление преемственности ФВ невозможно

без антропологических констант. Между тем культура – не только социальный, но прежде всего антропологический (т. е. человеческий) феномен.

Человек – часть природы, поэтому в нем действуют всеобщие законы бытия; созидания (синергия) и разрушения (энтропия).

В педагогике прочно утвердилось положение о том, что к определению целей, содержания и структуры образования необходимо подходить с позиций современной концепции человека. К. Д. Ушинский, разрабатывая проблемы педагогической антропологии, высказывал эту мысль: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях» [293].

Таким образом, специфической особенностью ФК, в отличие от других аспектов культуры, является направленность одновременно как на физическое в человеке, так и на духовное, на социально-психологические стороны его совершенствования и созидания. Воздействуя на физическое, телесное комплексом специфических средств и методов, ФК влияет и на интеллектуальную, эмоциональную, духовную сферы личности в силу единства и взаимной обусловленности функционирования, материальных и духовных начал в человеке.

Физическая культура предполагает выход человека, индивида за рамки самого себя, потому содействует совершенствованию гармоничного индивида, способного не только к определенной социальной роли, но и к универсальной деятельности. А также формирует субъекта, нуждающегося в знаниях о себе, в становлении себе подобных, в том числе и в аспекте передачи своего социального опыта подрастающему поколению в сфере физической активности и образе жизни. Таким образом, антропологический подход дает основания для развертывания ориентированного направления в ФВ. Имея дело с четырьмя типами системопорождающих причинно-следственных связей: биогенезом, психогенезом, социогенезом и культурогенезом, – педагогическая практика ставит тот или иной на первое место в зависимости от конкретных условий обучения. Если это дошкольный возраст, то ведущим типом связей в воспитании будет опора на биогенез, при воспитании взрослых – опора на культурогенез. В процессе обучения антропологически-ориентированную дидактику реализуют в четырех предметных направлениях: от биологии до культурологии. Эти направления сочетаются с социально-функциональными ролями, задающими механизм самоорганизации отношений в микросоциуме.

Поскольку физическая культура связана с деятельностью человека по преобразованию своей телесности, то интересен исторический подход.

Историко-социологический подход. Он дал возможность объективно раскрыть социальную обусловленность содержания предмета «физическая культура» и образования в области физического воспитания, выявил его связи с историей человека и общества, раскрыл особенности развития физической культуры в единстве прошлого, настоящего и будущего.

Первые шаги преемственности можно наблюдать еще в Древней Греции. Учитель Аристотеля Платон в трактате «Государство» разработал преемственную систему образования для мальчиков, заложив в качестве определяющего принцип успеха в физическом воспитании.

Платон придавал большое значение подвижным играм для развития детей. На созданных его воображением игровых площадках, которые посещали с 3 до 6 лет воспитанники идеального полиса, дети под руководством специально подготовленных женщин осваивали первый опыт игровой деятельности, формируя гибкое тело. Придавали большое значение координации, гибкости, красоте, культуре движений [107, с. 42]. Только после укрепления здоровья, по его мысли, следовало перейти к укреплению разума.

Первую программу преемственности оздоровительной направленности мы наблюдаем в труде «Канон врачебной науки» – написан в 1012–1024 гг. Абу Али ибн Синою (Авиценна) [1]. Автор дает рекомендации, которые состоят в соблюдении соразмерности рекомендаций для укрепления и сохранения здоровья и преемственность их использования:

1) уравновешенность природы; 2) выбор пищи; 3) очистка тела от излишков; 4) сохранение (правильного) телосложения; 5) улучшение того, что вдыхается через нос; 6) приспособление одежды; 7) уравновешенность физического и душевного движения. Автор подчеркивает, что физические упражнения, питание и сон имеют наибольшее значение – они важнейшие составные части здоровья.

В эпоху позднего Возрождения вопросами физического совершенства интересовался Джироламо Кардано (1501–1576), медик, философ и астролог, преподававший медицину в университетах Павии, Болоньи и Милана. Свои познания о здоровом организме, диетах для «снятия излишней тяжести или худосочности» Кардано изложил в трактатах «Комментарии к Гиппократу» и «О противоречиях среди докторов». Продолжая традицию гуманистической антропологии, Кардано ставит человека в центр мироздания. Ум человека несет в себе частицу разлитого в природе божественного начала, что позволяет ему постигать глубинные тайны бытия. Однако достоинства человека медик-философ связывает не только с разумом, но и с другими физическими свойствами – конституцией тела, темпераментом, телесным здоровьем [131; 177].

Выдающиеся гуманисты, просветители, реформаторы XV–XVII вв. сыграли важную роль в создании преемственности физической подготовленности оздоровительной направленности подрастающего поколения. Первый набросок основ физического воспитания был сделан итальянским гуманистом, врачом И. Меркуриалисом (1530–1606), который утверждал, что идеал гармонически развитого человека во многом зависит от физического воспитания как средства охраны его здоровья [177].

Личностный подход. Преемственность физического воспитания в учреждении образования требует изменений и в технологии обучения, которая обеспечила бы переход от безличностной и абстрактно-формальной педагогики к педагогике сотрудничества и гуманизма. Значительный вклад в теоретическое решение проблемы личностно-деятельностного подхода к обучению внесли работы [6; 7; 47; 102–104; 185; 186; 240; 241; 244; 257; 258; 272; 315]. Личностный подход можно рассматривать как лично ориентированный и деятельностный [315]. Личностно ориентированный подход, позволивший охарактеризовать направленность содержания образования в области физической культуры на развитие личности дошкольника, школьника и студента, предполагает активное включение их в процесс преобразовательной деятельности на основе складывающихся с возрастом интересов и потребностей в занятиях физическими упражнениями, возрастно-половых особенностей развития организма в онтогенезе.

Личностно-деятельностный подход [302, 315]. Дал возможность определить формы и способы активного включения школьников и студентов в образовательный процесс по освоению ценностей физической культуры, требует обоснования направленности развития интересов учащихся и их творческого отношения к своему телесному и духовному совершенствованию, познанию индивидуальных физических возможностей и способностей.

Аксиологический подход. Аксиологическая, или ценностная, концепция преемственности физического воспитания в УО подчеркивает роль и значение идеальной модели должного в жизни общества, а физическая культура в ней рассматривается как трансформация должного в реальное.

С позиций аксиологического подхода преемственность физической культуры личности представляется как мера освоения человеком ценностей культуры телесной для сохранения здоровья и гармоничного развития личности. По мере вхождения индивида в пространство культуры физической происходит превращение ее ценностей, накопленных обществом, в ценности отдельной личности,

ценности социума, в которые человек трансформирует свое личное достояние. Соответственно, уровень развития ФК личности является качественным, интегративным показателем результатов освоения индивидом общественных и личностных ценностей.

Информационный подход. Информация – это и есть выбор системой одного из возможных для нее состояний и переход в это состояние. Информация является атрибутом системы и сообщения о событиях или изменениях, происходящих внутри самой системы или во внешней среде; обмен сигналами в животном и растительном мире.

Г. Г. Гранатов [91] проводит анализ процесса восприятия информации и отмечает, что ценность идей определяется степенью их эвристичности и информационной емкости. Информация и знание нужны для передачи, трансформации, но интеллектуальная (искусственная) информация должна иметь свойство доступности.

Единство и взаимозависимость процессов, происходящих в нашем организме и во Вселенной, обеспечивается правильным приемом, точной передачей и оценкой информационных потоков, поступающих извне, изнутри на протяжении всей жизни. Для человека информацию несут любые раздражители: индифферентивные, безусловные рефлексы, слова, мысли, поступки и др. В природе существует закономерность – все живое преемственно и информационно взаимосвязано через прямые и обратные связи. Информация – все то, что, находясь в раздражителях в виде вещества, энергии, поля и их свойств, дает сведения о них. Информация – это сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [91, с. 250] – так говорится в «Толковом словаре русского языка».

П. В. Симанов пишет: «Под информацией мы понимаем отражение всей совокупности средств достижения цели: эмоции, которыми располагает субъект, совершенство его навыков; энергетические ресурсы организма; время, достаточное или недостаточное для организации, и т. п.»

У человека в процессе эволюции усложнилась дифференциация, развились нервные структуры на всех стадиях, уровнях, включая восприятие, обработку, кодирование, хранение, воспроизведение и передачу информации. В результате человек сформировался как строгая, саморегулирующая, самоуправляющаяся, самосозидающая, социально интегрированная сложная информационная биосистема с развитым мозгом [236]. Внутри организма и между организмом и внешней средой идет постоянный преемственный обмен материей и информацией. А это значит, что человека следует рассматривать в неразрывном информационном преемственном единстве с раздражителями

окружающей его среды, что приводит к сохранению постоянства внутренней среды (гомеостаза); именно эти зависимости во многом поддерживают здоровье организма. Восприятие, переработка, кодирование информации у человека всегда индивидуальны [291]. Это зависит от многих причин, но основные две:

1) особенности переданной по наследству преемственно генетической информации определяют здоровье человека;

2) особенности привлечения подобной информации извне.

Каждый организм хранит информацию от возникновения Вселенной до настоящего времени и преемственно, индивидуально передает ее от поколения к поколению.

О преемственности наследственной информации впервые поднял вопрос В. И. Кремянский в своем фундаментальном труде «О значении различных форм филогенетической преемственности» [158].

Ученый указывает на главные формы преемственности: а) прямая преемственность, где передаются только количество, т. е. относительно простое скопление компонентов»; б) клеточная преемственность; в) преемственность при яйцевых и семенных связях; г) физиологическая преемственность; д) экологическая и зоопсихическая преемственность.

Преемственная передача наследственной информации, заложенной в клетке, по мнению Д. В. Кандыбы [137, с. 46], осуществляется двумя основными процессами: 1) считывание (транскрипция) – снятие в ядре копии с носителя информации (молекулы ДНК) на специальную молекулу – матрицу (РНК); 2) передача информации (трансляция) – перенос информации с матрицы (информационной РНК) на синтезируемый белок или феномен. Как и любое живое существо, человек на Земле окружен газами, аэрозолями, ионами и другими компонентами (составными частями) материи. В этой среде присутствуют различные химические соединения, энергия, поля, которые несут основную и дополнительную информацию, влияющую на регуляцию, саморегуляцию и, значит, работу всех клеток, тканей, органов и систем организма. Следовательно, как считает Б. Г. Анянцев, можно утверждать, что на небольшом расстоянии от организма человека существует как бы неполное продолжение его физического тела в виде изменений и химических соединений, газов, аэрозолей, полей, несущих в организм преемственную информацию через пищеварительную систему, легкие, разные сенсорные образования, которые влияют на здоровье [7, с. 12]. Интегрированная информация у человека, согласно Д. В. Кандыбе [137], фиксируется в следующих разновидностях материи (во время его жизни): 1) физическом теле; 2) психике и сознании; 3) информационно-энергетическом комплексе. Нарушение этих информационных связей в организме – одна из основных причин заболеваний.

Здоровье человека не представляет собой состояния, складывающегося вне общебиологических закономерностей. Укрепление здоровья необходимо рассматривать, учитывая общие закономерности биологических процессов, повышающих жизнедеятельность организма.

В настоящее время еще недостаточно обращается внимания на психологическую необходимость своевременного, целенаправленного информационно-преемственного воспитательного воздействия на человека. Д. В. Кандыба полагает, что под влиянием такой информации «...изменяется архитектура и структура мозга, и мы можем получить человека с... развитой психофизиологией» [137, с. 164].

Общее правило, справедливое для всего живого, определяет устойчивость организма, перспективы выживания его в меняющихся условиях внешней среды, состоит в следующем: необходимо повышать организацию организма за счет получения из внешней среды различных видов информации. Сохранение достигнутого уровня приспособительных возможностей, жизнеспособности, тем более его повышение требует восприятия потоков информации из внешней среды. И. Виннер [68] в «Кибернетике» утверждает, что количество информации в системе есть мера организованности системы.

Н. П. Бехтеров [44], изучавший роль связей между элементами центральной нервной системы (ЦНС) в жизнедеятельности организма, выявил, что многообразие этих связей зависит от информационной емкости мозга, представляет собой важнейший потенциал приспособленности организма. В то же время давно известно, что именно информация (простая и сложная) формирует каждый индивид преемственно в биологическом и социальном отношениях. Она участвует в механизмах зарождения, развития зародыша, появления на свет ребенка, формирования индивида в пренатальном и постнатальном периодах, мышлении, труде, занятии физической культурой и спортом и т. д. Автор видит в поглощении информации из внешней среды важнейшее условие повышения уровня организованности высшей нервной деятельности. Помимо неоднородности внешней среды, ее информационной емкости, не меньше значения имеет жизнедеятельность самого организма, его активность, увеличивающая информационное взаимодействие организма и внешней среды. Процесс информационно-преемственного взаимодействия, особенно существенный в период роста, не теряет своего значения на всем протяжении жизни. Ведь на всех этапах жизненного пути необходимо сохранять высокую организованность своих функций и структур. В пренатальный период и период детства информация играет исключительную роль для формирования мозга и психики,

развития человека и его здоровья. Организация всех физиологических процессов в тканях и органах обеспечивается нервными стимулами от ЦНС, и очень важно, чтобы эта система «заряжалась» положительной информацией из внешней среды.

Представление об информационном эквиваленте результата впервые сформулировал П. К. Анохин [12; 13]: «В теории информации существует представление о точности передачи информации о каком-либо объекте независимо от перекодирования. Я назвал бы эти этапы передачи информации информационным эквивалентом объекта». Это значит, что процесс информации, в каком бы звене передачи мы его ни уловили, принципиально содержит преемственно в себе все то, что составляет наиболее характерные черты исходного объекта, однако эти признаки могут быть представлены в разных кодах. Иначе говоря, исходный объект мог бы быть воспроизведен во всех своих чертах, если бы мы нашли способ декодировать поток информации именно в данном звене ее передачи... Фактически на любом этапе циркулирования информации в функциональной системе сама информация неизбежно кодирует какую-то долю предстоящего результата, будучи преемственно подчиненной этому результату. Любой элемент системы в какой-то степени преемственно отражает долю своего локального участия в получении конечного результата, и, следовательно, его информационные взаимоотношения неизбежно должны отражать какой-то эквивалент его участия в получении результата [291].

Теория информации позволила произвести численную оценку потока сигналов, проходящих через нервную систему человека. Факторы среды вводят (через рецепторы) до 10^{11} битов/сек; рецепторы передают в нервные центры до 10^7 . Оптический анализатор обладает «мощностью» до 10^7 ; за ним следует акустический в 10^6 , осязательный в $4,10^5$; тепловые $5,10^3$, проприоцепторные $2,10^3$, обонятельные (20), вкусовые (13). К эффективным нервным окончаниям в мышцах отправляется $3,10^6$ битов/с, из которых пятая часть относится к органам речи и мимики [291, с. 275]. По Х. Франку, сознательная деятельность не оперирует более чем с 18 бит/с. К центру памяти (к системе энграммы) посылается очень мало: всего 0,7 бит/с. Цифры говорят сами за себя: информационная деятельность нашего мозга в значительной мере является бессознательной деятельностью. И все же – благодаря функциональной организации нервной системы – 16 бит/с могут контролировать поток в 10^7 бит/с [291, с. 276]. Живая материя максимально «набита» информацией [291, с. 277]. Мозг представляет собой систему с максимальными входами, где обработка информации идет одновременно по многим линиям, которые могут объединяться [291, с. 277].

Было бы ошибочно думать, что количественная разница между числом элементов объясняет качественную разницу между вычислительным устройством и натуральным мозгом. Качественные скачки являются перестройками; функциональной анатомией системы является та, которая изменяется. Для любой системы качественная специфика дана формой движения материи, из которой она состоит, а также и «функциональной схемой».

В. И. Кремянский указывал, что существуют некоторые особенности организмов «систем» с точки зрения физики, кибернетики и биологии [159, с. 99]. Иными словами, всякая кибернетическая система должна удовлетворять по крайней мере следующим трем требованиям:

- 1) иметь определенный уровень организации и особую структуру;
- 2) быть способной воспринимать, хранить, перерабатывать и использовать информацию, т. е. представлять собой информационную систему;
- 3) обладать управлением по принципу обратной связи.

Еще в конце прошлого столетия великий русский физиолог И. П. Павлов открыл *механизмы саморегуляции* [236]. На основании многочисленных наблюдений ученый сформировал принцип саморегуляции как форму взаимодействия внутри организма, при котором «само отклонение от нормы является причиной (стимулом) возвращения к норме». Этот принцип впоследствии стали называть золотым правилом саморегуляции. Развивая эти представления, американский физиолог У. Кеннон сформировал *принцип гомеостаза*, близкий по содержанию к принципу саморегуляции. Гомеостазис – поддержание определенных показателей крови человека на постоянном уровне благодаря саморегуляции. Интересно то, что принцип саморегуляции может быть распространен на работу целого организма, на его поведение. В статье «Ответ физиолога психологам» (1932 г.) И. П. Павлов, полемизируя с американским психологом К. С. Лешли, отмечал: «Человек есть, конечно, система (грубее говоря – машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам, но система, в горизонте нашего современного научного видения единственная по высочайшему саморегулированию, в высочайшей степени саморегулирующаяся, поправляющая и даже совершенствующая». Автор совершенно ясно указал на применимость принципа саморегуляции ко всем функциям человеческого организма. Каким же образом принцип саморегуляции проявляется в деятельности целого организма, какой аппарат ее обеспечивает? Таким аппаратом в человеческом организме являются функциональные системы, открытые П. К. Анохиным еще в 1935 г. Что же выступает критерием

любой системы? П. К. Анохин в 1968 г. писал: «Ни одна организация, сколь обширной она ни была бы по количеству составляющих ее элементов, не может быть названа системой, если функционирование, т. е. взаимодействие частей этой организации, не заканчивается каким-либо полезным результатом и если отсутствует обратная информация в управляющий центр о степени полезности этого результата. Система – это не простое взаимодействие, это интегрирование степени активности всех компонентов в одном единственном направлении – на получение необходимого в данный момент и специфического для системы приспособительного результата» [11].

Структура общей системы управления физиологическими процессами состоит из трех уровней, причем более высокий уровень управляет более низким. Самый низкий уровень обеспечивает гомеостаз – постоянство основных физиологических параметров организма на определенном заданном уровне. Второй уровень регулирования обеспечивает приспособление первого, низшего уровня к изменению внутренней среды организма, взаимосоординацию между низшими уровнями. Третий уровень регулирования управляет двумя низшими на основе переработки поступающей через рецепторы информации из внешней среды (рис. 2).

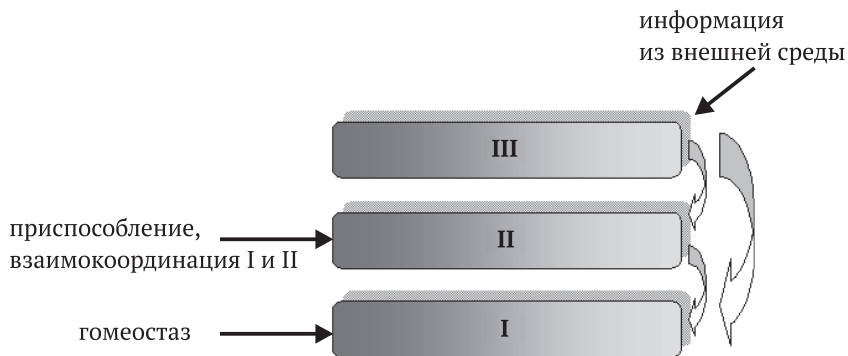


Рис. 2. Три уровня управления физиологическими процессами

Иерархичность биологических систем управления находит отражение даже в основных направлениях развития бионики, которых, по мнению В. В. Парина и Р. М. Баевского, три: 1) аналог структуры (организации) клетки; 2) аналог принципа работы органов и систем живого организма; 3) аналог отдельных областей деятельности человека. Эти три направления внутренне определенным образом субординированные.

Законы управления, организации и связи – три группы законов, они обуславливают единство принципа действия организма, машины и других систем, но по-разному. Условно эти три раздела можно назвать теорией информации, теорией обратной связи и теорией систем (теорией организации). Исторически они берут начало от трех научных дисциплин: общей теории связи, теории автоматического регулирования (управления), от теоретических представлений о системе, сложившихся в разных науках и возникших до появления кибернетики.

Информационная связь, обмен информацией – одна из существенных сторон единства динамики (или функционирования) организма и общества. В любом случае должен быть источник информации и потребитель информации. В процессе управления происходит переработка входной информации в выходную [242, с. 54]. Наличие информации о каком-либо событии снимает неопределенность в его наступлении. Человек как бы заранее готовится к нему, повышается внутренняя активность. Наиболее характерным примером может быть «предстартовая лихорадка» – особое психическое состояние спортсмена накануне соревнований.

Основные требования к информации:

- наличие источника информации;
- передатчик информации, в котором происходит уточнение сообщения и выдается сигнал с передачей по каналу связи, канал связи – среда, в которой осуществляется передача сигнала (информации от передатчика к приемнику);
 - в приемнике преобразуется сигнал и восстанавливается первоначальное сообщение, т. е. происходит уточнение сигнала;
 - потребитель (получатель) информации, для которого предназначено сообщение.

Связь информационно-преемственная остается, в сущности, связью, влияющей с помощью сигналов или команд. Передатчик является источником информации; приемник воспринимает информацию. Они связаны друг с другом средой, т. е. каналом; то, что передается по каналу, представляет собой сообщение. В биологии природа связывающей среды может быть очень различной: для нервных сообщений – это нерв, для гормональных – кровь, для речевых или музыкальных – воздух, для двигательных – мышцы. Сигналом (т. е. компонентом сообщения) является не всякое физическое или химическое «событие», а только то, которое может быть воспринято и переработано принимающей системой. Сообщение представляет собой последовательность физических и химических особенностей, имеющую смысл для принимающей системы [291].

Для управления необходимы определенные условия: а) наличие управляющей системы; б) наличие канала прямой связи, по которому информация передается к исполнению; в) канал обратной связи, информация передается о результатах действия, изменения состояния управляемого объекта после управляющего сигнала; г) требуемая для эффективности управления скорость и частота передачи информации.

Информационное обеспечение педагогов чрезвычайно важно, оно выполняет ряд функций:

- ценностную, которая определяет значимость удельного веса проблемы;
- программную: определяет структуру деятельности учителя учреждений образования;
- структурирующую, которая преемственно перестраивает систему требований, предъявляемых извне, в соответствии с личностной значимостью и функциональным состоянием каждого воспитателя;
- мотивационную, которая и определяет меру усилий учителя, необходимую для выполнения каждого требования, задачи решаемой проблемы;
- селективную, которая из бесчисленного множества проблем, спонтанно возникающих в системе образования, отбирает только заслуживающие внимания учителя в учреждениях системы образования;
- контрольную, которая завершает процесс преемственного воздействия на объект воспитания, когда обстановка приходит в соответствие с эталонами, принятыми в данном образовательном учреждении.

Информация не просто сумма знаний. Она имеет сообщения, сведения, т. е. такое знание, у которого есть потребитель. Информацию составляет та часть знания, которая используется для тренировки, выполнения сложных координационных заданий, для активного действия, для управления, т. е. в целях сохранения и развития системы. Эти знания находятся в постоянном обороте, движении. Информация – действующая, «работающая» часть отражения, знания. Педагогический процесс управления преемственностью есть информационный процесс, в котором мы наблюдаем взаимодействие саморегулирующих систем: педагога и учащихся, социальной среды (информационного поля) и личности учащегося.

Обучение выступает прежде всего как информационная структура. Активность свойственна функциональной системе, т. е. обучению. Следовательно, обучение характеризуется как функциональная система преемственности образования, а ее атрибутом является активность субъектов. Сама же активность зависит от уровня организации процессуальной системы [291].

Процесс обмена информацией включает в себя:

- передачу, кодирование;
- преемственное усвоение информации;
- ее отбор, оценку для управления;
- поиск информации, ее анализ, переработку и использование для управления процессом преемственности;
- контроль за эффективным использованием информации в управлении процессом преемственности.

Задолго до научного осмысления процессов воспитания возникла посредническая функция социума между индивидом и цивилизацией, культурой и физической культурой, как смысл деятельности людей, цивилизация как результат их деятельности создает специфическое единство гармонии духа для здоровья человека.

Передача накопленной человечеством информации молодому поколению – главное условие сохранения и прогрессивного развития человеческого интеллекта на Земле. Эта задача не только педагогическая, но и общечеловеческая, поэтому и подход к ней должен быть общим, методологическим, гармонично объединяющим все самое ценное в информатике, науке, культуре, физической культуре; в процессе этой передачи рациональное, научное (логически точное, безупречное) и по-человечески эстетично-эмоциональное («иррациональное») должно слиться воедино. По своему характеру информация может быть учебной, научной, познавательной, организационно-трудовой, коммуникативной, этической.

Учебная – это информация, связанная с содержанием учебного материала.

Научная – это информация по различным отраслям научного знания, не включенная в содержание учебных программ, учебников и пособий.

Познавательная – это информация, расширяющая кругозор человека и обогащающая познаниями о себе, строении своего организма и об окружающем мире.

Организационно-трудовая – информация, знакомящая с основными способами организации различных видов деятельности, в том числе учебной (от общих правил научной организации труда до алгоритмов решения определенных типов задач).

Коммуникативная – это информация, необходимая человеку для успешного общения, взаимоотношений с людьми.

Этическая – это информация, включающая основные моральные положения, информация нравственного, эстетического содержания.

Нередко педагоги оперируют лишь учебной информацией. Другие виды информации при взаимодействии урочных и внеурочных

занятий ими не используются. Нередко этическая информация подменяется нравочениями для обучающихся. Часто во внеурочной деятельности педагог осуществляет передачу информации, а молодой человек лишь принимает ее.

Аналитико-прогностический подход. Он отражает преемственность с получением, анализом информации и прогнозированием результата образовательного процесса ФВ в УО. Наличие полной и достоверной информации – необходимое условие разработки непротиворечивых и надежных педагогических прогнозов. Данный компонент позволяет обеспечить целенаправленность процесса в ДОУ, начальной школе, средней и высшей, и его управление.

В основе и этого процесса тоже лежит информационная связь между знанием определенных способностей человека и его генетическими способностями и адаптивными возможностями.

Живой организм обладает удивительной способностью реагировать на внешние воздействия, меняя свое состояние адекватно влияющему фактору. Благодаря способности к самонастройке организму удается сохранить динамическое равновесие и быть относительно независимым от меняющихся условий. Именно саморегуляция позволяет организму оставаться в границах своей жизнедеятельности. При повторных влияниях возмущающих факторов организм приспособливается, позволяя в дальнейшем экономнее реагировать на адекватные действия, повышает устойчивость. Это привыкание лежит в основе формирования двигательного навыка, тренированности и закалывания.

По мнению Г. Г. Гранатова [91], мышление бессознательно и подсознательно стремится достичь результата самостоятельно и экстремально (при определенных условиях саморегуляции и при минимуме затрат времени, энергии).

Российские ученые Н. А. Бернштейн [40; 41], П. К. Анохин [11–13] анализировали способность живых объектов к саморегуляции, введя понятие сенсорной коррекции и обратной афферентации и их влияния на результат. Управление движением по принципу обратной связи показано на рис. 3.

Информация, организация и управление, подобно трем разным каплям, слившимся вместе, образуют динамически устойчивую систему. Эта система – одна из бесчисленных капель в море всеобщей взаимосвязи – внутренне объединена негэнтропией, внешними выражениями которой являются информация, организация и управление. Благодаря негэнтропийной основе «капля» либо стоит на месте, либо движется против потока повсеместного возрастания



Рис. 3. Управление движением по принципу обратной связи

энтропии в природе. Такое поведение систем можно рассматривать как самоуправление (назовем его квазиуправлением), которое представляет собой «прообраз», аналог управления, содержащегося в системе.

В трудах И. М. Сеченова [275; 276], И. П. Павлова [236] и других выдающихся физиологов имеются весьма ценные в научном и методологическом отношении высказывания, затрагивающие в той или иной степени все три аспекта. Однако в настоящее время как в нашей, так и в зарубежной науке изучению истории идей физиологического управления по принципу обратной связи уделяется крайне мало внимания. Вероятно, этим и объясняется, почему идея авторегуляции, давно установленная многочисленными исследованиями конца прошлого и начала текущего столетия и уже имеющая целый ряд различных обозначений (принцип «тормозящего противодействия», «динамического равновесия», «уравновешивания», «устойчивого неравновесия», «параллельно-перекрестной связи»), до настоящего времени не получила в физиологии должной оценки. Для современной физиологии изучение богатейшего наследия классической физиологии по вопросам авторегуляции стало назревшей необходимостью.

Вопреки утверждениям Н. Винера, принцип обратной связи в физиологии не является «новой точкой зрения». Приоритет в изучении управления с обратной связью как принципа, общего для биологических и технических (точных) наук, принадлежит Н. А. Белову, впервые сформулировавшему свою точку зрения в 1911 г., т. е. более чем за тридцать лет до Н. Винера и Ю. Бигелоу [68].

В отличие от господствовавших в то время в науке представлений о синергизме (взаимоусилении или взаимоослаблении) и антагонизме (взаимодействии, приводящем в конечном счете к тому, что один орган в ходе этого взаимодействия неизбежно должен атрофироваться, а другой гипертрофироваться), Н. А. Белов выдвинул идею такого взаимодействия частей организмов и выделенных этими частями секретов, которое могло бы как-то объяснить объективную способность организма восстанавливать нарушенную деятельность. Рассматривая живой организм как систему, имеющую два состояния – «кразы» (заданное состояние) или «дискразии» (действительное состояние), он пришел к выводу о существовании особой связи (взаимодействия), которая объединяет в себе синергизм и антагонизм, но не сводится ни к одному из них и объясняет «сущность построения автомата организованных образований, приводящих организмы к самоисцелению...». Белов назвал данную связь законом параллельно-перекрестной связи, или законом сложнокомпенсаторного построения организмов. Структура и временная последовательность параллельно-перекрестной связи Белова тождественны структуре и последовательности управления с обратной связью.

Научное обобщение и практическое применение идей И. М. Сеченова послужили той основой, на которой возникли теоретические представления о присущей живому организму как организованному образованию особой регуляции, тождественной по своей структуре авторегуляции в физических и химических системах [276]. В. М. Бехтерев писал в 1902 г., что все органы человеческого организма действуют как «саморегулирующиеся рефлекторные механизмы», способные либо к гиперфункции, либо к гипофункции, либо к дисфункции. Бехтерев решительно выступал против сведения регуляционной роли центральной нервной системы к химическим, биофизическим и гормональным авторегуляциям. К авторегуляциям В. М. Бехтерев относил все защитные рефлексы патологического характера (все вообще воспалительные процессы, фагоцитоз, иммунитет, реакции со стороны внутренней секреции в разных инфекционных заболеваниях и т. д.) [44].

Различные стороны физиологической деятельности живого организма с точки зрения управления с обратной связью освещены в работах таких советских и зарубежных физиологов, как В. А. Догель (обратные связи для сетчатки), Л. Л. Орбели (обратные связи для кожных, вкусовых и обонятельных рецепторов), А. Б. Мелик-Мусян, Г. Г. Демирчоглян (изучение управления с обратной связью в зрительном анализаторе человека), Е. Н. Соколов (изучение управления с обратной связью в анализаторах), Д. Экклс, Р. Гранит и др.) [232].

В физиологии разнообразны регуляции с обратной связью рассматриваются и изучаются в следующих трех аспектах:

1) исследование сферы действия той или иной физиологической системы управления с обратной связью, ее исторической эволюции, а также преемственной связи данной системы управления с ее нервно-мозговым субстратом;

2) исследование физиологических путей и конкретных особенностей протекания процесса управления с обратной связью в той или иной физиологической системе управления;

3) исследование конкретных физиологических аппаратов, играющих роль управляющих и управляемых устройств, входных и выходных, сравнивающих и тому подобных устройств, которые входят в ту или иную физиологическую систему управления с обратной связью.

Мозг человека – сложившийся природный и непрерывно работающий «механизм» отражения преемственности, преобразования, усвоения информации и соответствующего управления организмом. Мозг как природный механизм должен работать природосообразно, он мыслит по природным, естественным – наиболее экономичным и оптимальным законам.

Согласно теории И. П. Павлова, всякое познание рождается на основе тесного взаимодействия двух зон психики: сознания и бессознательного. Процессы возбуждения, возникающие в одной области коры головного мозга, вызывают торможение в других частях и наоборот; в мозге всегда имеются доминанты – господствующий очаг возбуждения [236]. Основой возникновения подобного очага является состояние нервной системы и сила первичного раздражителя. В этом случае проявляется доминантность внимания. Проявляется дополнительность внимания и отвлечения по его отношению к различным объектам, как оптимально сужающая его конкретизация направленности – как эффект сосредоточения (сознательного наблюдения, например) и отвлечения – например, бессознательной абстракции [237].

По словам Ибн Сины [1, с. 101] «...гигантский потенциал человеческого мозга – прием и переработка около миллиона миллиардов единиц информации». Именно человек как потребитель информации, вырабатываемой современным человечеством, может быть обучен сравнительно быстро с помощью чудесных достижений радиоэлектроники и молекулярной биологии. Однако все становится куда более сложным, когда мы рассматриваем воспитательные проблемы обучения как средства формирования человека в качестве субъекта познания, производителя новой информации, способного созидать новые ценности культуры». Необходима закономерная связь между свойствами интеллектуальной информации, т. е. должна быть гармония между максимумом преемственной информации и минимумом ее протяженности, зависящая от свойств интеллекта адресата. В качестве адресата выступает ученик, воспринимающий информацию не только разумно, но и эмоционально. Отрицательные эмоции, а тем более стрессовые ситуации, притупляют свойства интеллекта, тормозят проявление его качеств (восприятие, внимание, воображение, память, движение и т. п.), блокируют проявление творческого, диалектического мышления. То же можно сказать и о всяких эмоционально воспринимаемых принуждениях, запретах, ограничивающих свободу деятельности и мышления. Наоборот, душевное равновесие и положительные эмоции создают благоприятные условия для проявления творческих, интеллектуальных возможностей.

Интегративно-преемственный подход. Он является наиболее действенным самообразующим фактором индивидуального здоровья человека, его процесса самосовершенствования, самореализации и самосозидания личности [267, с. 42]. Интеграция – это процесс соединения, слияния, когда одна система проникает в другую и создается система совершенно нового качества [229, с. 249].

Интегративная реализация средств управления преемственностью ФВ в УО представляет собой результат опосредованного управленческого взаимодействия всех субъектов образования.

В ней отражаются те средства, которые используются субъектами при осуществлении своих взаимоотношений с образовательными системами. Теоретически каждой стратегии соответствуют различные интегративные средства реализации. Выделим четыре основные функции, которые выполняет всякое интегративное управляющее средство в плане осуществления преемственности ФВ в УО (табл. 1).

Реализация преемственности физического воспитания в УО

Цель	Задачи, средства и методы	Виды	Механизмы
Создание оздоровительного образовательного и воспитательно-го пространства в ДОУ – школе – УО	ЗОЖ, самосозидание здоровья. Культура движений, развитие тонкой моторики, дыхательная и ритмическая гимнастика, игры. Воспитание красоты, доброты и духовности	Познаватель-но – поисковая. Способствует формированию системы знаний, представлений о природе своего организма, о влиянии ФУ и закаливающих факторов на здоровье и самосозидание здоровья	Мониторинг преемственных уровней ФК, здоровья и их критериев (по тестам)
Создание терминологического пространства	Взаимосвязь в механизмах, методах и средствах ФВ	Процессуально – координационная. Взаимосвязь в методах и средствах	Уровень сформированности умений. Осуществление преемственности ФК в УСО
Формирование целостных установок у всех участников на самосознание, самопознание, самоуправление, самовоспитание, самосозидание и самоконтроль	Оздоровительные, воспитательные, образовательные. Воспитательные игры, коррегирующие ФУ, танцевальные, гимнастические, избранные виды спорта	Ориентировочно-ценностная. Способствует формированию ориентации, направленности на усвоение правил поведения и ценностей добра, красоты, справедливости и гуманизма	Мониторинг личностного, включающий критерии гигиенических требований. Преемственность уровней ФК, здоровья и их критериев
Совершенствование профессионализма педагогов ФВ		Организационно-технологический отбор, овладение методикой обучения, воспитания, оздоровления и самосозидания	Планирование деятельности педагогов

Первая функция – духовно-культурная, вторая – здоровьесохраняющая, третья – образовательно-воспитывающая, обуславливается гуманистическим аспектом образовательных отношений в ФВ. С помощью этой функции достигается образованность человека, повышается профессиональное мастерство педагогических работников. Четвертая функция – социально-стимулирующая и нормативно-предписывающая, обеспечивается правовыми аспектами влияния на участников образования, обусловлена психологическими и экономическими аспектами влияния, состоянием опосредованно-методических отношений в образовательном учреждении, правовыми и гуманитарными аспектами влияния.

Проблема преемственности в образовании связана с проблемой непрерывности образования в жизни каждого человека. Непрерывность образования по отношению к детству – процесс непрерывного сопряжения логики естественного развития ребенка (возрастные, индивидуальные особенности) с содержанием образовательного пространства (программы, технологии и т. д.). Переход ребенка с одной образовательной ступени на другую требует особой педагогической поддержки и готовности к принятию целей нового этапа обучения (оттолкнуться от достигнутого, чтобы задуматься о будущем).

Методологической основой для создания модели преемственности стандартов в УО выступает концепция непрерывного развития ребенка в педагогически организованной среде.

Глава 4

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Термин «непрерывное образование» впервые был употреблен в конце 70-х гг. XX в.

Философский анализ показывает, что непрерывные количественные изменения в состояниях и свойствах объектов на определенном этапе ведут к коренным качественным изменениям. Непрерывность обеспечивается на основе сохранения и переноса наиболее существенных элементов старого на новую, более высокую ступень с целью дальнейшего физического развития, физической подготовленности и здоровья. Преемственность ФВ в УО направлена на обучение, образование, воспитание и оздоровление.

Дан анализ проблемы преемственности и непрерывности образования в работах философов и педагогов. Эта проблема берет начало в античный период развития в трудах великих греческих философов Сократа, Аристотеля, которые подчеркивали необходимость непрерывного познания.

Зарождение понимания идей преемственности связано с развитием общества, с прогрессом научных законов. Вопросы преемственности в педагогике в той или иной мере касались древнегреческие ученые. Наиболее полное проявление преемственности в обучении (первый педагогический принцип) отражено в работах: Сократа (469–399 до н. э.), Платона (427–343 до н. э.) [177]. В работе Платона впервые берется не просто общественная преемственность, а преемственность в развитии ребенка путем установления преемственности в обучении. Преемственность просматривалась между школьным, семейным и общественным воспитанием.

В период Средневековья, перехода к единому христианскому идеалу, создается единообразный стиль деятельности системы образования

в единстве средств и методов обучения. Так возникают элементы школы как системы. Уже в XV в. говорится о преемственности познания на каждой возрастной ступени. Успех сопутствует тем, кто освоил предыдущий материал и овладел необходимыми умениями и навыками.

В XVI в. Хуан Луис Вивес создает единую систему содержания образования, а главное, учебники по важнейшим предметам и единую методику их изучения. Им также выделены две возможные ступени образования. Эта система подготовила появление модели школы, которая получила отражение в «Великой дидактике» Я. А. Коменского, где были сформулированы требования формам, методам обучения, к учебникам и учебным пособиям.

В XVII–XVIII вв. идея непрерывности образования подхватывается А. Дистервегом и Г. Песталоцци. Но в начале непрерывность образования связывалась только с преемственностью учебного содержания, а позднее и с деятельностью занимающегося.

Обращение к проблеме преемственности обучения находим в трудах философов и педагогов Древнего Рима (М. Ф. Квинтилиан), Средневековья (Т. Кампанелла, Т. Мор, М. Монтень) [178]. Исследованием и дальнейшей разработкой этой проблемы занимались Я. А. Коменский, Г. Песталоцци [152; 153; 237], К. Д. Ушинский [294–296].

Впервые попытался создать целостную концепцию преемственности в обучении чешский педагог Я. А. Коменский (1592–1670). Процесс обучения представляется как единый путь познания, постепенного приобретения разнообразных знаний. Каждое новое знание он рассматривал как своеобразное поэтапное наращивание к имеющемуся уже в сознании учащихся фонду знаний. Все занятия должны располагаться таким образом, чтобы последующее всегда основывалось на предшествующем, а предшествующее укреплялось последующим... Научные занятия всей жизни должны быть так распределены, чтобы составлять одну энциклопедию, в которой все должно вытекать из общего корня и стоять на своем собственном месте [152; 153; 237].

К. Д. Ушинский усвоение знаний рассматривал как процесс установления связей между старыми и приобретенными новыми, независимо от того, по какому предмету и когда они были приобретены [295, с. 324].

Интересные идеи имелись у французских материалистов А. Сен-Симона и Ш. Фурье и английского утописта Р. Оуэна. Оуэн, построив при своей фабрике в Нью-Лэнарке в 1816 г. «Новый институт для образования характера», отразивший идеи французских материалистов, реализовал модель непрерывного образования,

в которую входили школы для детей 1–6 лет, состоявшие из яслей (1–3 года) и детского сада (4–6 лет), начальная школа для детей 6–10 лет. По вечерам проводились занятия для подростков до 17 лет, работающих на фабрике, для взрослых устраивались лекции и консультации. Однако этот интересный опыт тогда не был востребован.

Появление школ на Руси связано с принятием христианства. Государственный заказ на научное обучение выпускников школ сформировался лишь при Петре I. Деятельность педагогов начала XIX века обусловлена теоретическими трудами К. Д. Ушинского, где были сформулированы основы первой русской педагогической системы. Он понимал под обучением процесс восхождения учащихся от незнания к знанию и наметил основные пути и средства развивающего обучения, выделив, в частности, принцип системности [294].

Вторая половина XIX в. в России связана с осознанием коренного изменения общественного строя, наиболее яркими в педагогике этого времени были Д. И. Писарев, Л. Н. Толстой, отстаивающие цели разбудить любознательность как «генератор саморазвития человека».

С социальными переменами в России 1917 г. начался переход образования под управление государства, произошла смена парадигмы образования, которое определяло цели и задачи его деятельности, формы и методы контроля. В 1958 г. в декабре был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР», где указывалось, что «главной задачей советской школы является подготовка человека к жизни, общественно полезному труду». Однако работа оценивалась только по числу выпускников, поступивших по окончании школы в вуз.

Теория и практика процесса обучения развиваются и совершенствуются вместе с изменением общества. Поэтому одна из важнейших сторон осуществления преемственности в образовании состоит в выявлении закономерностей преемственного наследия и развития передовых идей. Преемственность в педагогике необходимо рассматривать в едином ключе: образование, обучение, воспитание и оздоровление, которое невидимой нитью пронизывает непрерывное образование.

Преемственность является основополагающим звеном в системе непрерывного образования. Непрерывность и преемственность в системе образования – важный фактор, во многом определяющий успешность ее функционирования. Трактовки преемственности – постоянное обеспечение неразрывной связи между воспитанием и образованием; овладение знаниями и умениями и отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них. Расширение и углубление знаний, приобретенных на предыдущих

этапах обучения, преобразование отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков – все эти положения нашли отражение в «Концепции образования и воспитания в Республике Беларусь».

Сложность решения задачи осуществления преемственности в УО при сохранении предусмотренного республиканским стандартом уровня знаний, умений и навыков делает возможным организацию образовательного процесса на системной основе. Это обучение должно быть целостным, хорошо структурированным, при внутренней и внешней органической связи всех структурных элементов образовательного процесса. Заметим, что в основу управления этим процессом должны быть положены следующие принципы:

- нравственной опосредованности;
- опоры на качества личности, складывающиеся под влиянием условий жизнедеятельности человека;
- культурно-личностный принцип;
- индивидуализации;
- единства противоположностей;
- информационно-преемственный принцип;
- активности личности.

Педагогический процесс преемственности в УО выступает как часть системы образования. Первая системная особенность педагогического процесса – его целостность. Это внутренне связанная совокупность составляющих ее элементов. Внешние и внутренние (прямые и обратные) связи между его элементами (структурными единицами) обеспечивают эту целостность. Эти элементы характеризуются определенными преемственными закономерностями, им подчинено функционирование и развитие системы непрерывного образования:

- внутреннего динамического равновесия. Динамические качества системы и ее иерархия взаимосвязаны настолько, что любое изменение одного из уровней вызывает функционально-структурные перемены динамических качеств всей системы учреждений образования;
- перехода количества и качества. Если количество будет изменено в ту или иную сторону, качество тоже изменится;
- соразмерности системных составляющих;
- взаимоприспособленности. Уровни в системе приспособлены друг к другу настолько, что их совокупность составляет внутренне противоречивое, но единое и взаимно увязанное системное целое;
- кумулятивности. Достигнуть новое на последующем этапе можно, если усвоено все то, что должно быть пройдено на предыдущем уровне.

Образование – это получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение; совокупность знаний, полученных в результате обучения [229, с. 436]. В слове «образование» светится «образ». Он присутствует внутри нас. Образ объединяет два различных пространства: внутреннее (субъективное) и внешнее (объективное). Внутреннее пространство образа как бы стягивает внешние, стремящиеся к разъединению элементы. Это воспитание образом, подготовка себя к жизни, самопознанию, самообразованию, самовоспитанию, самоуправлению и самосозиданию.

Образование – не только необходимое условие подготовки к профессиональной деятельности, но и важнейшее средство приобщения человека к культуре, овладение ею, в том числе физической культурой; «образование – это фундамент развития культуры, важнейший механизм трансляции культурных и духовных ценностей в обществе. В том числе это относится и к содержанию образования в области ФК, переживающего в современную эпоху значительные перемены в своих ценностно-нормативных основаниях, в технологиях передачи знаний, в социальных и культурных ориентирах» [33, с. 8].

Они взаимосвязаны друг с другом и конкретизируются в различных аспектах организации образовательной системы. Система непрерывного образования предполагает непрерывность ее ступеней. Отсюда вытекает важность каждой ступени структурной иерархии, единства целевых установок на образование, воспитание и здоровье, содержательных межпредметных связей, комплексного подхода к их реализации и т. п. [33; 63; 338].

При реализации преемственности появляется сложность, выражающаяся в том, что система непрерывного образования, обладающая свойством дискретности, с точки зрения педагогической целесообразности должна сохранить целостность, которая предполагает единство всех степеней, их самодостаточность для достижения педагогических целей.

Еще одной особенностью системы непрерывного образования является многокомпонентность, позволяющая анализировать эту систему по входящим в нее образовательным структурам, по конкретным образовательно-воспитательным задачам, решаемым в каждой из них. Различное содержание предмета ФК, особенности форм педагогического процесса, изменяющиеся уровни научно-методической квалификации педагогов создают значительные трудности при их стыковке [221; 240].

Система непрерывного образования преемственна ФВ по статусу объектов и субъектов воспитательно-образовательного и оздоровительного процессов, сложна и многогранна. Воспитанник детского

сада, школьник, учащийся среднего специального заведения, студент имеют совершенно разные психологические, физиологические, культурологические, физические и социальные статусы. Новая роль учащегося по-разному соотносится с предыдущей. Это создает особые трудности при переходе с одной ступени образования на другую, наблюдаются нарушения привычных условий обучения и воспитания, установок педагогического процесса [2–4; 36].

В отчете о НИР «Разработка научно-практических основ преемственного подхода с I на II ступень обучения в национальной школе Республики Беларусь» Л. А. Исаченкова пишет, что «преемственность между различными звеньями является главным условием создания целостности системы непрерывного образования, охватывающего все этапы учебно-воспитательных учреждений: от детского сада до образования в вузе» [132, с. 5]. По мнению Л. А. Исаченковой, теория преемственности в обучении содержит следующие компоненты:

- мотивационно-целевой компонент учебно-познавательной преемственности, важно знать ведущие мотивы учения на каждой ступени УО и их преемственную взаимосвязь;
- содержательно-деятельностный компонент обеспечивает преемственность в содержании обучения и в деятельности;
- учебно-оперативный компонент учебно-познавательной преемственности обеспечивает взаимосвязь и последовательность в методах, приемах, действиях при формировании умений и навыков, общепедагогических (мыслительных) и культуры умственного труда;
- оценочно-рефлексивный компонент преемственности заключается в оценке и самооценке результатов, рефлексии познавательной деятельности, овладении учащимися умениями контроля и самоконтроля, самоанализа, самопознания и самосознания;
- организационно-планирующий компонент преемственности. Суть его состоит в создании на каждой ступени обучения благоприятных условий для учебы учащихся на последующей ступени.

Далее автор утверждает, что при переходе с начального школьного образования на среднее и высшее происходят значительные изменения в осуществлении всех компонентов преемственности.

Одна из важнейших задач школы – подготовка ученика к непрерывному образованию, для чего он должен овладеть умениями и навыками учебного труда, научиться учиться, подготовиться к самообразованию, самовоспитанию и самосозданию на последующих этапах УО.

Преемственность непрерывного образования выражается по следующим направлениям:

- обеспечение преемственности в образовании;

- приспособление программ и методов к конкретным задачам, специфическим для любого общества;
- подготовка людей на всех уровнях получаемого ими образования к жизни, которая характеризуется быстрым развитием и изменением;
- мобилизация и использование всех средств воспитания и информатизации. Многие исследователи справедливо считают, что преемственность присуща любому познавательному процессу, в том числе и той его форме, которая реализуется в школьном и вузовском обучении.

Процесс обучения – это целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и общего развития обучаемых [237, с. 124].

С. М. Годник правильно подчеркивает «универсальное значение преемственности для достижения закономерностей учебно-воспитательного процесса, для разрешения его противоречий, осуществления его логики» [89, с. 52]. Он выделяет характерные черты преемственности для учебно-воспитательной работы: связь предыдущего с последующим, использование и дальнейшее развитие старых связей; осмысление пройденного на более высоком уровне; перспективность обучения. Важно изучить общие и особенные черты преемственности по разным предметам, на основе особенностей совместной работы учителей и учащихся по этим предметам разработать педагогические условия, обеспечивающие определенный рост целостной личности ребенка в процессе воспитания, обучения.

Г. И. Шукина видит преемственность в тенденции развития познавательного интереса школьника. Интерес взаимодействует с такими личностными свойствами человека, как активность, самостоятельность, активизирует духовный потенциал ученика, поднимая деятельность на более высокую ступень [316, 317]. Л. И. Исаченкова, дополняя предыдущего автора, указывает, что бесполезно «вдалбливать» ученику знания, которые ему не интересны, не совпадают с его внутренними желаниями и потребностями [132, с. 7].

Педагогические взгляды В. А. Сухомлинского на эту проблему выражены следующим суждением: «Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» [290].

Большим недостатком реализации преемственности является тот факт, что исследование процесса обучения дошкольника, школьника и студента ведется раздельно. Воспитатели наблюдают за детьми в ДООУ, школьные педагоги наблюдают за учащимися в школе, вузовские – за студентами в УВО. Но это, по существу, один и тот же человек.

Преемственность на различных ступенях проявляется в следующем:

- в дальнейшем развитии того положительного, что заложено в пренатальном периоде и на предыдущих ступенях воспитания и обучения;
- в обеспечении системности знаний, умений и навыков и дальнейшем развитии содержания, форм и методов обучения;
- в обеспечении качественного подхода при переходе с одной ступени на другую.

Преемственность между различными ступенями образования включает социально-педагогические условия формирования личности. К этим условиям относят: знание педагогами форм и методов работы в детском саду, школе и вузе; преемственность в развитии личности и используемых для этого средств; развитие важных составляющих личности, необходимых в школе, вузе и в последующей профессиональной деятельности.

По А. В. Петрову [240], есть обобщенная модель преемственного формирования личной готовности к обучению в системе образования.

Базовые новообразования личности включают:

- мотивационную готовность;
- содержательно-информационную готовность;
- творческо-деятельную готовность;
- операционно-деятельную готовность;
- диагностическую готовность.

Это составляло готовность к обучению на следующей ступень и последующей ступени образования. Следующим ведущим элементом педагогической науки является воспитание.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский рассматривал вопросы обеспечения преемственной связи в обучении и воспитании [294–296].

Педагогика воспитания должна владеть культурой, т. е. заниматься воспитанием всесторонне гармоничного развития личности [237]. Но личность – продукт онтогенеза человека. Этот онтогенез и надо педагогике организовать посредством приобщения к культуре во всех формах ее существования. Личность, как правило, не формируют, не тренируют, личностью становятся. Формируют условия

ее направленного становления [26; 47]. Впрочем, «развивающая среда» преемственности для педагогики – не новость. Но прежде чем создавать эту среду, нужно выяснить, что представляет собой воспитание.

Воспитание – это навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни. Воспитать – значит вырастить (ребенка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения, культуре и духовности [230, с. 98].

Существенный вклад в раскрытие воспитания внесли многие ученые [45; 202; 206; 289; 294; 295]. Преемственность в воспитании подразумевается как планомерное, систематическое воздействие взрослого на ребенка и подростка. Многие ученые в воспитании видели не обработку, отшлифовку, но внутреннее стимулирование развития ребенка. П. П. Блонский видел преемственность в воспитании рабочего – творца – строителя, который отличался бы культурой активной деятельности, избирательности и творчества [45].

По мнению С. Т. Шацкого, главным в воспитательном процессе является единство трех элементов деятельности: метод, программа, организация, они должны быть построены так, чтобы один вытекал из другого и тем самым получилось бы представление о единстве воспитательного процесса [310].

А. С. Макаренко рассматривал воспитание как важнейшую нравственную категорию. Он придавал большое значение самовоспитанию и преемственности [207].

В. А. Сухомлинский обосновал целостностный преемственный переход к всестороннему развитию личности, формированию гражданской направленности и нравственных качеств [290]. Предрасположенность к воспитанию, готовность быть воспитуемым он рассматривал как важнейшее условие воспитательного процесса. Систематическое и последовательное совершенствование личности ученика – главный критерий при оценке преемственности воспитательной деятельности.

Выдающиеся педагоги К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие считали, что построение педагогического процесса, конкретных дидактических приемов не может осуществляться без учета индивидуальности. «У каждого человека есть задатки, дарования, талант к определенному виду или нескольким видам деятельности. Как раз эту индивидуальность и надо умело распознать, направив затем жизненную практику ученика по такому пути, чтобы в каждый период

развития ребенок достигал «своего потолка» [290, с. 94]. Одной из задач, которую важно реализовать при обеспечении преемственности образовательного процесса ФВ в ДОУ, начальной школе, школе и УВО, является развитие внутреннего потенциала человека.

Преемственность высшей и средней школы как объект исследования имеет следующие особенности: разнохарактерность условий различных учебных заведений. Отсюда следует возможность изучения проблемы по разным линиям (среднее специальное учебное заведение – УВО, общая средняя школа – УВО и др.).

По мнению В. А. Коледы [147, с. 47] для успешной адаптации выпускника школы к новым условиям обучения в УВО необходимо:

а) создать адекватный переходный этап школа – вуз, критериев успеваемости по ФВ и оценки здоровья;

б) обеспечить преемственность в организации обучения и воспитания на предвузовском и начальном вузовском этапах с целью первичного и последовательного внедрения адекватного индивидуальное состояние организма школьника-студента учебного материала;

в) обеспечить методически обоснованное совмещение базовых компонентов физического воспитания с возрастным периодом обучения.

В педагогической литературе проблема преемственности освещается достаточно широко. Анализ сущности преемственности в учебно-воспитательном процессе средней школы проведен в работах многих авторов [23; 76; 88; 123]. В этих работах уделяется внимание раскрытию условий, факторов, способов изучения и обеспечения преемственности применительно к средней или высшей школе, т. е. реализуется первый или второй путь решения проблемы.

В этой связи особо значимы усилия исследователей комплексного взаимодействия ДОУ и школы, школы и УВО по реализации преемственности образования. Модернизация образования потребовала пересмотра многих аспектов обеспечения преемственности, связанных прежде всего с идеями личностно ориентированного обучения, информатизацией общества, концепцией непрерывного образования, разнообразием типов общеобразовательных учреждений (школа, гимназия, лицей). Реализация преемственности учебно-воспитательного процесса может идти путем такой реконструкции педагогической системы, которая соответствовала бы задачам обеспечения целостности процесса и результатов учебно-воспитательной работы [4; 16; 20–22; 34; 38; 77–81; 87; 89; 94; 121; 129; 132; 151; 168; 173; 177; 216; 231; 240; 256; 267].

Преемственный характер учебно-воспитательного процесса средней и высшей школы должен обеспечиваться и преемственностью знаний, умений, навыков и методов обучения. Под методом обучения обычно понимают способ деятельности педагога и обучаемых, направленный на реализацию целей обучения, а также систему действий педагога, организующих учебную деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения, воспитания и оздоровления. Чтобы осуществить отбор методов обучения, следует определить, какие задачи и при каких условиях можно успешно решить с помощью путей их использования.

Учебно-воспитательный процесс стал бы намного эффективнее, если бы удалось реализовать преемственность методических систем и методологических подходов в ДОУ и НОШ, средней и высшей школе. Однако в настоящее время системы методов и приемов обучения школы и УВО мало связаны между собой. Единство педагогических действий провозглашается, но редко выполняется.

Преемственность высшей и общеобразовательной школы и детсада имеет важный социальный контекст. Она вовлекает каждое поколение учащейся молодежи в процесс усвоения духовных, физических, мировоззренческих и нравственных ценностей общества. Именно школьник, личность выступает в роли объекта преемственности, выполняя при этом и некоторые субъективные функции. В УВО постепенно происходит перевод его на позицию субъекта преемственности – носителя и передатчика духовных ценностей общества новым поколениям. В третьей роли (субъекта преемственности) в приумножении культурных достижений человечества важное значение приобретает сформированность составляющих культуры, в том числе и культуры физической, и здоровья.

Таким образом, решить проблему преемственности можно лишь при условии реализации единой линии общего развития ребенка, т. е. его духовного, психического и физического, на этапах дошкольного, школьного детства и студенчества. Только такой подход может придать педагогическому процессу физического воспитания целостный, последовательный и перспективный характер. Только тогда ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, если организовать учебно-воспитательный процесс с опорой на развитие, получаемое в ДОУ, школьных учреждениях. Последняя, УВО, должна ориентироваться на предшествующую образовательную работу в школе, при этом формирование качеств, необходимых школьнику, должно осуществляться на основе развития тех качеств, которые присущи дошкольнику [14, с.75].

Принципиально новый подход к пониманию преемственности между школой и вузом можно проследить в работах [155; 167; 168; 280; 281], которые рассматривают преемственность не только как дидактический принцип, но и как принцип деятельности. С этой позиции принцип преемственности предполагает строить обучение в старших классах школы и на младших курсах УВО с соблюдением преемственности между ними, т. е. с определенной перспективой, и направлять на подготовку учащихся к жизни и деятельности в последующие периоды, в последующих образовательных системах, адаптировать дошкольников к новым условиям школы, а бывших школьников – к новым для них условиям в УВО.

Можно сказать, что процесс обучения представляет собой последовательный и непрерывный переход количественных изменений в качественные с неизбежным переосмыслением прошлого опыта. Количественные изменения на каждой ступени обеспечивают возможность перехода на следующую ступень обучения, вызывают соответствующие качественные изменения, особенно это касается физического развития и физической подготовленности. Отношение количества и качества в философии характеризуется мерой, выражающей диалектическое единство количественных и качественных характеристик объектов. Исходя из этого, для каждой ступени обучения можно указать соответствующую меру, которая характеризовала бы уровень развития, обеспечивала возможность беспрепятственного перехода обучающегося на следующую ступень, к следующему новому качественному состоянию.

Непрерывное образование в области физической культуры, преемственно охватывающее все возрастные категории – от дошкольников до студенчества, призвано расширять возможности человека в раскрытии своей индивидуальности, в повышении физкультурного и профессионального уровня развития, способствовать становлению его личности, формировать здоровье и здоровый образ жизни. Тогда цель преемственности непрерывного образования – формирование личности, готовой к реализации своих возможностей в общественно-экономических условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию, самосозиданию, самоутверждению и проявлению себя, – будет достигнута.

Содержание непрерывного образования можно рассматривать как многоуровневую, многоступенчатую модель (рис. 4). Совокупность уровней содержания сопряжена со ступенями обучения и составляет содержание системы образования в сфере физической культуры, проектируемое, но еще не реализованное в действительности, существующее как заданная норма.

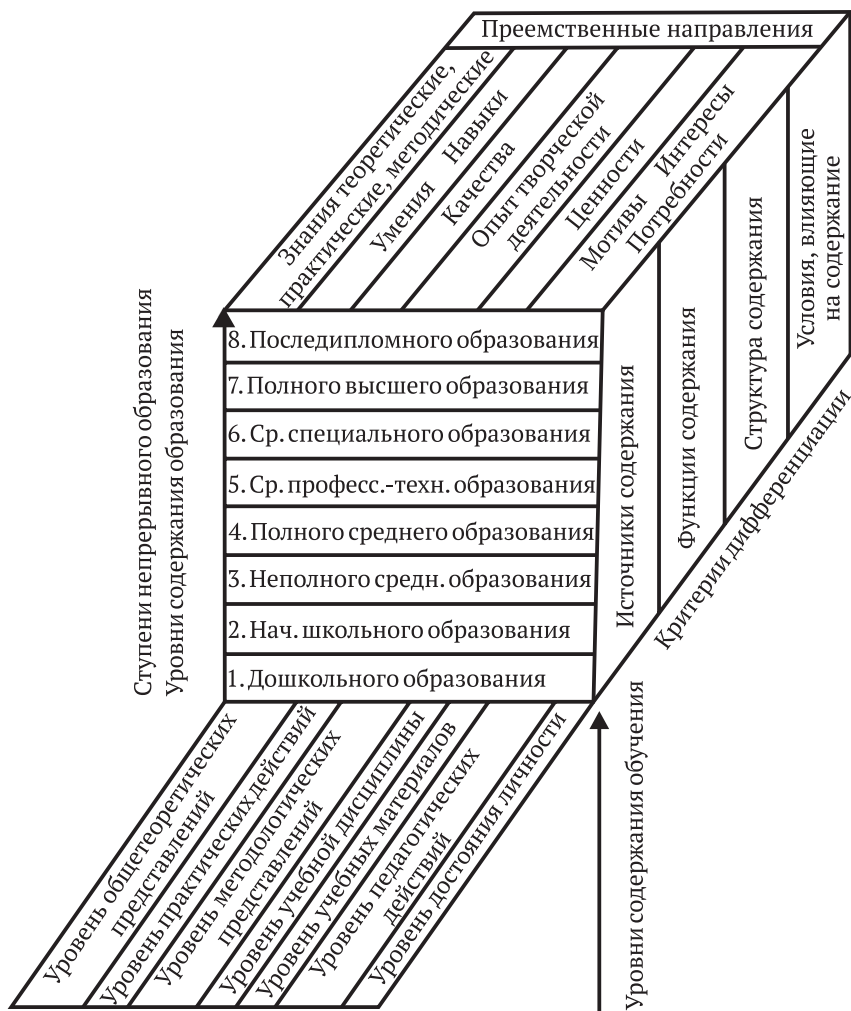


Рис. 4. Модель содержания преемственности непрерывного образования в сфере физической культуры

Вся система в то же время предстает в виде еще одной совокупности уровней:

- уровня общетеоретических представлений, на котором содержание выступает в форме социального опыта в его педагогической интерпретации;

- уровня практических действий, составляющих совокупности блоков специфических научных знаний и умений;
- уровня методологических представлений, когда содержание предстает в виде определенной части, выполняющей специфические функции в общей системе образования;
- уровня учебного материала учебной дисциплины «Физическая культура», когда подлежащее усвоению содержание предстает в развернутом виде и выполняет частно-дидактические функции;
- уровня педагогических действий, когда проектируемое содержание становится проектом совместной деятельности преподавателя и учащегося, т. е. процесса обучения;
- уровня достояния личности, где проектируемое содержание становится достоянием каждого учащегося, т. е. частью структуры его личности.

В основу данной теоретической конструкции положен ряд принципов, на основе которых осуществляется ее функционирование:

- внутреннего единства и целостности;
- единства расчлененности и интегрированности;
- взаимной уравновешенности, пропорциональности и гармонии элементов содержания;
- основы, обеспечивающей достижение цели;
- преемственности и последовательности.

Данные принципы позволяют рассматривать содержание образования в сфере физической культуры как целевое и смысловое *единство*, в котором целостная смысловая система реализуется через опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов знаний и опыта репродуктивной деятельности, заключенного в виде способов ее осуществления (умений и навыков в области физической культуры). Опыт творческой деятельности, закрепленный в форме проблемных задач; опыт нравственно-мировоззренческих ценностей, сохраненный в виде идеалов, убеждений, взглядов, принципов.

Таким образом, содержание образования в сфере ФК предстает перед нами как многокомпонентная система, в которой можно выделить составные элементы содержания; уровни содержания образования; уровни содержания обучения, критерии его дифференциации.

Для представления всей системы содержания образования в сфере физической культуры из существующих форм мы выбрали линейную форму содержания образования, так как в ней отдельные части содержания образуют преемственную последовательность связанных между собой звеньев. Эта особенность характерна и для всей организационной структуры системы непрерывного образования.

Целостность содержания системы непрерывного образования обусловлена совокупностью взаимосвязанных содержательных элементов и целей. Система содержания образования, по сути, является метасистемой, включающей в себя отдельные подсистемы – макро- и микроуровни. Содержание рассматривалось как ряд иерархизированных структурно-функциональных подсистем, каждая из которых представляет собой относительно устойчивую систему логических связей и отношений. Связи и отношения между уровнями содержания непрерывного образования макроструктурны; дисциплины одного уровня – микроструктурны; в пределах уровня содержания отдельной дисциплины – локальны. При выявлении связей и отношений мы исходим из того, что структурная модель содержания образования относится к идеальным моделям, так как выполняет познавательные функции не как материализованное орудие познания, а как мысленная конструкция, над которой можно совершать мысленные преобразования. Выделение (объективация) в структурной модели всех существующих логических связей и отношений, объективно существующих между входящими в нее элементами содержания, и есть такие преобразования. Эти связи обеспечивают структурно-функциональное единство модели, обуславливают ее целостность как интегративное свойство. Система логических связей и отношений между элементами структурной модели содержания, образующих целое, относительно устойчива и составляет определенный инвариант, который не зависит от уровня и способов его развертывания. Как видно из рисунка 4, существенным признаком структурной модели содержания образования как целостной системы является ее иерархичность, т. е. каждый отдельный элемент может рассматриваться как отдельная система, – сама структурная модель содержания образования в сфере физической культуры как компонент более широкой системы содержания непрерывного образования. Структурная модель характеризуется наличием субординированных отношений и связей между уровнями содержания и его элементами, обозначает их подчиненность и соподчиненность, указывает на особое место каждого элемента в системе. Субординированные связи характеризуют внутренние зависимости между уровнями и элементами, их взаимосвязь. Функциональное взаимодействие всех элементов содержания обеспечивает определенный конечный результат: формирование системного знания, получение образования, сформированность определенного уровня развития личности, в том числе и физической культуры личности, а также уровня профессиональной подготовки.

Основанием всей модели является уровень состава содержания дисциплины «Физическая культура», обладающей определенной

спецификой на каждой ступени образования. Так, для ступени базового и профессионального образования реализация содержания образования осуществляется в трех направлениях.

Первое – связанное с отбором содержания, обеспечивающего развитие физической культуры личности во всей совокупности индивидуально-психологических, психофизических, физических, духовных и социально-нравственных качеств.

Второе – требует определения содержания формирующейся сферы физкультурно-спортивного и социального опыта, накопленного личностью, который станет средством ее дальнейшего развития и смыслом всей физкультурно-спортивной деятельности индивида.

Третье – где отбор содержания диктуется необходимостью реализации профессиональной и прикладной направленности физической культуры в подготовке специалиста и профилактике профессиональных заболеваний.

4.1. Преемственность в образовании как педагогическое явление

Принципиально новый подход к пониманию преемственности между школой и вузом представлен в работах [2; 4; 32–34; 38; 87–89; 94; 106; 172; 174; 233; 248; 252; 277; 279; 280; 302], в них преемственность рассматривают не только как дидактический принцип, но и как принцип деятельности, представляющий собой наиболее общее нормативное понятие. С этой позиции принцип преемственности предполагает строить обучение в старших классах школы и на младших курсах вуза с соблюдением преемственности между ними, т. е. с определенной перспективой, и направлять на подготовку учащихся к жизни и деятельности в последующие периоды, в последующих оздоровительных и образовательных системах.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики образовательных систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от других [102, с. 147].

Функциональные компоненты – устойчивые базовые связи основных, структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности обучаемых, педагогов и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование образовательных систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

В данной системе энергия, накапливаемая обучающимся, пополняется за счет учебной информации, поступающей от двух других компонентов: природы и общества. В обучаемом энергетический

потенциал находится в виде учебной информации, передаваемой ему посредством внутренних и внешних связей с помощью функциональных компонентов. Функциональные компоненты имеют свое содержание, их совокупность наиболее полно отражает совокупную деятельность образовательной системы. Уровень развития этих компонентов определяет ее качество [104, с. 99–100].

Гностический компонент включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о стоянии объектов и субъектов педагогического воздействия на исходной стадии решения педагогических задач. Он включает умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности и перестраивать ее на основе освоения новой учебной информации, полученной из разных источников.

Проектировочный компонент включает действия, связанные с перспективным планированием заданий-задач (стратегических, тактических, оперативных) и способов их решения в будущей деятельности руководителей, педагогов и учащихся в направлении достижения поставленных целей: укрепление здоровья и гармоничное развитие личности.

Конструктивный компонент включает действия по отбору и композиционному построению содержания учебной информации на предстоящем занятии, определению особенностей предстоящей деятельности педагогов и обучаемых.

Коммуникативный компонент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и обучаемыми, подчиняя целям воздействия на учащихся взаимоотношения по вертикали (педагоги – обучаемые) и по горизонтали (взаимоотношения между педагогами, учащимися).

Организаторский компонент включает действия по реализации педагогического замысла конкретной организацией взаимодействия субъектов деятельности с объектами педагогического воздействия во времени и пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, правил и предписаний, которым образовательный процесс должен удовлетворять в направлении достижения искомого педагогического результата [104, с. 111–112]. Названные функциональные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, общей для всех участников образовательного процесса.

Направление преемственности в системе «ДОУ – школа – УВО»:

- в формировании личности;
- в управлении учебной деятельностью ФВ;
- в развитии компонентов в учебной деятельности;

- в требованиях, предъявляемых к личности в УО;
- в решении оздоровительных, образовательных и воспитательных задач;
- в формировании качеств ФВ.

Такой анализ преемственности, на наш взгляд, учитывает цель, содержание и мотивы деятельности, способы действий и контроля их результативности и является наиболее полным и целостным.

4.2. Преемственность физического воспитания в историческом развитии

Под преемственностью мы понимаем осуществление процесса поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, основанного на генетической связи этапов обучения и развития ребенка, осуществляемого при опоре и учете новообразований предшествующих этапов и построения системы условий, способствующих комфортному переходу учащихся с одной ступени образовательного процесса на другую.

Технология преемственности обуславливает единство и взаимосвязь как по вертикали, так и по горизонтали всех блоков образовательного процесса: «Кадры», «Содержание, формы и методы», «Предметно-познавательная, социокультурная, информационно-развивающая среда», а также и их компонентов, которые способствуют взаимодействию субъектов образовательной деятельности (ученик – учитель – воспитатель – родитель), учитывая при этом их педагогические, социально-психологические и физиологические аспекты (см. рис. 4).

Основополагающая роль в становлении современной педагогики принадлежит чешскому мыслителю-гуманисту Я. А. Коменскому (1592–1670) [152]. Он создал стройную систему всеобщего образования, ставил вопросы о создании негосударственной школы, о плановости школьного дела, о соответствии образования возрасту человека, об обучении на родном языке, сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования. Главной целью образования он считал подготовку к трудовой деятельности – «Человек стороны тела создан для труда» [152, с. 17]. Коменский впервые включил физическую подготовку в программу обучения и увязал ее с уроками по теоретическим предметам. Он разработал оригинальную преемственную систему, получившую позднее название классно-урочной и сохраняющуюся во многих чертах до настоящего

времени. Преемственность рассматривается в его выдающемся труде «Великая дидактика», там же анализируется классно-урочная система и дидактические принципы и правила.

Преемственность ФВ и культ здоровья можно наблюдать в трудах Джона Локка (1632–1704) [131]. Умение коллективного взаимодействия, культ спортивной доблести и физического совершенства нашли воплощение на страницах книги «Мысли о воспитании» (1693 г.). Формирования «нового англичанина» Локк достигал с помощью продуманной системы физического, нравственного и умственного воспитания. На первое место он ставил физическое воспитание, так как «здоровье необходимо нам для наших дел и нашего благополучия».

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), французский мыслитель-педагог, в своем труде «Эмиль, или О воспитании» рассматривает преемственность оздоровления детского организма. Его смелые взгляды на закаливание ребенка, повышение его двигательной активности и формирование оздоровительной направленности нашли в наши дни подтверждение во всех прогрессивных отечественных и зарубежных программах [260; 261].

Клемент Тиссо (1747–1826), военный хирург в армии Наполеона, разработал новую для того времени преемственную реабилитационную концепцию, которая включала гимнастику в постели, раннюю активизацию тяжелых больных, дозирование упражнений, применение трудотерапии для восстановления утраченных функций. Его афоризм «движение может заменить разные лекарства, но ни одно лекарство не в состоянии заменить движение» стал девизом физической культуры и физического воспитания.

Пер Хенрик Линг (1776–1839) – основатель шведской системы гимнастики – создал совместно с сыном преемственность гимнастических упражнений. Самостоятельно изучив анатомию и физиологию и распределив по группам древнегреческие и древнескандинавские упражнения, они создали стройную систему физических упражнений, главной целью которой является физическое совершенство человека и оздоровление. Каждое движение должно преемственно соотноситься с человеческим организмом. При выборе и применении движений следует брать лишь полезные и целесообразные для гармонического развития и здоровья человека, говорил Линг.

Новое направление в ФВ связано с именем Густава Цандера (1835–1920), продолжившего учение Линга.

Уклад жизни и мировоззрение русского и белорусского народов создали своеобразную систему физической культуры, оптимальную для данного антропогенного типа и климатических условий. Физическая культура включала: спортивные игры и состязания (в городки, чиж,

лапту); русскую борьбу, кулачные и палочные бои; стрельбу из лука; бег взапуски, метание бревна или копья; была, как и у других народов, средством поддержания и совершенствования физической подготовки к предстоящим походам и сражениям. В древней русской культуре физическое здоровье считалось основой внешней красоты.

Один из профессоров – Нестор Максимович Амбодик-Максимович (1744–1812) – писал: «Старайтесь, чтобы ни один день не был без телодвижения. Тело без движения подобно стоячей воде, которая плесневеет, портится, гниет».

Матвей Яковлевич Мудров (1776–1831), писал, что для сохранения здоровья нет ничего лучше упражнений телесных или движений на протяжении всего периода жизни.

Прямым наследником традиций Мудрова стал Григорий Антонович Захарьин (1829–1897). Он одним из первых стал обучать студентов-медиков практическим навыкам водолечения (среди этих студентов был и Антон Павлович Чехов).

Регулярная физическая активность на протяжении многих веков считалась важным компонентом здорового образа жизни. В последнее время это положение подтвердилось новыми научными доказательствами. Выяснилось, что физическая активность положительно влияет не только на физическое, но и на душевное состояние человека.

Физические упражнения избавят от стрессов и мышечных напряжений, которые локализуются в сжатых, напряженных частях тела, особенно в шее, спине, позвоночнике, позволят растягивать эти области, освобождая их и «запасая» гибкость.

Все выдающиеся люди того времени придавали большое значение упражнениям и физической нагрузке, которая соответствует возможностям организма, ведь они успокаивают нервы, способствуют хорошему ночному сну, увеличивают эмоциональный контроль, помогают достичь уравновешенности, нормализуют работу желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой и дыхательной системы, эти органы смогут функционировать на более высоком уровне для сохранения здоровья.

Преимущество оздоровительной направленности ФВ можно наблюдать в XIX столетии, когда была организована шведская гимнастика (1807 г.), ее основоположник П. Х. Линг (1776 г.). Программа охватывала физическое воспитание с раннего возраста. Занятия велись по четырем группам гимнастики:

1. Педагогическая. Цель – гармоническое развитие здоровья человека;
2. Гигиеническая. Цель – развитие правильной осанки, выправки и развитие двигательных качеств;

3. Лечебная. Цель – лечение различных заболеваний;

4. Эстетическая. Цель – воспитание эстетического и чувств пропорций, совершенствование форм тела.

Каждая гимнастика строилась на определенной преемственности. Большой популярностью пользовалась турненская гимнастика в Германии (1812 г.), основоположник ее – немецкий педагог Ф. Ян (1778–1852). Предусматривалось совершенствование ФП человека на различных гимнастических снарядах, упражнения на местности, ориентирование, подъем и перенос тяжести. В 1819 г. было положено начало французской гимнастической системе, основоположником которой являлся Ф. Аморос (1770–1884). Он открыл гражданскую и военную школы для подготовки учителей и офицеров для армии и учебных заведений. Эта система предусматривала преемственное развитие физических качеств, умственных способностей, улучшение здоровья, совершенствование человеческой природы. Им основаны четыре группы гимнастики: гражданская, военная, лечебная и сценическая, где рассматривалась преемственность роста и развития индивида и его особенностей (введена специальная карточка ФР). Цель всех гимнастик – подготовка здоровой и физически развитой молодежи, это движение получило распространение и в России [131; 178].

В 1862 г. возникает сокольская гимнастика в Чехии, создатель – М. Тырш (1832–1885), в ней просматривалась преемственность теоретической и физической подготовки. Впервые наблюдаем преемственность в структуре урока, который состоял из трех частей: 1) вводной, 2) основной и 3) заключительной.

Задачу «нравственного самосовершенствования» поставил Л. Н. Толстой перед русским обществом, а также ввел понятие «деятельная нравственность». Он указывал, что «все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, только этим люди влияют на других людей, воспитывают их». Обращение к многовековому духовному опыту философов-гуманистов позволяет увидеть, что формирование и развитие здоровой личности, здорового человека происходит прежде всего на основе:

- принципа природосообразности (антропологические концепции);
- принципа культуросообразности;
- принципа саморазвития, самосовершенствования человека.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания» сформулировал основные принципы педагогической системы – народность и всесторонность, научно обосновал положения об эффективности – сочетании физического воспитания с образованием и трудом, об использовании народных

игр и гимнастики в учебном процессе. Он утверждал, что без глубоких знаний организма человека невозможна правильная постановка физического воспитания. «...Правила физического воспитания должны быть выведены из глубокого и обширного знания анатомии, физиологии, патологии, иначе они будут бесцветны, бесполезны» [296, с. 28].

Страстным пропагандистом здорового образа жизни был детский врач Н. И. Подвойски [246]. Красной нитью в произведениях автора проходит мысль о том, что от развития физического воспитания во многом зависит и уровень общей культуры человека. Основу физического воспитания детей должны составлять подвижные игры и спорт. Он предлагал создание учебно-познавательных музеев по физическому воспитанию, организовал бесплатные курсы для молодых родителей, на которых выступал с лекциями по методике физического воспитания детей [246]. Школа в его понимании должна была решить важнейшую задачу – создать для ребенка среду, в которой он бы мог удовлетворить свою пытливость, реализовать творческую самостоятельность в умственном и физическом планах.

В открытой в 1904 г. в Петербурге педагогической лаборатории студенты изучали психологию, педагогику и ребенка как предмет воспитания, получая знания о физическом, психическом развитии и функционировании его мозга, о качествах личности, об особенностях воспитания «трудных» детей. Во главу угла образовательной деятельности были поставлены преемственность физического, психического и нравственного здоровья учащихся. Не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программу и методику обучения нужно приравнивать к ребенку. Индивидуальность ребенка, особенности его характера и поведения определяют выбор средств воздействия. «Среднего» ребенка нет, утверждали они. Как повышенные, так и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребенка к какому-либо явлению – ключ к его воспитанию. Идти от пробудившегося интереса, развивать его, опираться на достижения, дающие ему возможность утвердить себя в глазах других детей, воспитателей, – таковы были требования педологов к воспитанию.

Сказанное выше перекликается с пониманием В. А. Сухомлинским заботы о здоровье ребенка. Он определил это не просто как «...комплекс санитарно-гигиенических норм и правил и свод требований к режиму, питанию, труду, отдыху. Это прежде всего забота о гармоничной полноте всех духовных и физических сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [290].

Первым идеологом и создателем программ преемственного развития в России был П. Ф. Лесгафт [188]. Программы опытных школ и гимназий опирались на его труды и в качестве основных средств

воспитания выдвигали подвижные игры, элементы отдельных видов спорта, походы и экскурсии. Автор различал в человеке две стороны – физическую и духовную, поэтому воспитание его было направлено на физическое и нравственное. «Последнее состоит главным образом в выяснении понятий о правде, а также об уважении личности другого» [188], таким образом, нравственность выводится из сферы физического в человеке на первый план.

Слова П. Ф. Лесгафта перекликаются с высказанной Н. И. Пироговым идеей воспитания «внутреннего человека» в ученике, и это обстоятельство позволяет интерпретировать синтез положений, высказанных двумя авторами, как концепцию нравственности.

Следует подчеркнуть, что приоритет создания научного обоснования русской национальной системы физического образования с медико-биологических, психических, педагогических и историко-социальных позиций принадлежит П. Ф. Лесгафту. Основные положения и рекомендации своей системы он изложил в фундаментальном труде «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» и в ряде других работ, не утративших своей актуальности в наши дни.

В то же время обращает на себя внимание то, что в большинстве своих работ, посвященных физическому воспитанию и образованию, автор подчеркивал необходимость «выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их...» [188, с. 22], что, безусловно, может быть отнесено к нравственному воспитанию в предложенном аспекте. Генеральной идеей педагогических концепций П. Ф. Лесгафта стала преемственность во всестороннем развитии личности. Медико-биологическую базу его системы составили анатомия, физиология и антропология. Опираясь на многолетние эксперименты, он разработал и обосновал программно-нормативную систему, по структуре представляющую собой четыре взаимосвязанных раздела:

- простые упражнения;
- сложные упражнения или упражнения с увеличивающимся напряжением;
- изучение пространственных отношений и распределение работ по времени;
- применение систематических упражнений.

Первые профессора России были активными сторонниками физических упражнений и приоритетных факторов для оздоровления организма человека и укрепления здоровья на протяжении всей жизни – от рождения до глубокой старости.

4.3. Преемственность психологического развития человека

Процесс обучения, воспитания и оздоровления призван обеспечить целостное развитие личности дошкольника, школьника, студента: будет эффективен, если учитывается преемственность в психологическом развитии человека, опирается на психические закономерности. Для решения вопроса психологической преемственности общего образования важны положения о том, что для понимания структуры стремлений и потребностей личности надо исходить из ситуации развития, характерной для каждого возрастного этапа. Как ни странно, но физическое воспитание в основном как педагогический процесс направлено на физическое совершенствование человека, а формирование нравственной, эстетической, самообразующей, психической сфер личности остается на втором плане.

Объектом изучения психологии является человек, его поведение, механизм его движения, мышления, памяти и связанных с ними состояний и т. д. Поэтому рассмотрение психологической преемственности с таких позиций актуально [7; 59; 60; 69; 75; 124; 250; 321; 322; 328]. Прежде всего приведем определение, что такое психика. «Психика – это совокупность ощущений, представлений, чувств, мыслей как отражение в сознании объективной действительности; душевный склад человека» [230, с. 630].

Психика является свойством головного мозга, что фундаментально обосновал И. М. Сеченов в знаменитом труде «Рефлексы головного мозга» [275; 276]. Автор выделил принцип детерминизма психической жизни человека. Психика человека имеет несколько уровней. Низший – подсознательный – такая форма отражения действительности, при которой отдельные компоненты психического акта не осознаются. Подсознание – область неясных, не вполне осознанных мыслей, чувств, представлений [230, с. 543].

Второй, высший уровень психики – сознание, которое есть не что иное, как осознанное бытие. По Л. С. Выготскому [74, с. 16], сознание есть продукт развития человека в обществе. Сознание всегда есть сознание мысленного человека, человеческая способность к воспроизведению действительности в мышлении, психическая деятельность как отражение действительности; состояние человека в здравом уме и памяти, способность отдавать себе отчет в своих поступках, чувствах [230, с. 744]. Сознание может быть направлено как на внешний мир, так и на себя. Направленность сознания – это выбор каких-то объектов, интересующих в данный момент человека, из множества [139, с. 101]. Направление сознания на самого себя – самосознание.

Перед социальной теорией встает вопрос о том, как человек меняется, как формирует свои способности и представления с тем, чтобы решать поставленные перед ним задачи. В утверждении разумности и свободы человека, неизмеримости культурного богатства, накопленного в тысячелетнем опыте человеческих поколений, и заключается ядро учений Л. С. Выготского о сознании. По мнению ученого, сознание есть отражение во внутреннем мире всего внешнего многообразия действительности [73; 74].

Самосознание – сознание себя как человека, осознание своих интересов, стремлений, переживаний. Выделим три составляющих самосознания: когнитивное (самопознание), эмоционально-оценочное и поведенческое. «Само» – трактуется как направленность на самого себя, «реализовать» – осуществить, исполнить, образовать [230, с. 693]. Само – это субъективность, активность в контексте личностной реализации. Из этого следует, что самореализация – это осуществление, исполнение себя, самообразование.

Когнитивной составляющей самосознания являются знания личности о себе. Эмоционально-оценочная составляющая самосознания – это переживание различных эмоций, сопровождающих самопознание, в результате формируется отношение к себе. Соотношение знаний о себе с отношением к себе образует самооценку личности, именно самооценка – результат сравнительного познания себя, а не просто констатация особенностей, достигнутых результатов, имеющихся возможностей.

Поведенческая составляющая самосознания (самоуправление) показывает, через что проявляется самосознание, какие действия и поступки совершает человек в соответствии с представлением о себе и самооценкой. Л. В. Скворцов говорит следующее о самосознании: это особое явление, не тождественное ни знанию законов и свойств внешнего мира, ни знанию физических и психологических качеств человека [277, с. 14]. В этом состоит серьезная трудность правильного понимания самосознания. Наличие этой проблемы ныне все более широко признается исследователями, осознающими ограниченность как узко эмпирического, так и спекулятивного подходов в интерпретации внутреннего мира человека, из которого исходят определенные импульсы внешних проявлений норм его поведения. Отражение действительности – главная, но не единственная функция сознания и психики.

Преемственная сущность человека находит отражение в понятиях «индивид» и «личность». Индивид – это человек, отдельная личность, вообще отдельный живой организм, особь [230, с. 247]. Личность – это тот же человеческий индивид, но взятый со стороны его общественной сущности и общественной деятельности.

Преемственность в психологическом развитии и становлении отдельных возрастных этапов для раскрытия целостности, непрерывности жизненного пути личности показал русский психолог [249; 251]. Он научно обосновал роль каждого этапа в развитии личности, показал, как каждый этап преемственно влияет на последующий.

По мнению С. Л. Рубинштейна, жизненный путь – движение человека не только вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, к человеческому совершенству – этическому, социальному, психологическому, достижению личностного совершенства. Каждый период в развитии подрастающего человека – и ступень, и переход от одной ступени к другой. Возрастные характеристики не в статических срезах, а в стержневых узловых измерениях, характерных для данного периода, в изменении, поскольку оно является развитием данной личности, сохраняется и определенная преемственность [259, с. 190].

Психика ребенка характеризуется не только определенным содержанием ведущей деятельности, но и определенной последовательностью во времени, т. е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, однако, чем-то раз навсегда данным и неизменным.

В онтогенезе психического развития Л. С. Выготский выделил следующие закономерности [74]:

1) цикличность, заключающаяся в том, что периоды подъема и интенсивного развития сменяются периодами замедления. Такие циклы характерны для отдельных психических функций – памяти, речи, интеллекта – и для развития психики ребенка в целом. Каждая стадия развития представляет такой цикл, с особым темпом и содержанием;

2) неравномерность развития психических функций. На каждом этапе возрастного развития доминирует какая-либо функция. В раннем возрасте – восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей – сменой доминирующей функции, зависимостью от нее других функций, установлением новых отношений. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность этих связей;

3) сочетание эволюции и инволюции в развитии психики у ребенка. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать, у младших школьников исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, то наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Автор подчеркивал единство наследственных и социальных факторов. Наследственность присутствует во всех психических функциях ребенка, но имеет разный удельный вес. Элементарные функции (ощущения, восприятия) больше обусловлены наследственностью, высшие (произвольная память, речь, логическое мышление) – продукт культурно-исторического развития человека. Чем сложнее функция, тем длиннее путь ее онтогенетического развития и тем меньше сказывается на ней влияние наследственности. С другой стороны, социальная среда всегда участвует в психическом развитии, вне ее ребенок не может стать полноценной личностью. Известны случаи, когда обнаруживали детей, потерянных совсем маленькими и выросших среди зверей. Такие «маугли» бегали на четвереньках и издавали такие же звуки, как и их «приемные родители». Человеческий детеныш со своей необычайной пластичностью усваивает то, что дается ему его ближайшим окружением, и если он лишен человеческого общества, ничто человеческое в нем не проявляется. Возрастная периодизация по Л. С. Выготскому имеет следующий вид [74]:

- младенческий возраст (2 месяца – 1 год) – кризис первого года;
- раннее детство (1–3 года) – кризис третьего года;
- дошкольный возраст (3–7 лет) – кризис седьмого года;
- школьный возраст (8–13 лет) – кризис тринадцати лет;
- пубертатный возраст (14–17) – кризис семнадцати лет.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития творческих способностей [96]. Современные исследователи в качестве фундаментального психического новообразования дошкольного детства называют творческое воображение, основу для развития творческих потенций индивида [39; 62]. Значение творческого воображения непреходяще, оно крайне важно для последующего развития в более зрелые годы и обуславливает успешность любого вида профессиональной деятельности человека. Развитие психики ребенка преемственно совершается благодаря процессу «присвоения» ребенком социальных по своей природе отношений [295]. Система отношений 6-летнего ребенка со взрослыми строится именно на их ожиданиях, предвосхищающих формирование у него психических и двигательных качеств. Можно полагать, что ранний образ «Я» характеризуется в основном предвосхищающими представлениями о себе, что играет весьма важную роль в психическом развитии ребенка: в них проецируются ценностные ориентации детей, касающиеся качеств человеческой индивидуальности и личности, которые оказывают существенное формирующее влияние на личность ребенка.

Переход к школьному и высшему обучению должен явиться для ребенка не просто сменой внешних условий, а новым преемственным этапом, новой ступенью развития. Это произойдет только в том случае, если ребенок к нему подготовлен всем ходом предшествующего развития, прохождением внутреннего кризиса, вызвавшим у него стремление к новому положению – положению школьника, студента.

Поэтому, считают ученые, в задачу воспитателя необходимо включать не только работу над развитием кругозора детей, формированием навыков и культуры поведения, но и систематическую работу над воспитанием важнейших двигательных качеств личности, наличие которых в значительной мере будет способствовать успешной работе ребенка в школе, а студента в вузе [58–60; 186; 212; 320; 321].

Целесообразно проводить функциональный анализ учебной деятельности студентов. «Если активность животного выражается главным образом в приспособлении организма к окружающей среде, то активность человека, его психическая деятельность адаптируют природную и социальную среды к потребностям человека. Тем самым человеческая деятельность обеспечивает не только самосохранение вида *Homo sapiens*, но и стремительный социальный прогресс, в ходе которого изменяется природа, общество, культура и сам человек как объект и субъект собственной деятельности» [133].

Глава 5

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ РЕБЕНКА

Каждый период жизни детей и подростков несет в себе остатки пройденного этапа, новое, характерное для данного отрезка развития, зачатки будущего. В результате борьбы между старым и новым формируется особое, характерное, присущее данному возрасту. Между первым и вторым годами жизни ребенка происходит бурный рост поверхности ассоциативных отделов коры головного мозга [149].

Физиологические закономерности в процессе индивидуального развития исследовались многими учеными [11; 14; 23; 39; 145; 157; 208; 315]. Были получены важные данные о формировании условно-рефлекторной деятельности, ориентировочных реакций, речевой функции физиологических коррелятов эмоциональных состояний.

Организм ребенка на каждом этапе жизненного пути выступает как наиболее целесообразно сложившееся в процессе развития гармоничное целое с присущими ему особенностями.

Движение, признак жизни и развития организма, осуществляется на протяжении всего жизненного цикла, и поэтому изучение преемственности в онтогенезе моторных функций есть изучение человеческого организма в целом. Преемственное развитие двигательных функций в онтогенезе ребенка совершается очень медленно – на протяжении многих месяцев и лет.

В ранних работах зарубежных авторов главная роль в этом процессе отводилась фактору созревания. В более поздних исследованиях ставится вопрос о том, что и созревание, и научение являются преемственными факторами, в равной мере необходимыми для формирования моторики ребенка. Ж. Пиаже связывает формирование предметных действий с созреванием «сенсомоторных схем поведения». Этой точки зрения придерживается ряд авторов [149; 210; 243; 299; 306; 319; 344]. Они подчеркивают зависимость преемственного

проявления моторных актов от процессов созревания. Однако в более поздних работах [208] исследователи отмечают, что и созревание, и научение в равной мере необходимы для преемственного развития моторики ребенка, его двигательного обогащения.

Первым важным фактором преемственности является анатомо-морфологическое дозревание путей и нейромоторных афферентных и эфферентных субстратов моторных функций. Предложенная Л. С. Выготским [73; 74] и его последователями концепция периодизации психического развития ребенка, выделение кризисных стадий онтогенеза, несомненно, оказали положительное влияние на дальнейший поиск границ критических (сенситивных) периодов, касающихся не только психических процессов ребенка, но и морфологических признаков, вегетативных функций, локомоторной деятельности, физических способностей человека [23; 24; 31; 37; 57; 98; 127]. Известно, что различные органы и системы организма формируются, созревают, развиваются на протяжении жизни не вполне синхронно и равномерно, что нашло отражение в понятии гетерохронности различных сторон индивидуального развития. Развитие человека, начавшееся с момента зарождения, непрерывно и последовательно продолжается в течение всей его жизни. Несмотря на строгую последовательность наступления каждого этапа развития, оно протекает скачкообразно, и разница между отдельными этапами, или периодами жизни, не только количественная, но и качественная.

Согласно представлениям основоположников физиологии движения о закономерностях онтогенеза локомоций, предусматривается поэтапность созревания органов движения [11; 42; 208]. Создание моторных программ – это создание моделей, описывающих внутренний и внешний мир относительно системы управления, а также модель «потребного будущего» [42].

Опираясь на это концептуальное положение, в экспериментальном исследовании локомоторной функции в онтогенезе человека (от 5 до 65 лет) выявили закономерности формирования моторики в процессе возрастной эволюции человека. Анализ динамики моторного развития свидетельствует о постепенном «затухании» в развитии моторики учащихся и студентов, особенно в таких ее компонентах, как одновременность, отчетливость и быстрота выполнения [110–118].

В дальнейшем ряд исследователей [23] обосновал точку зрения о необходимости рассмотрения онтогенеза человека как единого процесса индивидуального развития, начинающегося с зачатия и заканчивающегося старостью и смертью. Советскими учеными – медиками, физиологами, педагогами – неоднократно подчеркивалось

значение возрастной физиологии для обеспечения оптимального развития организма. Еще в конце XIX в. русский врач Н. П. Гундобин, перу которого принадлежит первая книга об особенностях развития детского организма, отмечал фундаментальное значение знаний о нормальном физическом и умственном развитии ребенка [98]. Близкая точка зрения высказана И. П. Павловым: «Все законы воспитания и развития должны быть основаны на физиологии» [236].

Фундаментальное значение в возрастной физиологии имеет принцип гетерохронии развития органов и систем, принцип преобразования одних компонентов организма в другие, что обуславливает степень зрелости, а следовательно, и специфику функционирования организма ребенка на разных этапах развития. Вместе с тем, согласно теории о системогенезе [13], гетерохрония возникновения и развития функциональных систем определяет прежде всего адаптивные возможности организма, обеспечивая определенный приспособительный эффект в отдельные моменты онтогенеза. Он отражает надежность функционирования биологических систем, которая достигается на разных этапах онтогенеза включением различных факторов. А. А. Маркосян считает, что надежность биологической системы является одним из преемственных принципов индивидуального развития [210]. Биологическая надежность лежит и в основе онтогенетического развития. Ребенок рождается с определенным уровнем надежности физиологической системы. Важным свойством биологической системы является ее способность к самоорганизации, активному поиску устойчивого состояния. Одним из способов, которым обеспечивается надежность биологической системы, является преемственное дублирование или резервирование. Надежность биологической системы в ходе онтогенеза проходит определенные этапы становления и формирования, обуславливая преемственность адаптивных реакций развивающегося организма в процессе усложнения его контактов с внешней средой и вместе с тем адаптивный, приспособительный характер функционирования на каждом этапе онтогенеза. Отсюда очевидно, что отдельные этапы развития ребенка характеризуются как разной степенью зрелости и особенностями функционирования органов и систем, так и различием в механизмах, определяющих преемственность взаимодействия организма и внешней среды.

Диапазон адаптационных возможностей организма, в основе которых лежат преемственные приспособительные свойства физиологических систем, обеспечивающие высокую надежность, нормальную жизнедеятельность и устойчивость, – чрезвычайно важный показатель для оценки возрастной моторики ребенка [100].

Организм ребенка на каждом этапе жизненного пути выступает как преемственно наиболее целесообразно сложившееся в процессе развития гармоничное целое с присущими ему особенностями [37]. Однако не менее сложен вопрос о смене ведущих функций как внутри основной регуляторной системы, так и на межсистемном уровне. Кроме того, признаваемо и значение целостного взаимодействия организма со средой и выделение на отдельных этапах онтогенеза ведущих функций как важнейших факторов построения возрастной периодизации. Характер реакций организма на оказываемые воздействия самым непосредственным образом зависит от возрастных особенностей функционирования различных физиологических систем. Отсюда очевидна необходимость учета возрастной периодизации степеней зрелости и функциональной готовности различных органов и систем при рассмотрении преемственности в УО.

Гетерохронизм, наблюдаемый при сравнительном изучении развития отдельных морфологических образований или функций, ни в какой мере не является показателем отсутствия или нарушения преемственности развития организма ребенка на разных этапах его жизни.

Организм ребенка развивается в конкретных условиях социальной среды, непрерывно действующей на организм ребенка и в значительной мере определяющей ход его развития. Еще И. М. Сеченов отмечал, что «организм без внешней среды, поддерживающей его существование, невозможен, поэтому в научное определение организма должна входить и среда, влияющая на него» [276].

Основным физиологическим механизмом, определяющим и интегрирующим морфологическое и физиологическое преемственное развитие организма ребенка, осуществляющим его взаимосвязь и взаимодействие с окружающей средой, является нервная система и его ведущий отдел – кора головного мозга. Именно кора головного мозга, улавливающая малейшие колебания внутренней и внешней среды, как указывал И. П. Павлов, обеспечивает уравнивание организма и среды [236].

Морфологическая и функциональная архитектура организма ребенка разных возрастных групп представляет собой результат консервативной наследственности. Чем старше организм, тем больше багаж индивидуально приобретенного и тем более важную роль он играет в прогрессивном развитии. Необходимой предпосылкой образования новых связей является наличие доминантных процессов в соответствующих центрах [313].

По мере закрепления и развития движений, которые первоначально пассивно выполняются ребенком, он проявляет все больше

активности, затем сам производит эти движения при соответствующих сигналах.

Это дает основание считать, что одной из причин развития движений является их преемственность и повторное воспроизведение, которые сопровождаются более сильными кинестетическими раздражениями. Если на фоне хорошо освоенных движений, порождающих слабые кинестетические раздражения, случайно возникает новое, которому сопутствуют более массивные и более сильные кинестетические раздражения, то они оставляют и более сильный след, что служит причиной повторного выполнения этого движения.

На разных стадиях формирования системы происходит смена ведущих анализаторов. Так, например, в развитии движений рук с трех-четырех недель до двух с половиной – трех месяцев ведущая роль принадлежит зрительному анализатору; с двух с половиной – трех до четырех – четырех с половиной месяцев – тактильному; с четырех – четырех с половиной месяцев она вновь переходит к зрительному анализатору. Кора головного мозга обеспечивает согласованность и взаимную корреляцию в работе анализаторов [149].

В развитии движений, посредством которых ребенок поворачивает голову теменем вверх, ведущая роль принадлежит вестибулярному анализатору, затем эти движения в большей мере вызываются и регулируются оптическими и звуковыми раздражителями.

По мере формирования движения происходит смена стимулов, его вызывающих, от внешних к внутренним, чему сопутствует повышение активности ребенка [149]. Образование функциональной системы, проявляющейся в движении, ведет к появлению у ребенка новой формы активности, новой потребности. Следовательно, первичная потребность в движениях, имеющаяся у новорожденного, закрепляется и усложняется по мере формирования новых видов движений.

В процессе развития функциональной системы происходят значительные изменения и в самих движениях. Движение, первоначально являвшееся лишь одним из компонентов ранее сформировавшихся, дифференцируется и развивается. Отдельные звенья, которые на первой стадии развития включались постепенно, объединяются в целостное, одновременно протекающее движение. Особенностью этих функциональных систем является их большая прочность и преемственность.

Каждое движение, как и психическая функция, возникает в результате преемственно длительного развития, обусловленного активным взаимодействием ребенка с окружающей средой при целенаправленных воздействиях взрослого. В процессе формирования лишние, неподкрепляемые звенья затормаживаются и выпадают,

последовательность их включения изменяется. Сформировавшись, движение протекает настолько быстро и четко, что многими учеными принимается за проявление наследственно переформированных безусловных рефлексов. Морфофизиологическое развитие нервной системы человека, начинаясь в пренатальный период жизни, продолжается в постнатальном периоде в сторону дальнейшего совершенствования, усложнения и развития [350].

Моторное развитие – сложный, многогранный процесс, его определяют два основных фактора – созревание (наследственно обусловленные изменения анатомического строения и физиологических функций организма, происходящих в течение жизни человека), научение (освоение новых движений или совершенствование под влиянием специальной практики, обучения или тренировки) [100; 112; 114; 180; 266; 269].

Созревание моторной коры в грудном возрасте обеспечивает преемственный переход оптимоторной координации из пассивной в активную систему поиска внешней информации. Созревание – непрерывное увеличение объема кинестетической информации, поступающей в организм под влиянием раздражений из внешней среды.

Почему же важно иметь целостное представление о преемственном развитии различных сторон моторики и возможных соотношениях врожденного и приобретенного? В моторике, как и в других функциях человека, соотношение врожденных и приобретенных свойств будет уменьшаться в направлении от физиологически более зрелых двигательных функций к более «молодым», особенно специфически человеческим; чем сложнее нервно-психическая и психомоторная функция, тем более она зависит от внешнесредовых факторов (воспитания, обучения) [41; 42].

На «стержень» преемственности как бы нанизывается влияние всего многообразия жизненных ситуаций биологического и социального плана, и по возникающим ответвлениям прослеживается контур координационного профиля, свидетельствующий о завершенности или незавершенности возрастной моторно-преемственной модели. Знакомство с источниками литературы, освещающими вопросы возрастного преемственного созревания моторики, позволяет распределить наблюдаемые в онтогенезе движения на статические, динамические преимущественно для рук, динамические в целом, выделить быстроту выполнения движений, одновременность действий и отчетливость выполнения движений (экономия мышечных усилий) [100].

Моторное созревание – врожденные связи различных систем организма, так и приобретенные формы их управления и преемственное взаимодействие между ними [269].

Рассмотрев преемственность развития в первые годы жизни ребенка, нам необходимо остановиться на развитии ребенка в дошкольном возрасте и готовности его к обучению; младшем школьном, среднем, старшем школьном возрастах и студенчестве.

5.1. Преемственные характеристики развития моторики детей дошкольного возраста

Дошкольное детство – это период, подготавливающий ребенка к физическому, психическому и духовному развитию, необходимому в период школьного обучения. По мнению В. К. Бальсевич [31], первый этап развития систем движений должен быть максимально использован для закладки потенциала моторики. Аккумуляция широкого круга двигательных способностей, высокий уровень их развития будет способствовать повышению работоспособности не только в детские и юношеские годы, но и в зрелом возрасте. В целом можно сказать, что физическое, умственное, психическое развитие ребенка, ведущая деятельность, общение со взрослыми и сверстниками создают предпосылки для преемственного развития ребенка на данном возрастном этапе. Именно в этом возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире.

Задача формирования готовности ребенка к обучению в школе является приоритетной в реализации преемственности дошкольного и начального общего образования. Готовность ребенка к школе – результат образовательной деятельности, соответствующий целям дошкольного образования и основаниям преемственности со следующей ступенью образования. В психолого-педагогической литературе готовность к школе трактуется как общая развитость личности, позволяющая ребенку включиться в систематический процесс воспитания и обучения и успешно освоить его содержание, как целостная система свойств и качеств, которые должен приобрести дошкольник в своем физическом, умственном и эстетическом развитии. Уровень подготовки предполагает определенную степень зрелости всего организма и нервной системы, благодаря чему ребенок может справиться с повышенными умственными и физическими нагрузками. Существенное значение имеют приобретенный запас элементарных знаний об окружающем мире,

простейшие навыки практической и умственной деятельности, уровень развития мышления, речи и познавательных интересов, уровень сформированности общественных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств [186, с. 107].

По признанию специалистов, период от рождения до поступления в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического развития человека, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых в течение всей жизни [23; 24; 26; 59; 85; 98; 105; 145; 185; 186; 191–193; 254].

Дошкольное воспитание, наиболее трудоемкая и недостаточно изученная сфера жизни общества – первая ступень государственного образования. По сути, теория и методика дошкольного физкультурного образования является переложением теории и методики физической культуры и приспособлением ее положений к физическому воспитанию дошкольников. Основное внимание специалистов направлено на обоснование методики обучения основным движениям (двигательным навыкам), режимов двигательной активности, закаливания, видов занятий и форм физического воспитания. С трех лет, когда ребенок поступает в дошкольное учреждение, роль последнего в непрерывном образовательном процессе становится особо значимой. Основные функции ДОУ определены Временным положением о дошкольном учреждении:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечение их интеллектуального и личностного развития;
- забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития.

Движения трехлетнего ребенка еще не сформированы как произвольные, хотя степень двигательной активности значительно увеличивается. Ребенок хорошо ходит, ползает, лазает, преодолевает препятствия. В три года начинает формироваться способность координировать движения, выполнять их более точно, устанавливать некоторое сходство с образом, действуя по подражанию. Дети не придерживаются заданной формы упражнений, но вместе с тем у них развивается двигательная память, позволяющая самостоятельно воспроизводить ранее выполненные движения. Двигательный режим в детском саду состоит из ряда организованных воспитателем форм работы и самостоятельной деятельности детей. Он основывается на удовлетворении биологической потребности ребенка в движении, которая составляет для детей трех лет 5–6 тысяч локомоций (шагов) за период пребывания в детском саду [181, 182].

Моторное развитие детей четырехлетнего возраста характеризуется существенным увеличением двигательных действий. Ребенок владеет всеми видами основных движений, может повторять их по своему усмотрению или предложению воспитателя, при выполнении соблюдать нужное направление, определенную последовательность.

Вместе с тем формирование двигательных навыков и умений осуществляется на основе подражания. К концу 4-го года жизни у детей имеется большой запас разнообразных движений, который обуславливает свободу самостоятельных действий. Структура моторного развития детей этого возраста включает в себя два фактора: быстроту и точностные характеристики движений. Повышается двигательная активность ребенка – 10–11 тысяч движений в сутки.

Между пятью и семью годами с усложнением центральной нервной системы и развитием мелкой мускулатуры у ребенка улучшается координация в работе мелкой моторики, что создает предпосылки для успешного овладения простыми орудиями труда (карандашом, ножницами, кистью). При выполнении соответствующих движений требуется произвольное внимание, волевое напряжение, самоконтроль, а это предполагает участие высших нервных центров в регуляции жизнедеятельности.

В пятилетнем возрасте двигательные функции формируются особенно интенсивно. Ребенок стремится к новым упражнениям и подвижным играм. Он хорошо различает виды движений, умеет выделять некоторые их элементы, оценивать последовательность и качество действий. Растущее двигательное воображение становится в этом возрасте одним из стимулов обогащения моторики. Основу моторного развития детей составляют точностные характеристики движений, скоростные способности и физическая работоспособность [110–116].

Продолжает развиваться мышечная система ребенка, опорно-двигательный и связочный аппарат. Уменьшается жировая прослойка на стопе, укрепляются мышцы, удерживающие подъем стопы. Мышечный корсет, удерживающий позвоночный столб в прямом положении, еще довольно слаб, поэтому ребенок не должен находиться продолжительное время в статическом положении.

На шестом году жизни движения детей становятся все более осознанными и носят преднамеренный характер. Дети уже хорошо владеют основными движениями, осваивают различные спортивные упражнения и элементы спортивных игр, начинают упражняться в движениях по собственной инициативе. Оценка детьми движений приобретает более развернутый характер, возникает мысленное представление о движении, последовательности его выполнения.

Двигательная активность составляет 14–18 тысяч шагов в сутки. Оптимальный двигательный режим улучшает сердечную деятельность, гемодинамику и в целом повышает работоспособность организма. Ведущими физическими качествами в этом возрасте являются выносливость, скорость и сила. Интенсивнее протекают процессы окостенения скелета, прежде всего запястья, пястья, фаланг пальцев рук, плеч, лучевой и подвздошной костей, предплюневых, плюневых костей, фаланг пальцев ног. Вместе с тем скелет еще достаточно эластичен. Хотя позвоночник и приобретает изгибы, характерные для взрослого человека, в лежачем положении они сглаживаются. Мышечная масса развита недостаточно и составляет около 25 % массы тела. По мере формирования движений увеличиваются масса и сократительная способность мышечной ткани, особенно нижних конечностей. Сила мышц увеличивается до 10–13 кг, становая сила – до 30 кг.

Между пятью и семью годами с развитием центральной нервной системы и мелкой мускулатуры у ребенка улучшается координация в работе мелких мышц кисти, что создает предпосылки для успешного овладения простыми орудиями труда. При выполнении соответствующих движений требуется произвольное внимание, волевое напряжение, самоконтроль, а это предполагает участие высших нервных центров в регуляции жизнедеятельности. Именно в пять лет наблюдается своеобразная «интеллектуализация» движений на физиологическом уровне, когда функции ведущей инстанции управления движениями переходят от низших отделов нервной системы к высшим, причем сами эти низшие отделы начинают подчиняться в своей работе высшим. На основе расширения и обогащения двигательного опыта совершенствуется координация движений, активно развиваются ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание. В 5–7 лет улучшается состав крови, растет количество красных клеток – эритроцитов и повышается процентное содержание гемоглобина. Это говорит о том, что в организме ребенка увеличивается газообмен, т. е. повышается потребление кислорода из воздуха и, соответственно, выделение углекислоты из организма. Значит, повышается его жизнеспособность и работоспособность.

5.2. Преемственные характеристики развития моторики детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст определяется моментом поступления ребенка в школу. Соответственно, границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе,

устанавливаются с 6–7 до 9–10 лет. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей [180–182].

К моменту поступления в школу двигательный анализатор ребенка и двигательный аппарат в целом развиты еще недостаточно и не могут обеспечить совершенную функцию, тем не менее в это время отмечается необходимый минимум зрелости, который служит основой для последующего интенсивного развития двигательной функции на протяжении второго детства. Кривые роста многих морфофункциональных показателей в этом периоде идут на высоком уровне, но при переходе в подростковый возраст в значительной степени снижаются. Младший школьный возраст является чувствительным к развитию двигательной функции и морфологических структур двигательного аппарата.

У младших школьников происходят существенные изменения скелета. Позвоночник становится более устойчивым, физиологические изгибы не сглаживаются в горизонтальном положении, как у дошкольников. К 6–7 годам формируется осанка, однако у детей 7–8 лет навыки правильной осанки вырабатываются с трудом и требуют систематических упражнений. К 12 годам завершается окостенение костей запястья, пясти и фаланг пальцев, что придает кисти точность и устойчивость, необходимые для ручных работ [155; 201], формируются своды стопы. Относительная слабость мышц и значительная эластичность связок может быть причиной деформации опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие) при ограничении двигательной активности и несовершенстве методики физического воспитания [250].

Быстрота движения, как известно, зависит от скорости протекания физиологических процессов в нервно-мышечном аппарате и в центральных отделах нервной системы. Скорость протекания физиологических процессов в нервно-мышечном аппарате с возрастом повышается, о чем свидетельствует укорочение, по мере роста детей, времени скрытого периода двигательной реакции и др.

У детей, как и у взрослых, максимальная частота движений не одинакова в различных частях тела. Самая высокая частота движений на правой и левой стороне тела свойственна кисти в лучезапястном суставе, потом нижним конечностям в тазобедренном суставе, еще меньше частота пальца руки и самая низкая при движении в голеностопном суставе.

В 7–10 лет снижается продолжительность пробегания коротких отрезков, скорость бега продолжает расти до 13 лет. С 8–15 лет скоростные способности девочек повышаются в 1,3 раза. У мальчиков ускорение темпов развития скоростных способностей приходится на 9–12 лет [123]. В 7–16 лет темп движений ускоряется в полтора раза. Однако это увеличение от возраста к возрасту протекает неравномерно. Наиболее значительное отмечается в 7–9 лет. В этом возрасте средний ежегодный прирост равен 0,3–0,6 движения в секунду. При этом отмечаются небольшие различия в максимальной частоте движений во всех суставах конечностей. В возрасте 7–10 лет у мальчиков темп движений быстрее, чем у девочек.

В младшем школьном возрасте продолжается развитие и дифференцирование мышечной ткани, ее проприоцептивного аппарата, особенно мышц кисти, однако увеличение мышечной массы происходит медленно [50, 51]. В возрасте 7–8 лет она составляет 27,2 % от массы тела, к 12 годам увеличивается до 29,4 %, соответственно в 15 лет – до 32,6 %, в 18 лет – до 44,2 %.

В возрасте семи лет четвертое и шестое поля коры больших полушарий, имеющие отношение к двигательному анализатору, представляются уже достаточно зрелыми [23; 157]. Исследование цитоархитектоники коры головного мозга показывает, что к 12 годам жизни она, включая все ядро двигательного анализатора, приобретает клеточное строение, присущее взрослому человеку. В то же время у младших школьников еще отсутствуют тесные функциональные взаимоотношения между двигательным, зрительным и другими анализаторами. У них отмечается недостаточная зрелость высших программирующих и контролирующих произвольные движения областей коры. Двигательные действия, требующие согласованной работы обоих полушарий головного мозга (установка двумя руками орудия труда в требуемое положение и др.), для младшего школьника затруднительны [41; 42; 46]. Точность многих движений из-за несовершенной координации в деятельности нервных центров еще явно недостаточна [93; 114]. Растет период активного сосредоточения (в возрасте 7–9 лет – 20 мин, в 11–12 лет – 25 мин) [23].

Точность управления своими движениями в пространстве повышается непрерывно от 4 до 17 лет. Наиболее заметное достоверное

повышение точности при выполнении различных физических упражнений отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте. В дальнейшем исследования [110] показали, что как раз точность движения (как один из компонентов моторики) затормаживает развитие моторной зрелости в целом, начиная с детей семилетнего возраста.

Наряду с этим в младшем школьном возрасте интенсивно повышается подвижность плечевого и тазобедренного суставов. В 5–8 лет суставно-связочный аппарат весьма эластичен и подвижен. Наши исследования тому подтверждение: дети семи-, восьми-, девятилетнего возраста успешно выполняли тесты на динамическую координацию для рук, это попадание в цель [110–118]. Развитие околосуставных тканей, изменение структуры сухожилий, укрепление мышц начинается после 8 лет. Продолжает преимущественно совершенствоваться рецепторный аппарат суставов. Повышается способность к выполнению тонких и точных движений. К этому времени ребенок овладевает навыками письма, игрой на музыкальных инструментах, выполнением операций с подручными предметами.

Преимущественное изменение наблюдается в протекании вегетативных функций. Свои особенности имеют процессы преимущественного развития дыхательной и сердечно-сосудистой систем. В 7–9 лет частота сердечных сокращений (ЧСС) стабилизируется по сравнению со взрослыми [199; 215].

Особенно сильные изменения с возрастом претерпевает нервная система. Рост мозговой части черепа заканчивается в основном к 10 годам, после чего совершенствование нервной системы идет уже за счет ее функционального развития. Как отмечал И. П. Павлов, «реактивность мозга изменяется с возрастом» в связи с развитием коркового отдела больших полушарий головного мозга, особенно интенсивного в возрасте 7–9 лет [236]. Возраст 6–10 лет является важным периодом преимущественного развития тех физиологических функций организма ребенка, которые способствуют реализации сложных психомоторных актов как в повседневной деятельности, так и в той деятельности, которая может быть специально организованной (например, занятия физической культурой). В этом возрасте происходит бурное развитие различных психических функций, в том числе и высших, связанных с когнитивной деятельностью, а также с высшими (нравственными) чувствами. Установлено, что в возрасте 6–8 лет развитие психических функций у девочек существенно опережает темпы развития аналогичных функций у мальчиков [148].

Переломным в этом отношении является возраст 6–7 лет. Значительно улучшается работа двигательного участка коры головного мозга, именно поэтому движения детей 6–7 лет становятся более

координированными и разнообразными. Совершенствуется вторая сигнальная система в связи с формированием и развитием в коре головного мозга центров [11; 101; 149; 193].

Возраст 7 лет оказывается критическим в социально-психологическом и в психофизиологическом плане. Происходит резкое изменение в сторону совершенствования психических процессов, связанных с вниманием, памятью и мышлением [39; 111; 181; 182].

Все это явилось причиной многочисленных и довольно успешных попыток совершенствования процесса воспитательной работы в школе, особенно с детьми, имеющими определенные отклонения в психическом и физическом здоровье. Система образования является тем фундаментом, на котором строится преемственность в обучении и воспитании. В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. С поступлением ребенка в школу режим меняется, возникают иные условия для деятельности, нарастает «ненасыщенность» движениями [112; 331; 333; 334; 350]. Ребенок много времени проводит в школе за выполнением домашних заданий. С началом систематического обучения детей в школе дневная активность их по сравнению с дошкольным периодом падает до 45 % [318], наблюдается ухудшение всех параметров работоспособности на 8–28 %. Так, моторное отставание (6 месяцев) наблюдается у 12,4 % у восьмилетних детей [116]. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них новых психологических качеств. Глубокие изменения происходят в моторике и физическом облике младшего школьника. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Однако практика показывает, что дети 6–7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики [110–118]. Причины недостаточного развития моторики различны и многообразны. Но среди них можно выделить наиболее распространенные, отражающие общие условия развития и воспитания современных детей.

5.3. Преемственные характеристики развития моторики детей среднего школьного возраста

Средний школьный возраст (подростковый) – это период развития детей от 11 до 14–15 лет (охватывает учащихся V–VIII классов). Он характеризуется бурным подъемом жизнедеятельности и глу-

бокой перестройкой организма: происходит не только физическое, моторное созревание, но и интенсивное формирование личности. Данный возраст нередко называют переходным.

Возраст 11–14 лет характеризуется прежде всего тем, что первая его часть является предпубертатным, а вторая – пубертатным периодом. Этим определяются многие особенности формирования физиологических систем организма, особенно тех, которые связаны с двигательной деятельностью школьника.

В 11–13 лет кривая биологического развития резко повышается, так как на это время приходится период полового созревания (пубертатного скачка) [200]. В этом возрасте начинают проявляться все закономерности полового диморфизма, а именно появления различий в физическом развитии мальчиков и девочек. Если до 10 лет мальчики и девочки имеют примерно одинаковые темпы увеличения тотальных размеров тела, то с 11 до 12 лет девочки опережают мальчиков, а в 13–14 лет мальчики опережают девочек в темпах увеличения роста. В 14 лет наступает период относительного равновесия в темпах роста. После 14 лет и до наступления биологической зрелости мальчики опережают девочек по темпам роста [225; 238; 241].

Значительная индивидуальная вариативность сроков и темпов преемственного биологического созревания обуславливает и разную его продолжительность – от 8–9 лет у представителей акселерированного типа развития и до 12–14 лет и более у подростков, для которых характерен сложный, затянутый процесс роста и созревания. Отсюда становится понятной необходимость учета индивидуального характера развития.

В исследовании показано, что если в возрасте 7–11 лет развитие скелетных мышц происходит в основном за счет аэробных возможностей, то в дальнейшем, особенно после 14 лет, энергетика скелетных мышц становится все более связанной с активацией лактаcidного источника. В этом отношении выделяются два возраста – 12 и 14 лет, во время которых наблюдаются своего рода скачки в развитии анаэробных возможностей организма [240].

Половой диморфизм в изменении мышечной массы проявляется особенно отчетливо после 13–14 лет. Мальчики быстро обгоняют девочек в увеличении массы мышц. Временное преобладание роста над массой тела сменяется гармоничным увеличением мышечной массы, что обычно связано с разнообразной физической деятельностью. К 14 годам в структуре мышечных волокон усматриваются черты морфологической зрелости, характерные для взрослого человека [245]. Возраст 11–14 лет становится, таким образом, периодом стабилизации двигательных функций [95].

С 10 до 11 лет видимых изменений пространственной ориентировки не наблюдается, однако обнаруживает себя качественный скачок в 12–13 лет, что связано с пубертатными структурами и функциональными изменениями. Этому возрасту характерно отставание моторного развития (регрессивная преемственность), особенно таких его компонентов, как экономия мышечных усилий, отчетливость выполнения заданий и одновременность в работе [262].

В возрасте 11–14 лет продолжается интенсивное функциональное развитие центральной нервной системы: в условно-рефлекторных процессах значительно вырастает роль второй сигнальной системы, в связи с чем интенсивно развивается способность к абстрактному мышлению. Вместе с тем наблюдается повышенная возбудимость мозга, неуравновешенность нервных процессов, быстрая утомляемость нервных клеток, и поэтому случается часто кажущаяся немотивированной быстрая смена настроений и поведения.

5.4. Преемственные характеристики развития моторики юношей и девушек старшего школьного возраста

Возрастной период можно представить как период от 14–15 до 17–18 лет. Возрастные особенности организмов учащихся, процесс обучения зависит от уровня физической подготовленности организма и темпов его роста. Этот возраст по сравнению с подростковым характеризуется более медленным и равномерным процессом развития. В это время юноши растут заметно быстрее девушек. Половое созревание к 17 годам, как правило, уже заканчивается, и по особенностям строения и пропорциям тела юноши и девушки практически не отличаются от взрослых. На этом возрастном этапе резко проявляются различия в строении и пропорциях тела между юношами и девушками.

Возраст 15–18 лет считается юношеским возрастом. Иногда его называют социально противоречивым возрастом – уже не ребенок, но еще не взрослый [51]. В этом возрасте имеют место значительные биологические изменения индивида. Прежде всего происходит окостенение фаланг пальцев ног, а несколько позже – фаланг пальцев рук. Начинают падать темпы роста длины тела, его пропорции приближаются к пропорциям взрослых. Без специальной тренировки способность к овладению сложной координацией движений развивается до 14 лет, максимальный рост силы – до 15 лет, быстрота движений – до 15 лет, уровень скоростно-силовых качеств – 16–17 лет, функциональные возможности организма повышаются до 16–17 лет [23].

В зависимости от сроков начала и продолжительности процесса биологического созревания выделяются ускоренный, средний (нормальный) и замедленный темпы развития. При ускорении рост костей в длину в это время очень незначителен, но их утолщение и укрепление позволяет скелету выдерживать значительные нагрузки. Мышечная система, особенно у юношей, развивается в этот период очень интенсивно. К 17 годам общая масса мышц достигает у них примерно 45 % от общей массы тела. Это позволяет юношам выполнять такие упражнения, которые требуют приложения максимальных мышечных усилий. Если у юношей мышечная масса и в соответствии с ней мышечная сила увеличивается сравнительно равномерно и пропорционально, то у девушек в этом процессе наблюдается диспропорция. У них в большей степени развиваются масса и сила мышц тазовой области и в значительно меньшей – масса и сила мышц рук и плечевого пояса.

Дальнейшее развитие и совершенствование сердечно-сосудистой системы в раннем юношеском возрасте выражаются в увеличении размеров сердца, его ударного и минутного объемов, в значительном увеличении просвета кровеносных сосудов. Благодаря тому что сердечно-сосудистая система 15–17-летних девушек и юношей более адекватно реагирует на различные физические нагрузки, повышается общая выносливость и работоспособность организма.

Общее повышение функциональных возможностей организма юношей и девушек обеспечивается также за счет дальнейшего развития и совершенствования дыхательной системы. Это выражается в значительном увеличении окружности и экскурсии грудной клетки, возрастании жизненной емкости легких, увеличении силы дыхательной мускулатуры и процента использования кислорода. И даже такие большие положительные изменения не позволяют юношам и девушкам 15–17 лет переносить упражнения, вызывающие задержку дыхания, в таком же объеме и с таким же успехом, как взрослым.

В старшем школьном возрасте завершается развитие центральной нервной системы. Благодаря тому что становятся более уравновешенными процессы возбуждения и торможения, улучшается способность мозга к аналитической и синтезирующей деятельности. Это, с одной стороны, позволяет расширить круг используемых в физическом воспитании средств и методов, а с другой – решать серьезные задачи по овладению сложными техническими навыками.

В 15–17-летнем возрасте происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, которые по своему содержанию приближаются к аналогичным процессам взрослых людей.

В раннем юношеском возрасте продолжается процесс развития самосознания, поэтому (в особенности учитывая асинхронность развития разных подростков и юношей и девушек) многое из того, что сказано о развитии самосознания в подростковом возрасте, остается актуальным и для ранней юности. В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного самоопределения. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное новообразование, характеризующее раннюю юность. В ранней юности не завершается процесс личностного развития, процессы личностного и жизненного самоопределения осуществляются и в последующих возрастах, а главным новообразованием ранней юности является готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению.

Американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени) [323]. Идентичность – это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным «я» независимо от изменения ситуации. Б. Д. Эльконин, отстаивая положение о том, что переживаемый нами исторический период в развитии детства может быть охарактеризован как кризисный, видит суть этого кризиса в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления [322]. По Б. Д. Эльконину, ими являются – присвоение форм культуры (образование) и освоение взрослости (различных форм самостоятельности и ответственности). Однако сегодня они не связаны друг с другом – взросление происходит вне образовательной системы, а образование – вне системы взросления [323].

Преемственность углубленной физкультурной образованности наряду с другими предметами формируется в XI–XII классах общеобразовательной школы, профессионально-технических училищах, средних специальных учебных заведениях. Она отражает:

- личную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни; дифференцированное использование физической культуры, спорта как средств самовоспитания для реализации жизненных и профессиональных планов и намерений, для развития способностей, саморазвития и самоопределения;

- знания, обеспечивающие грамотное использование средств физической культуры в формировании личностных и профессионально значимых качеств, физического совершенствования, здорового образа жизни в учебной, трудовой деятельности, досуге, семейной жизни, необходимые для руководства самостоятельными занятиями физическими упражнениями;
- практические умения по методически грамотному проведению самостоятельных занятий и занятий с учащимися младших классов (курсов), владение навыками спортивной и военно-прикладной подготовки, приемами спасания на воде, оказания первой помощи при травмах; осознанное использование теоретических знаний в учебно-тренировочном процессе, направленном на формирование жизненно важных, профессиональных, военно-прикладных, спортивных умений и навыков, физических качеств; умение на практике применять средства физической культуры и спорта в процессе умственного, нравственного, трудового, эстетического, экологического и правового воспитания. Принятие рассмотренной цели ФВ требует иной ориентации педагогической деятельности учителя, обращенной к личности ученика, определяющей упреждающее формирование ФК личности.

5.5. Преемственные характеристики развития студенческой молодежи

18–25 лет. Ведущей деятельностью в этот период являются: двигательная и учебно-профессиональная. Уровень зрелой творческой образованности на этом этапе направлен на преемственность и поддержание, оптимальное проявление профессионально значимых психофизических свойств и качеств, прикладных двигательных умений и навыков, оптимизацию функционального состояния организма, дальнейшую реализацию навыков здорового образа жизни. Это достигается в самовоспитании и самоорганизации двигательной деятельности.

Физическая культура может стать фактором активного становления личности человека, если вскрыта ее сущность, структура, определены критерии и уровни развития на каждой ступени системы непрерывного образования. Если она проявляется во всех видах и формах деятельности индивида, отражая как его общий уровень культуры, так и конкретное преломление индивидуальных представлений,

отношений, действий в поведении, мышлении, организации жизни, в межличностном общении. Ее социальная ценность раскрывает богатые возможности воспитания, самовоспитания, саморазвития в физической и духовной сферах.

Студенческий период, по существу, последняя возможность получить полноценное образование, в том числе и в области физической культуры. Поэтому в зависимости от профиля выбранной специальности, особенностей профессиональной деятельности можно формировать разнообразные профессионально значимые физические, психофизиологические, трудовые качества; моторные действия и психофизические новообразования личности проявляются в уровне надежности отдельных органов и систем. Считается, что к 15–16 годам общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении позднего юношеского возраста они продолжают совершенствоваться. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащают свой понятийный аппарат, их умственная деятельность становится более устойчивой. Спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко напрямую связанных с выбранной профессиональной областью. Дифференциация направленности интересов делает структуру умственной деятельности у юноши и девушки гораздо более сложной и индивидуальной, чем в младших возрастах. У юношей этот процесс начинается раньше и выражен ярче, чем у девушек. Специализация способностей и интересов делает более заметными и многие другие индивидуальные различия. Важное значение в этом периоде развития имеют навыки самоконтроля за состоянием и физической подготовленностью.

Проблема формирования преемственно-личностных качеств студентов в процессе физического воспитания обусловлена системным анализом, заложенным в трудах [12; 244]. С учетом объективных и субъективных факторов профессионального развития молодого человека, взаимосвязи видов деятельности, единства теории и практики в жизни студентов происходит воспитание, самовоспитание, саморазвитие, самоосознание, самореализация и самосозидание.

Молодой развивающийся организм (студенческий возраст) переполнен генетически запрограммированными желаниями. А ФК содержит необходимый потенциал для физического, интеллектуального и духовного воспитания.

5.6. Преемственность воспитания, самовоспитания в УО

В качестве отличительного признака современной педагогики и образования [148] выступает направленность ценностных ориентаций, принимаемых большинством субъектов учебно-воспитательного процесса, которые на их основе строят свое взаимодействие. В связи с этим выделяют четыре преемственно-воспитательные системы:

- 1) рационально-познавательной ориентации. Это прежде всего ориентации на ценности: знание, разум, интеллект, наука;
- 2) нравственно-культурной ориентации на ценности: добро, культура, творчество;
- 3) социальной ориентации на ценности: справедливость, гражданственность, демократия;
- 4) индивидуально-личностной ориентации на ценности: индивидуальность, достоинство, уникальность.

В воспитании всегда участвуют два субъекта: ученик и учитель (родитель). Так как воспитание – это процесс, в значительной мере подражание, особенно в младшем возрасте, речь, жесты, мимика, одежда, манеры учителя оказывают влияние на воспитание характера, поведения, привычек, мотиваций учеников. Однако цель воспитания не в подражании, а самостановлении личности, поэтому есть основания говорить о последующей эмансипации от воспитателя как об одной из реалий воспитания. Л. С. Выготский писал, что «в конечном счете воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель, важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются» [73, с. 195].

Ту же мысль подчеркивает и К. Роджерс: ценным и осмысленным является только то учение, которое основано на самостоятельности, саморегуляции, самопознании, саморазвитии. Подобная концепция подтверждается нашими исследованиями [257].

Основными путями активизации саморазвития в образовательном процессе, согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, являются следующие:

- актуализация проблемы личностного роста человека как основы «самостояния» в содержании образования, раскрытии его смыслов;

- применение активных методов и форм обучения, включающих ребенка в образовательный процесс во всей насыщенности его потенциалов и личностных смыслов, «провоцируя» саморазвитие;
- изменение педагогического общения в сторону его открытости, духовно-нравственного единения с ребенком.

Указанные типы воспитательных систем могут развиваться самостоятельно, вырастая одна из другой, могут взаимопересекаться, дополняя друг друга. Такое развитие соответствует динамике восхождения к индивидуальности и рассматривается как идеальная модель воспитания, гармонизирующая сущностные стороны и высшие достижения зрелости.

Переход в область саморазвития личности открывает новый пласт педагогических закономерностей, которые при традиционном образовании почти не обнаруживали себя. Саморазвитие – это процесс активного, последовательного и в целом необратимого качественного изменения статуса личности. Саморазвитие возможно на определенной ступени возрастного развития (особо значимо в младшем подростковом возрасте), когда сформировались механизмы саморегуляции. Саморазвитие – это потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности. Обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия, среди которых можно выделить открытость, готовность человека к восприятию педагогических влияний. Самореализация личности не может быть осуществлена без самосознания и самооценки. Самосознание – это осознание себя как человека, осознание своих интересов, стремлений, переживаний.

Выделяют три составляющие самосознания: когнитивную (самопознание), эмоционально-оценочную и поведенческую.

Когнитивной составляющей самосознания являются знания личности о себе.

Эмоционально-оценочная составляющая самосознания – это переживание различных эмоций, сопровождающих самопознание, в результате чего формируется отношение к себе. Сочетание знаний о себе с отношением к себе образует самооценку личности. Таким образом, самооценка – результат сравнительного познания себя, а не просто констатация своих особенностей, достигнутых результатов, возможностей. Самооценка имеет ряд функций: сравнительного познания себя (чего я стою, в том числе – для общества); прогностическая (что я могу); регулятивная (что я должен делать, как себя вести, чтобы не потерять самоуважение, иметь душевный комфорт).

Нужны отношение к себе как личности, уважение себя или недо-вольство собой, т. е. мнение о себе как о личности. Потому-то и необходимо тщательное и объективное изучение личности учащихся, которое поможет не только выявить способности и особенности школьников, но и сформировать у них адекватную самооценку. Ведь управление своим поведением и организация своего образа жизни осуществляются личностью через самооценку.

Поведенческая составляющая самосознания (самоуправления) показывает, через что проявляется самосознание, какие действия и поступки осуществляет человек в соответствии с представлением о себе и его самооценкой [263; 264]. Каждый человек имеет от природы преемственный диапазон определенных задатков, чтобы при соответствующих социальных условиях стать личностью, способной освоить форму деятельности, отвечающую ее склонностям и дарованиям. Каждый индивид может стать творцом, т. е. реализовать в деятельности свою «родовую» человеческую сущность, но случится ли это в действительности, зависит от социальных условий и места индивида в этих условиях.

С возрастом роль собственной активности индивида постепенно увеличивается, качественно видоизменяется, преобразуется из адаптивной активности в неадаптивную, собственно творческую, созидательную. Саморазвитие, как отмечается в исследованиях, возможно при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов собственного поведения. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию. В своем стремлении к самовоспитанию он выступает как субъект собственного развития, определяет свою жизненную программу. Таким образом, воспитание конкретного человека как тип реализации его сущностных свойств определяется через предметную деятельность, через способы преобразования, через пользование миром предметов, что и означает в конечном счете быть в высшей степени культурным человеком. Развитие индивида, его воспитание как общественного существа составляет действительное содержание культуры.

Самовоспитание – не автономный процесс. Направляющая роль принадлежит учителю, хотя формы и степень педагогического руководства самовоспитанием меняются по мере созревания личности. Постепенно усиливая функции самовоспитания, педагог вовлекает в этот процесс учащихся, предоставляя им расширенные возможности для проявления инициативы, творчества, самостоятельности, затем полностью передает им свои функции.

Интенсивное развитие самовоспитания начинается в подростковом возрасте с появлением «чувства взрослости» и повышенной критичности к воспитательным воздействиям взрослых. В юношеские годы, затем в зрелости самовоспитание является главнейшим фактором социализации [218; 219]. Самовоспитание – это работа над собой с целью формирования качеств своей личности, при этом человек выступает как субъект самосозидания и самоуправления [263; 264; 267]. Самовоспитание предполагает высокий уровень нравственного самосознания, способность к самоанализу, самонаблюдению, сравнению с другими людьми, формированию адекватной оценки [233]. Движущей силой самовоспитания является направленность личности – ее идеалы, жизненная позиция, убеждения, ценностные ориентации.

Так как человек сам является носителем мотивов, потребностей, деятельности, морали, то в нем заложена главная сила, мобилизующая активную внутреннюю позицию [277; 278; 280]. Собственная убежденность, страстное желание, сила воли способны изменить физическое состояние и социальный статус. Основы этого процесса лежат в сфере самовоспитания, сущность которого выражается в преодолении трудностей адаптации к условиям бытовой, учебной, профессиональной, культурной, коммуникативной деятельности, трудностей проявления своих личностных качеств, способностей, определения своей социальной роли.

Самовоспитание – не только преодоление трудностей, оно связано с самосознанием, которое является не изначальной данностью, а продуктом развития. По мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но происходит переосмысление жизни. «Способность осмыслить и распознать то, что в жизни подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно или внезапно всплывших задач, но и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, это драгоценное и редкое свойство – мудрость» [257, с. 682].

Но чтобы прийти к этому пониманию, необходимо поверить, осознать, воспринять идею как сверхзадачу. Человек может воспринять как свою только такую деятельность, в которой он чувствует себя относительно свободным и которая имеет для него какую-то субъективную ценность и смысл [153]. Только в этом случае можно вызвать внутренний процесс самовоспитания, саморазвития, предполагающий свободу личности, свободу поступков, свободу

избрания видов деятельности. Выделим группы приемов самовоспитания для формирования осознанного отношения к ценностям физической культуры:

- самоанализ, самонаблюдение – анализ своей деятельности, поведения, эмоций, поступков, причин успехов и неудач, наблюдение за физическим и психическим состоянием, понимание собственного «я»;

- самоконтроль, самооценка – контроль за своими действиями, поступками, поведением и их оценка, основанные на регистрации собственных показателей и субъективных ощущений (ведение дневника, учет динамики показателей физического развития, физического состояния и здоровья, настроения, самочувствия и т. п.). По мнению К. Роджерса [258], самооценка обеспечивает человеку ориентацию в окружающей социальной среде, согласованность его внутренних требований к себе с внешними условиями. Условием психической цельности индивида автор считает гибкость в оценке самого себя:

- самообразование, самопознание – самостоятельное пополнение знаний о строении, функционировании и развитии организма. Эти категории самовоспитания складываются под влиянием новых требований, идущих как извне, так и изнутри – от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности;

- потребность самосозидания, в разных жизненных ситуациях достигается различными приемами самовоспитания: самодисциплиной, самоорганизацией, самоограничением, самоубеждением, самоприучением, самокоррекцией, самомобилизацией, самовнушением, самопринуждением.

Преемственные приемы самовоспитания социальной активности не регламентированы временем, так как продолжают всю жизнь. Они касаются разных сторон жизнедеятельности человека, в том числе физкультурной деятельности и включают:

- самостоятельное побуждение к выбору конкретного вида деятельности соответственно интересам, самооценке собственных сил;

- планирование и практическое освоение различных видов деятельности в сфере ФК, образования, профессии, личной жизни в соответствии с возможностями, интеллектуальными способностями и мировоззрением;

- инициацию волевых усилий в преодолении трудностей, самодисциплину, требования к себе, определение круга общения, управление эмоциями, формирование нравственного поведения;
- самоконтроль, коррекцию физического и психического состояния, критическую самооценку своих действий в реализации планок-ступенек, установок, замыслов, анализ успехов и неудач.

Результатом самовоспитания являются: самореализация, самоактуализация, самоутверждение, самореабилитация (физическая, психическая, социальная), самоуправление и самосозидание [119]. Эти категории выражают высшую степень реализации потребностей в деятельности (учебной, профессиональной, коммуникативной, культурной, в том числе физкультурной). Рассмотрев моторику развития начиная с ранней стадии, можно отметить, что есть все преюбвенные предпосылки готовности усваивать воздействия биологического и социального характера.

Глава 6

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Физическая культура в учебных планах учебного учреждения является единственной дисциплиной, в которой значительное место отводится гармоничному развитию личности ребенка. Решить проблему преемственности можно лишь при условии реализации единой линии общего развития ребенка, т. е. духовного, психического и физического, на этапах дошкольного, школьного и вузовского образования. Только такой подход может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер. Задача формирования готовности человека к обучению в УВО является приоритетной в реализации преемственности общего образования, пронизывает всю структуру, содержание и способы организации процесса ФВ в дошкольном учреждении, в школе и УВО. При этом она выступает в учебном процессе как принцип и как условие успешного обучения [220; 221].

В области ФК непрерывное образование проявляется в двух аспектах: общем и профессиональном. Цель общего образования в области физической культуры для всех категорий населения заключается в формировании здоровья, ЗОЖ и ФП, а профессионального – в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта [216].

Многие ученые сходятся во мнении, что именно физическая культура является областью, где могут наиболее полно соединиться социальное, интеллектуальное и физическое направления в развитии личности человека [31; 160; 161; 195; 196].

По мнению В. Н. Кряжа [160–163], в основу выбора направления обычно положена определенная концепция развития ФК, предложенная в качестве основополагающей идеи для разработки концептуальных основ образования школьников в этой области. В отечественной

теории и методике ФК последнего десятилетия можно выделить следующие концептуальные подходы к организации процесса физического воспитания:

- системно-целостный подход, позволивший обосновать образование школьников как целостное явление, развивающееся в единстве и упорядоченности множества его системно-структурных элементов;
- историко-социологический подход, давший возможность объективно раскрыть социальную обусловленность предметного содержания образования преемственности в области ФК, выявить его связи с историей человека и общества, показать особенности развития в единстве прошлого, настоящего и будущего;
- личностно ориентированный подход, позволивший охарактеризовать направленность содержания образования в области ФК на развитие личности школьников, активное включение их в процесс преобразовательной деятельности на основе складывающихся с возрастом интересов и потребностей в занятиях ФУ с учетом возрастных и половых особенностей развития организма в онтогенезе;
- деятельностный подход, давший возможность определить формы и способы активного включения школьников в образовательный процесс по освоению ценностей физической культуры, обосновать направленность развития интересов учащихся и их творческого отношения к своему телесному и духовному совершенствованию, познанию индивидуальных физических возможностей и способностей.

Практическое преломление вышеизложенных концепций и подходов отражено в разнообразных программах по предмету «Физическая культура». По мнению [194; 196; 197; 221], это единственный предмет, который формирует у учащихся осознанное отношение к себе, к своему телу, вырабатывает убежденность в необходимости укрепления здоровья и самосовершенствования, воспитания волевых и моральных качеств.

В соответствии с социально-экономическими потребностями общества и задачами среднего (полного) образования цель учебного предмета «Физическая культура» состоит в том, чтобы содействовать формированию разносторонне развитой личности. В последнее время широкое распространение получило мнение, что основное средство достижения этой цели – усвоение школьниками основ духовной и физической культуры. Под этим термином понимают совокупность потребностей, мотивов, знаний, оптимальный уровень здоровья и развития двигательных способностей, нормальное физическое развитие, умения осуществлять двигательную, физкультурно-оздоровительную деятельность [29; 161; 205; 206; 214; 264; 266].

Потенциал физической культуры преемственно передавался из поколения в поколение по каналам культурного наследования благодаря семейному и общинному воспитанию умений и навыков физического труда, играм, культовым обрядам и т. п.

Для младших школьников требования к содержанию их знаний по физической культуре существенно повышаются. Необходимость выполнения индивидуальных заданий, предложенных учителем физической культуры, самостоятельной работы на школьном уроке физкультуры или в спортивной секции, самостоятельная утренняя зарядка требуют специальных знаний, умений и навыков.

Основные моменты организации занятия и некоторые методические приемы обучения ФУ познаются учащимися этого возраста на школьных уроках физической культуры, во время физкультурных пауз и рекреационных мероприятий, на тренировках.

В юношеском возрасте завершается процесс наиболее интенсивного освоения основ физкультурных знаний. Старшие школьники должны овладеть знаниями в области начал теории физической тренировки, ясно представлять их механизм.

Л. П. Матвеев [214; 215] предлагает базовые знания научно-практического характера сделать достоянием каждого человека.

Многие авторы определяют знания как интеллектуальный компонент культуры личности, выделяя несколько уровней этих знаний:

- первый – объединяет знания о компонентах социального и биологического и их взаимодействия;
- второй – содержит функциональные и технологические аспекты знаний о социальных и биологических детерминантах процесса освоения физкультурных ценностей;
- третий – частные научные дисциплины;
- четвертый – уровень знаний философии, медико-биологического, педагогического, психологического порядка.

Предмет «Физическая культура» в учебных планах образовательных учреждений, по сути дела, является единственным, в котором значительное место отводится материалу по ознакомлению со строением тела человека, физиологическими механизмами его жизнедеятельности, основными факторами сохранения здоровья.

6.1. Проблема двигательной активности и физической культуры

Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится к одному лишь явлению – мышечному движению. Важно, чтобы мышечная деятельность, как естественная

потребность человека, способствовала сохранению и укреплению состояния здоровья человека [275].

Широко распространено мнение, что организм человека, особенно его морфофизиология и моторика, не принадлежит к миру явлений культуры. Их относят к сфере чистой биологии и в силу этого, в отличие от психических, нравственных, эстетических и других явлений духовного мира человека, которые носят ярко выраженный социальный характер, не причисляют к культурным явлениям. При этом, как правило, рассуждают примерно следующим образом: изменение животных или растений происходит путем перестройки морфофизиологии, т. е. через переделку их органического тела. У человека дело обстоит иначе: его развитие происходит не в форме изменения данного ему от природы тела или физиологических механизмов его жизнедеятельности, а в результате изменения способов его предметно-практической деятельности, т. е. путем преобразования мира культуры.

Конечно, тело человека, рассматриваемое само по себе и в той мере, в какой оно биологически детерминировано, дано ему от природы и не принадлежит к миру культуры. Но не следует упускать из виду то обстоятельство, что тело человека лишь до определенного момента находится вне социальной сферы. На каком-то этапе и оно включается в систему социальных отношений и жизнедеятельности людей, выступая как результат этой деятельности и как ее средство. И здесь стоит обратить особое внимание на два принципиально различных пути вхождения органического тела в культуру общества.

Органическое тело включается в мир культуры прежде всего вследствие того, что подвергается социальной модификации (социализации) в результате определенной деятельности людей, потому что, включаясь в систему социальных отношений, начинает выполнять социальные функции, удовлетворяет разнообразные социальные потребности. В связи с потребностями труда в обществе возникает особая разновидность двигательной деятельности человека – физический труд.

В этом случае социализация органического тела, его физических качеств и способностей происходит за счет того, что возникает особая деятельность, направленная на социальную идентификацию. Эта деятельность предполагает определенное отношение общества, социальных групп в целом к телу, физическим качествам и способностям, использованию определенных знаний и средств воздействия на них для изменения их в нужном направлении, формирование интересов, потребностей, ценностных ориентаций, норм и правил поведения и т. п. На определенном этапе развития общества появляются специальные институты, которые направляют усилия на то,

чтобы обеспечить функционирование и развитие человеческой телесности, физических качеств и способностей человека в соответствии с общественными и личными запросами.

Следовательно, тело человека, его морфофизиология, физические качества и способности, будучи социализированы, входят в мир культуры не сами по себе, а как элементы более широкого культурного образования, включающего в себя и другие элементы социальной реальности (средства деятельности, знания, нормы и правила поведения, интересы, ценностные ориентации, социальные институты и отношения и т. п.). Нередко именно это культурное образование в целом обозначают термином «физическая культура». В этой социализированной форме тело человека, его физические качества и способности относятся к миру культуры (по крайней мере, в той степени, в какой эта социализация связана с сознательной, целенаправленной деятельностью по их изменению).

В аспекте рассматриваемой здесь проблемы человеку в качестве природного существа с рождения дается только телесно обусловленная возможность собственно человеческой деятельности, «закрепленная» в универсальности телесной организации индивида.

В отличие от животного, человек производит и воспроизводит не только свое физическое существование (свое «органическое тело»), но, вовлекая в процесс производства все более широкие сферы природы, новые и новые массы природного материала, продуцирует свое «неорганическое тело» – предметное тело цивилизации.

В общем плане ФК при таком подходе получает свое определение как «способ целеполагания при формировании телесности человека». Телесность подразумевает не столько само физическое тело человека, его биологический организм, но единство этой плоти с «неорганическим телом цивилизации», причем не просто плоти как органического «тела», но плоти одухотворенной, культурной, нравственной, свободно действующей. Человек, являясь универсальным природным существом, как субъект культуры обретает способность проникнуть в ее тенденции, не скованные диктатом специфической врожденной избирательности. В аспекте культуры физической это значит, что он обретает способность к полному овладению своим телом, стремление к физическому самосовершенствованию.

Таким образом, специфической особенностью ФК, в отличие от других аспектов культуры, является направленность одновременно как на физическое в человеке, так и на его социально-психологические стороны. Воздействуя на физическое, телесное комплексом специфических средств и методов, физическая культура оказывает

влияние также и на интеллектуальную, эмоциональную, духовную сферы личности в силу единства и взаимной обусловленности, функционирования материальных и духовных начал в человеке.

Выделяют ФК как особую форму культуры, направленную на преобразование физического облика человека, в отличие от материально-преобразующих, духовно-преобразующих и общественно-преобразующих видов культуры. При таком подходе физическая культура лишается своего духовного содержания и сводится только к физическому, телесному, материальному. Но ведь физическое, телесное, как уже отмечалось, становится элементом культуры лишь в той мере, в какой оно подвергается предметно-творческому преобразованию, а последнее, как правило, осуществляется на основе определенных установок, ценностных ориентаций и других компонентов духовного мира человека. Поэтому ФК как культура, а не просто как физическое состояние человека, включает в себя и ряд явлений духовного мира: знания, мотивы, нормы, образцы поведения.

ФК предполагает выход человека, индивида за рамки самого себя. Формирование универсального тела, способного не только к определенной социальной роли, но и к универсальной деятельности, а также формирование субъекта, нуждающегося в знаниях о становлении себе подобных, в том числе и в аспекте передачи своего социального опыта подрастающему поколению в сфере физической активности и в образе жизни. Подчеркнем, что именно передача (трансляция) опыта и есть квинтэссенция деятельности культурного человека.

Рассматривая ФК в социальном аспекте, нельзя составить о ней полное представление, не выделяя активной, творческой деятельности человека как субъекта. В настоящее время многие исследователи обратились к анализу диалектики превращения физической культуры как ценности общества в ценность для отдельной личности. Чтобы войти в мир физической культуры, надо хоть в какой-то мере овладеть культурными ценностями, сделать своим достоянием знания, умения, навыки, сложившиеся в этой сфере культуры, научиться практически использовать их, стать сознательным творцом своего физического совершенства.

Будучи субъективным компонентом культуры личности, физическая культура человека проявляется в его отношении к своему телу. Через занятия ФУ человек постоянно воспроизводит на суженной или расширенной основе данный ему от природы телесно-чувственный мир и тем самым развивает физическую культуру личности.

Следовательно, проблема физической культуры личности оказывается равной проблеме нравственной, интеллектуальной куль-

туры личности. Мы в очередной раз убеждаемся, что культура едина (и в этом смысле – одна), требует единства, цельности человека. Формируя физическую культуру личности, способствуем физическому совершенствованию последней в существенной степени лишь в той мере, в какой мы содействуем гармонизации личности, развитию социального и природного в человеке как внутренне единого. В то же время простое повышение физической подготовленности человека само по себе, автоматически не обеспечивает высокого уровня культуры, а в особых случаях может вызвать ее редукцию, поскольку выступает как фактор разобщения. Практика физического воспитания не должна сводиться лишь к физическому развитию или оздоровительному аспекту. Здесь следует иметь в виду более широкий общественный аспект: не только развивать способность человека совершать определенные физические действия, но и формировать мотивы, которыми он руководствуется при этом.

Осваивая ценности физической культуры социума, человек трансформирует их в личное достояние. В этом плане физическую культуру следует рассматривать и как физическую культуру индивида, т. е. как определенный субъективный компонент личности. Важно, чтобы каждый правильно относился к своему здоровью, физическим качествам и способностям, понимал их важное социальное и личное значение, освоил соответствующие знания и средства, позволяющие целенаправленно воздействовать на дефекты в физическом развитии, чтобы делалось это не из-под палки, а в результате внутренней потребности в физическом совершенствовании. Только на основе этого может быть сформирована физическая культура как один из аспектов общей культуры и как фактор развития личности.

Воздействуя в определенной степени на образ жизни человека, физическая культура переводит естественные двигательные потребности в ранг необходимых, активизирующих другие жизненно важные потребности личности. Общение в процессе занятий физическими упражнениями существенно повышает информированность индивидов, равно как и разнообразие их деятельности. В целом это способствует позитивному развитию личности и созреванию общественно ценных качеств (например, нравственных, эстетических и т. д.). Таким образом, физическая культура, отражая потребности, ценности, нормы общества, направленные на всестороннее развитие личности прямо или опосредованно, отражает сущностные свойства разных областей жизнедеятельности человека.

6.2. Двигательная деятельность и ее системы как ведущий фактор преемственности оздоровительной направленности физического воспитания

Двигательная деятельность – это активная, опосредованная сознанием форма механического взаимодействия живого организма с окружающей средой, регулирующая их взаимоотношения в направлении создания и сохранения необходимых условий жизни. Появление в процессе эволюции подвижных сочленений (прообраз передаточного механизма) позволило повысить целесообразность пассивного перемещения, меняя степень использования движения среды.

С появлением простейших органов энергетического обеспечения движений (сократительные вакуоли) возникло активное перемещение живого организма, обеспечившее ему относительную независимость от движения среды. Установление центральных межнейронных связей означало переход от активного движения к активной двигательной деятельности, хотя первоначально только в инстинктивных формах. Живые организмы подчиняются всеобщему закону биологии: «Живые системы никогда не бывают в равновесии и исполняют за счет своей свободной энергии постоянную работу против равновесия, требуемого законами физики и химии при существующих внешних условиях».

Так, для одних представителей живых существ средством сохранения гомеостаза является пассивный способ приспособления к окружающей среде. Они приобрели способность переходить на максимально допустимый низкий уровень функциональной активности вплоть до анабиоза (от греч. *ana* – «обратно», *bios* – «жизнь»), точнее, до парабриоза (от греч. *para* – «около») или гипобриоза (от греч. *hypo* – «уменьшение, ослабление»). Подобный способ приспособления (адаптации) к изменяющимся условиям существования в эволюционном отношении недостаточно надежен, так как неблагоприятные условия могут оставаться без изменения более длительное время, чем то, в котором организм в состоянии сохранить в условиях анабиоза жизнеспособность. Обстоятельства могут сложиться так, что восстановление благоприятных жизненных условий произойдет после утраты организмом способности вернуться из этого состояния к активной жизнедеятельности [301, с. 11].

Любое высокоорганизованное существо должно, по-видимому, выполнять в процессе двигательной деятельности все эти характерные для простейших функции. На этой основе в результате эволюции

форм двигательной деятельности и органов ее осуществления возникли специфические, характерные для каждого биологического вида функциональные системы планирования, управления, информационного и энергетического обеспечения, механического преобразования и непосредственного осуществления рабочих двигательных систем.

Двигательная система обладает преемственной авторегуляцией, если она способна либо самостоятельно возвращаться в прежнее, нарушенное какими-либо возмущающимися воздействиями состояние, либо самостоятельно избирать и переходить в какое-либо новое состояние.

Необходимое условие системного видения любого явления и деятельности – это строгое следование принципам целостности, структурности, иерархичности, связи исходных предпосылок с конечным результатом. К ним можно отнести основные свойства и характеристики двигательных действий как системы.

Л. А. Петрушенко [242, с. 115] отмечает, что преемственное взаимное распоряжение двигательных систем ... правильно отражает объективную историческую связь от простого к сложному в развитии всех систем природы.

Групповые формы двигательной деятельности с самого начала человеческой истории приобрели решающую роль в обеспечении необходимых человеку условий жизни. При этом социальный цикл развития форм двигательной деятельности повторяет биологический, развертываясь в пределах тех же первоначальных двигательных функций:

- индивидуальные, общественно оправданные действия как функция рабочих органов совместной деятельности;
- разделение функций подготавливания и непосредственного осуществления действий при одновременном согласованном их выполнении;
- взаимопомощь, кооперация, сложение усилий как функция энергетического обеспечения совместной деятельности;
- сигнальное – как форма управления совместной деятельностью;
- планирование и моделирование совместных операций, предвосхищающее их эффект.

Многочисленное повторение и вовлечение в работу сопровождалось их совершенствованием и повышением дееспособности, а вместе с тем – все более высокой эффективностью естественных форм двигательной деятельности как индивидуальных, так и групповых, совместных. Становление последних завершает биологический цикл эволюционного развития активной двигательной деятельности, и начинается ее история – история познания ее законов, разработки эффективных способов осуществления и передачи двигательных функций человека технике.

Совместное осуществление различных видов двигательной деятельности, познание условий эффективного ее осуществления и разделение на составные элементы, интериоризация, кодирование внешних движений и действий в системе нервных связей – все это создало необходимые условия для моделирования отдельных элементов двигательной деятельности. Эта передача двигательных функций человека технике шла в той же последовательности и преемственности, в какой они возникли в ходе эволюции. Результатом технического прогресса было становление орудийных форм двигательной деятельности человека.

На ступени биоэнергетики технике передается функция рабочих органов движения. Созданные человеком рабочие орудия служили продолжением и дополнением естественных рабочих органов, заметно повышая их дееспособность. На ступени механоэнергетики овеществляется ряд функций передаточного механизма, преобразующего мускульную силу человека или другие естественные силы в формы, наиболее пригодные для получения необходимого утилитарного эффекта двигательной деятельности. На ступени теплоэнергетики передается функция энергетического обеспечения; естественные силы человека заменяются искусственным источником энергии. Комплексная энергетика приводит к появлению различных энергомеханизмов и автоматических устройств, берущих на себя часть функций управления движением. Современная НТР и применение ЭВМ связаны частично с передачей технике функций программирования активного перемещения в пространстве.

Таким образом, движение во всем многообразии своего выражения – наиболее совершенный способ преемственности и активного преобразования. Одним из условий нормального роста и развития детского и подросткового организма является преемственность двигательной активности, которая рассматривается как главный источник и побудительная сила охраны и укрепления здоровья, совершенствования физических и интеллектуальных способностей детей и подростков.

Двигательная активность как условие сохранения здоровья является актуальной полидисциплинарной проблемой современности. Малоподвижный образ жизни вызывает возникновение заболеваний дыхательной, сердечно-сосудистой, костно-мышечной и других систем организма [14]. В современных исследованиях отмечен недостаточный уровень двигательной активности в дошкольных образовательных учреждениях [85; 86; 190; 191].

Существуют три формы пониженной двигательной активности: 1) гиподергия – недостаток общего объема двигательной активности;

- 2) гипокинезия – недостаток ее разнообразия;
- 3) гиподинамия – недостаток интенсивности.

Двигательная активность становится предметом исследования как педагогов, психологов, так и физиологов, рассматривается как тесное взаимодействие живых существ со средой [12; 14; 42; 43; 200; 201; 235 и др.]. Психологами выделяются несколько видов активности: двигательная, умственная, социальная и др. Двигательная активность понимается как сумма движений, выполняемых в процессе повседневной деятельности, и как совокупность биомеханических, нейрофизиологических, сенсорно-интеллектуальных и эмоционально-нравственных процессов, связанных с осуществляемой активной двигательной деятельностью [96; 97; 107; 126; 156; 158; 225]. В педагогике проблема двигательной активности связывалась с направлением путей ее повышения в УО и овладении двигательными умениями и навыками. Разрешение этой проблемы видится учеными в усилении организованных форм двигательной деятельности.

Постепенно техника вбирает в себя всю совокупность двигательных функций человека и становится универсальной. Но это не освобождает человека от необходимости развития и совершенствования как индивидуальных, так и совместных двигательных функций. Напротив, возникают их модификации, благодаря чему становится универсальной и деятельностью человека. А это – одно из главнейших и решающих условий его гармоничного, полного и всестороннего развития.

Естественные, орудийные и групповые формы двигательной деятельности развертываются в пределах одних и тех же отношений человека и окружающей среды. Это отношения преодоления, нейтрализации и использования движения среды для получения полезного эффекта двигательных действий. Особенности их реализации определяют специфику трех способов функционирования в пространстве, представленных единством двигательной задачи, конечного эффекта, формой двигательных действий, способами их энергетического обеспечения и алгоритмом управления. Проявлением дееспособности функциональных систем рабочих органов служат физические свойства: упругость, прочность, эластичность и сцепления. Двигательные привычки служат одной из форм проявления эстетики и этики поведения.

К средствам физического воспитания относят физические упражнения (активные движения и действия) и внешние условия их выполнения (технические средства, естественные силы природы и гигиенические факторы). Специфику физического воспитания определяют основные его средства – физические упражнения. Классификация ФУ является наиболее компактной, системной и дифференцированной

формой отражения присущих им сторон, свойств, связей, отношений, используемых в практике физического воспитания. Многообразие конкретных форм их применения и разнообразный характер воздействия на организм приводят к многоплановости классификационных построений. В практике физического воспитания используются классификации, в которых физические упражнения делятся на группы по следующим признакам:

- по различию педагогических задач (образовательные, воспитательные, оздоровительные, реабилитационные);
- по служебной роли (вводные, подготовительные, вспомогательные, отвлекающие, основные, специальные и др.);
- по направленности использования (общеразвивающие, восстановительные, профессионально-прикладные и т. д.);
- по воздействию на организм (развитие скелетной мускулатуры, двигательного аппарата, органов дыхания, кровообращения и т. д.);
- по особенностям анатомо-физиологической организации;
- по функциональному эффекту (воспитание физических качеств, формирование двигательных навыков и пр.);
- по биомеханической структуре (стандартные, вариантные, однократные, циклические, комбинационные, вращательные и т. п.).

В целом физические упражнения представлены основными формами осуществления активных двигательных действий и связанными с ними пространственно-временными отношениями и поведенческими ситуациями. Они охватывают своим воздействием три сферы проявления личности: физическую, психическую и социальную, но в ограниченном объеме, в той мере, в какой они сопряжены с осуществлением активной двигательной деятельности. Поэтому предметом физического воспитания является формирование физических, сенсорно-интеллектуальных и социальных качеств личности в той мере, в какой они доступны воздействию через физические упражнения. Физическое воспитание в единстве двух его сторон и трех различных уровней реализации его возможностей является не только воспитанием физического в человеке, но и воспитанием через физическое, посредством физического – к здоровью.

6.3. Преимущество культуры, физической культуры и здоровья

Культура – это прежде всего творчество смыслов. «Творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил

в активной деятельности. Я бы назвал творчество самой сутью жизни в мире знаний и красоты. Творчество – это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку» (В. Сухомлинский) [290, с. 244].

В современный период в связи со сложностью феномена физической культуры имеются различные подходы к выявлению ее сущности, компонентного состава. Физическую культуру, ее виды и формы нужно рассматривать в сфере преемственности. Это определяет специфику каждого компонента физической культуры, где преобладающим моментом является преемственность.

Физическая культура связана с приоритетом духовности в процессе формирования телесно-двигательных качеств человека. Она, как и любая сфера культуры, предполагает работу с духовным миром человека – его взглядами, знаниями, умениями и практикой, его эмоциональным отношением, ценностными ориентирами, мировоззрением и мироощущением применительно к его телесной организации. И, видимо, чрезмерное смещение акцентов при ее формировании на двигательный компонент (физическое развитие, физическую подготовленность и т. п.) в ущерб интеллектуальному и социально-психическому – одна из главных причин того, что физическая культура далеко не всегда представляется насыщенной потребностью каждого человека. В этом случае наблюдается разрыв ее связей с общей культурой человека, ее духовным началом.

Физическая культура – область непосредственной работы с телом, – пишет И. М. Быховская, – хотя именно телесно-двигательные качества человека являются предметом интереса в этой области. Как и всякая сфера культуры, физическая культура – это прежде всего работа с духом человека, его внутренним, а не внешним миром [55, с. 66].

Развитие культуры характеризует степень овладения человеком силами природы, изменение ее как среды обитания, уровень развития самого человека, расширение его умений и знаний, созидания способностей. По мнению А. А. Велика, культура – особая форма жизнедеятельности людей, дающая проявиться многообразию стилей жизни, материальных способов преобразования природы и созидания духовных ценностей.

Процесс социализации – непрерывный процесс овладения культурой, физической культурой и вместе с тем индивидуализация личности, ибо культура влияет на личность конкретного человека, его психику, склад ума, темперамент и менталитет. В сфере физической культуры целесообразно, видимо, говорить о деятельности, направленной на физическое совершенство человека, и называть ее физической.

Физическая культура – совокупность всех достижений в созидании здорового, морально чистого, духовно богатого, физически совершенного и гармонично развитого человека. Физическая культура должна быть направлена на самосозидание здоровья, снятие психического напряжения, гармоничное развитие как внешних (мышц и координации движений), так и внутренних процессов организма для нормального физического и духовного развития человека, чтобы он смог реализовать свои потенциальные способности, заложенные природой. Каждый человек делает свой выбор, сообразуясь с собственной природой, своей принадлежностью к определенной культуре, делает это исходя из наличия духовных форм. ФК должна стать опосредующим звеном духовного, психического и физического развития человека. Каждый человек должен корректировать свою культурную жизнь с учетом законов природы, достигая оптимума здоровья.

Преемственность, как мы установили выше, категория общеприродная. Она имеет методологическое значение для всех наук. Понятие преемственности выражает объективную связь явлений, в то время как понятие наследования предполагает и теоретическое осознание закономерностей преемственности, и осознанное действие в виде критической оценки остающихся от прежних поколений культурных ценностей, творческого их использования.

Причину несовпадения преемственности и наследования следует искать в социальной природе культуры. Это особенно очевидно, если рассмотреть вопрос о преемственности и наследовании применительно к культуре духовной и культуре физической.

Физическая культура является видом общей культуры, поэтому ей свойственны функции этих родовых, преемственных по отношению к ней явлений. В культуре существуют лишь две основополагающие функции – внешняя и внутренняя. Внешняя – направлена на обеспечение общества всем необходимым для успешного противоборства с природой, для его прогрессивного преемственного развития. Внутренняя – на обеспечение собственной преемственности, мобильности, динамичности, продуктивности, эффективности всех механизмов, повышения коэффициента их полезного действия, т. е. безостановочного самосознания, самопознания, самоуправления, самосовершенствования и самосозидания. Однако каждая из них представляет собой некий ансамбль частных функций, соединяясь вместе, они дают гармонию и высокую культуру здоровья индивида.

Основные позиции в организации учебно-воспитательного процесса школы Г. К. Зайцева («Новой чеховской школы») нашли отражение в данном исследовании. В первую очередь это то, что

вторая ступень общего среднего образования (5–8 классы) – «Школа самопознания» – и предназначена для осознания подростками своей уникальности. Преподавание в ней протекает не в форме решения частных задач, а в форме свободного творческого поиска решения смысловых проблем, связанных с самопознанием, самосознанием, самосовершенствованием и самосозиданием [119; 120].

В соответствии с данными принципами модель предполагает проектирование процесса обучения на основе прогнозирования, направленность педагогического процесса на создание оригинальной личности, когда каждый учитель включается в систему непрерывного образования на личностно значимом уровне, формируя потребность в новых знаниях, осуществляя процесс самопознания, ориентирующий личность на самостоятельную творческую деятельность. Анализируя различные подходы к трактовке понятия «культура», мы обнаружили употребление этого понятия, во-первых, по отношению к характеристике уровня, степени развития, достигнутого индивидом или человечеством в какой-либо области знания или деятельности (в этом смысле и говорится о физической культуре как об уровне развития физической составляющей организма человека). Во-вторых, по отношению к способу достижения этого уровня, и в-третьих, по отношению к совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом в процессе его исторического развития. В контексте нашего исследования будем говорить о культуре как об уровне развития положительного, действенного отношения индивида к своему здоровью.

Цель культуры: развитие и реализация творческих способностей личности, расширение диапазона свободы индивидуальных и социальных субъектов, проектирование гармоничной картины мира, эстетическое преобразование среды обитания человека [169, с. 53]. Культура есть информационная, знаково-символическая, ментальная, духовная основа цивилизации. В свою очередь, цивилизация подводит под культуру технико-технический базис, систему материального, институционального и жизненного обеспечения.

Физическая и духовная культуры – два фундаментальных вида, две стороны культуры, находящиеся в процессе постоянного взаимодействия, опосредования и взаимоперехода [196].

Анализируя понятие культуры в контексте нашего исследования, необходимо отметить, что в процессе исторического развития в культуре формируются и функционируют особые типы категорий, посредством которых выражены определения человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношения к другим людям и обществу в целом, к целям и ценностям социальной жизни.

Эти категории фиксируют в наиболее общей форме исторически накапливаемый опыт включения индивида в систему социальных отношений и коммуникаций, выражая связи между субъект-объектными и субъект-субъектными отношениями человеческой жизни и представляя собой универсалии культуры, которые выступают в качестве глубинных программ, предопределяющих сцепление, воспроизводство и вариации всего многообразия конкретных форм и видов поведения и деятельности, характерных для определенного типа социальной организации. Исторически в универсалиях культура всегда конкретизируется в огромном многообразии групповых и индивидуальных мировосприятий. Для человека, сформированного соответствующей культурой, смыслы ее мировоззренческих универсалий чаще всего выступают как нечто само собой разумеющееся, как презумпции, в соответствии с которыми он строит свою жизнедеятельность и которые часто не осознает в качестве ее глубинных оснований.

Сам процесс такого усвоения осуществляется в форме социализации, обучения и воспитания человека благодаря тому, что в этом процессе происходит сложная состыковка биологических программ, характеризующих его индивидуальную наследственность, и надбиологических программ общения, поведения и деятельности, составляющих своего рода социальную наследственность. Включаясь в деятельность благодаря усвоению этих программ, человек способен изобретать новые образцы, нормы, идеи, которые могут соответствовать социальным потребностям. В результате индивидуальный опыт превращается в социальный, в культуре появляются новые состояния и феномены, закрепляющие этот опыт. Таким образом, любые изменения в культуре возникают только благодаря творческой активности личности. Будучи творцом культуры, человек вместе с тем и ее творение [169, с. 344].

Приведенные рассуждения дают нам основание сформулировать ряд важных методологических положений. Культура – результат творческой активности личности. Человек, а также программы его поведения, деятельности и общения, составляющие индивидуальный опыт его жизнедеятельности, – *процессуальный*, а также *результативный* аспекты жизнедеятельности. Согласно третьему положению, ребенок овладевает культурой в процессе обучения и воспитания, в результате объединения, состыковки природного (биологических программ) и социально приобретенного (надбиологических программ общения, поведения и деятельности). Культурный же уровень личности выражается соотношением идейных элементов индивидуального опыта и органических («витальных») импульсов поведения.

Воспитание человека есть воспитание его отношений. Отношения человека – одна из сторон его психической жизни, психическое образование, выражающее активную, избирательную позицию личности и индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков.

Отношения индивида к самому себе как субъекту-личности создаются на основе сопоставления личностью своих действий и поступков с образцами, с нормативной оценкой, образуются оценочные отношения, которые неразрывно связаны с сознательным мышлением и разумной волей человека.

При этом «восприятие природы опосредовано общественным опытом, а отношение человека к себе самому связано с его отношениями к другим людям и их отношением к нему». Отношения человека – это потенциал, проявляющийся сознательной активной избирательностью его переживаний и поступков, основанной на индивидуальном и социальном опыте. При этом содержательно отношения характеризуют деятельность человека, не проявляясь какой-либо одной функциональной стороной психики, а выражая всю личность в ее связи с той или иной стороной деятельности.

Сознательное отношение представляет собой высший уровень отношения к действительности и обусловлено общественно-историческим опытом, который является основой богатейшего внутреннего мира человека.

1. Отношение возникает как связь субъекта и объекта и определяется содержательной наполняемостью объекта, индивидуальными характеристиками субъекта, а также качеством и продолжительностью (устойчивостью) этой связи. При этом чем более значим для личности объект отношений, тем более активны составляющие отношения психические процессы.

2. В системе взаимоотношений с окружающим миром человек сам является объектом этого мира, по отношению к которому выступает в роли активного субъекта-деятеля, что, в свою очередь, и делает возможным процесс сознательного формирования человеком своих отношений через самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование.

3. Связь отношения с такими психологическими феноменами, как потребности, установки, интересы, оценки и убеждения, делает возможным формирование первых через управление развитием вторых.

4. Отношения проявляются в действиях и деятельности человека. При этом действия выступают элементами целостной, целесообразно организованной деятельности, их многократное повторение приводит к формированию у индивида устойчивых навыков самосозидающей деятельности.

5. В развитии отношений важна их принципиальная устойчивость, основывающаяся на некотором осознанном и обобщенном принципе, согласно которому устойчивость отношений определяется: во-первых, их связью с объектом, который отражается в сознании; во-вторых, их формированием преемственно-последовательно трех уровней: 1) уровня условно-рефлекторной стадии, характеризующейся первоначальными положительными или отрицательными реакциями на непосредственные внутренние и внешние раздражения; 2) уровня конкретно-эмоциональных отношений, опытным источником которых становится восприятие, а определяющей – эмоциональная компонента; 3) уровня конкретно-личностного характера, который опосредуется избирательным отношением к окружающему миру, в том числе к другим людям и к себе. При этом выявление устойчивости отношений возможно только при условии одновременно рассмотрения и отношений, и психофизиологических механизмов деятельности, в которой они осуществляются, ибо нет отношений без отражения, т. е. отношения всегда связаны с объектом, который отражается в сознании.

6.4. Культура отношения к своему здоровью как педагогический феномен

Понятие «культура отношения к своему здоровью» как личностного качества индивида на основе анализа составляющих его базовых понятий «культура», «отношение» и «здоровье» отражает усвоение слагаемых образов жизни. Проблемы формирования культуры отношения к своему здоровью представлены: выявлением содержания понятия «культура отношения к своему здоровью» как качеству личности, формируемому в процессе воспитания, образования; выявлением способов отслеживания этого качества и установления критериев и уровней его сформированности; обоснованием модели формирования культуры отношения к своему здоровью в процессе образования. Ведь здоровье разума значительно более, чем здоровье тела, обеспечивает благополучие человека и приводит его жизнь к разумной упорядоченности.

Исторически сложилось несколько подходов к классификации содержания культуры. Согласно одному из подходов, в культуре принято выделять материальную и духовную составляющие. Культура – результат творческой активности личности. Человек, а также программы его поведения, деятельности и общения, составляющие

индивидуальный опыт его жизнедеятельности, представляют процессуальный, результативный аспекты его жизнедеятельности. Человек овладевает культурой здоровья в процессе обучения и воспитания в результате объединения природного (биологических программ) и социально приобретенного. Культура отношения к здоровью рассматривалась как некоторое оптимальное, соразмерное соотношение телесных и духовных компонентов. Античная практика в этом вопросе выделяет умеренность и заботу о себе. Забота о себе предполагала систему ежедневных самосозидающих практик, упражнений и непрерывное самовоспитание [119; 120].

Для формулировки исходного понятия нашего исследования – культуры отношения субъекта к своему здоровью – необходимо кратко остановиться на феномене здоровья человека. Забота о здоровье предусматривает достижение гармонии в совокупности элементов, их взаимозависимости и равновесия. Здоровье – составляющее системного интегрального явления, отражающее состояние целостного организма человека в единстве всех его активно функционирующих составляющих – тела, души и разума. Здоровье – комплексное и вместе с тем целостное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала и приобретенного в процессе жизни: в условиях конкретной социальной и экологической среды.

Аргументируя правомерность трактовки здоровья через понятия «культура» и «отношение», представляется необходимым, размышляя о взаимосвязи телесного и духовного в человеке, считать, что становление здоровья как процесс его сохранения, поддержания и укрепления является закономерным результатом усилий самого человека, его самосозидающим началом: во-первых, заложенными от природы программами жизнедеятельности организма человека; во-вторых, с общепринятыми преемственными в данном обществе нормами и ценностями здоровья; и в-третьих, с собственными представлениями о возможностях своего организма в конкретных условиях его существования. Стратегия будущих научных исследований «культура отношения к здоровью» человека должна основываться на рассмотрении всей совокупности биологических, психических и духовных проявлений человека, представленных в мотивационной сфере личности. В соответствии с этим человек овладевает культурой здоровья в процессе воспитания и самосозидания, в результате объединения, природного (биологических программ) и социально приобретенного (надбиологических программ общения, поведения и деятельности). Данные положения дают нам основание говорить о возможности формирования культуры отношения к своему здоровью, признавая, что здоровье – все-таки в первую очередь «биоло-

гическая программа». Следовательно, культура здоровья отражает всю совокупность правил и норм поведения, которые каждый народ веками преемственно отбирал и накапливал, приспособляясь к природным невзгодам и социальному укладу жизни определенного исторического периода. Так складывался быт, в котором здоровью отводилось важное место, сведения о котором преемственно передавались из поколения в поколение, закрепляясь в ритуалах и церемониях [261; 265].

Неслучайно в последние годы широко распространилось понятие «культура здоровья», которое связывает вопросы здоровья с историей развития и формирования общей культуры, накопленной многовековой цивилизацией человечества. В. Н. Корзенко указывает, что в формировании основ культуры здоровья – успех оздоровления различных возрастных и профессиональных групп населения [164].

Перед социальной теорией встает вопрос о том, как человек изменяется, как он формирует свои способности и представления с тем, чтобы решать общественные задачи, преемственно направленные на культуру здоровья. Очень важным моментом в данном вопросе является самосознание себя как личности.

В литературе имеется множество определений личности, в которые вкладывается различный смысл. Личность – это человек, обладающий исторически обусловленной степенью разумности и ответственности перед обществом, пользующийся (или способный пользоваться) в соответствии со своими внутренними качествами определенными правами и свободами, вносящий своей деятельностью вклад в развитие общества и ведущий образ жизни, соответствующий идеалам его эпохи или класса. Здесь прежде всего выделена социальная, конкретно-историческая природа личности – человека, ответственного перед обществом и вносящего свой индивидуальный вклад в его развитие.

Великий русский педагог Е. А. Аркин говорил о ребенке как личности следующее: «Ребенок – еще незрелое существо, но он – становящаяся личность, индивидуальность, имеющая свои особые потребности, склонности и интересы, свои глубоко переживаемые отношения со взрослыми и др. детьми, свою богатую эмоциональную жизнь. И во всем этом ребенок целостен, един. При оценке его качеств и возможностей взрослые-воспитатели не должны терять из виду ни одной грани пусть еще не развернувшейся, но уже многосторонней и вместе с тем целостной личности ребенка» [17].

«Толковый словарь русского языка» дает следующее определение: «Личность – человек как носитель каких-либо свойств» [230, с. 330].

Личностью, по мнению Л. И. Божович, следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития. Этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «я» [47]. И хотя в психологии существуют известные различия и в толковании понятия «психология личности», и в психологическом исследовании личности как субъекта деятельности, общепризнанно положение о том, что психический склад личности является производным от деятельности человека и детерминирован прежде всего развитием общественных условий его жизни. Многими исследователями личность представляется сложноорганизованной функциональной структурой, где воедино взаимосвязаны различные ее компоненты [6; 7; 15; 26; 42; 51; 66; 131; 146; 164; 165; 254; 283; 325].

Культура включает в себя как филогенетические, так и онтогенетические формы преобразования личностью своей собственной природы, т. е. выражает меру власти человека над внешней и над его собственной физической и психической природой. При наличии множества подходов к истолкованию понятия «культура» нами в контексте исследования выделено два известных положения. Во-первых, культура характеризует социальную реальность, отличающуюся от природной, биологически заданной, естественной, но тесно между собой взаимосвязанных [49; 54; 132; 283]. Во-вторых, культура связана с деятельностью человека, имеющей гуманистический характер и включающей не только результаты деятельности, но в определенной степени и саму деятельность (способ деятельности, используемые средства и т. п.).

Положение о том, что физическая культура – область культуры, связанная с социальным преобразованием тела человека, его физического состояния, часто подчеркивается в литературе. Однако авторы, как правило, ограничиваются констатацией этого факта, не подвергая его содержательному анализу. Тем не менее такой анализ необходим, поскольку культура, охватывая все формы и способы существования человека в обществе, формирует целостное развитие личности [6; 19; 49; 254; 325].

О физической культуре личности невозможно судить лишь на основе ее физического развития, подготовленности, овладения двигательными умениями и навыками. Необходим учет и таких компонентов, которые относятся к духовной сфере личности: содержание мыслей и чувств, иерархия ценностных ориентаций, степень развитости интересов и потребностей, убеждения, что в конечном счете определяет социальную активность учащегося как гражданина. Все биологические проявления, которые становятся предметом

отношения индивида к своим физическим возможностям, преобразуются в социальные качества. Недостаточное понимание взаимосвязи биологического начала и социального в личности порождает известные всем издержки в воспитании.

Культура личности – это уровень развития человека, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере его деятельности и поведения. Данный феномен отражает уровень развития творческих сил и способностей человека, суть которых реализуется в его жизнедеятельности.

В трудах Э. Эриксона разработан определенный преемственный и теоретически обоснованный переход к гуманистической модели личности, которая рассматривает становление человека как преемственный процесс, включающий определенные стадии развития с характерными для них кризисами [324].

Дошкольный период онтогенеза человека считается одним из наиболее благоприятных периодов для начала формирования физической культуры личности человека. Это своеобразный базис, на котором закладывается основа дальнейшего развития физической культуры. Вместе с тем пока еще небольшое количество исследований посвящено проблеме возможности использования средств и методов физического воспитания для развития личности ребенка. Дошкольное воспитание и обучение является первой ступенью системы непрерывного образования. Дошкольное воспитание, направленное на формирование ФК личности, – одна из наиболее сложных категорий образовательного процесса. Переход физической культуры в школе на качественно новый уровень сопряжен с четким определением ее целевой направленности, которая должна соответствовать потребностям и условиям современного этапа развития общества, школы и личности и должна быть единой для всех звеньев и ступеней УСО, обеспечивать их преемственность. Такой интегративной целью выступает физическая культура личности школьника как продукт развития этой культуры в индивиде, часть его общей культуры.

В культуре личности школьника проявляются все структурные элементы его общей культуры: уровень культурного развития как личности; способы достижения этого уровня; разнообразная деятельность, в которой проявляется достигнутый новый уровень. Основанием культурной деятельности является весь образовательно-воспитательный процесс в школе, ориентированный на развитие общей культуры учащихся в единстве знаний, умений, убеждений и нравов, качеств, реализуемых в учебе, труде, ФК и организации образа жизни, общественной деятельности и поведения.

Физическая культура личности учащегося (старшеклассника) – качественное, системное и динамическое образование личности, характеризующееся определенным уровнем ее физического развития и образованности, осознанием способов достижения этого уровня и проявляемое в разнообразных формах физкультурно-спортивной деятельности и жизнедеятельности в целом. Ее структура включает два взаимосвязанных компонента:

- мотивационно-ценностные ориентации личности на активное-положительное отношение к физической культуре, сформированную жизненную потребность в ней, систему знаний и убеждений, организующих и направляющих познавательную и практическую активность личности;
- физическое совершенство личности, определяющее состояние ее здоровья, психофизиологические и физические возможности как фундамент активно преобразующей социально значимой деятельности, умения и навыки, необходимые и достаточные для этого.

Физическая культура личности студента и молодого специалиста включает в себя все вышеперечисленные параметры и структуру, дополненную подструктурой профессиональной направленности, являющейся ведущим, общекультурным компонентом и условием процесса ее формирования, объединяет и пронизывает все два компонента физической культуры, выполняет связующую, координирующую и активизирующую функции.

На каждой ступени образования – от дошкольного до высшего – физическая культура личности последовательно обогащается новым содержанием и отношениями, приобретает новые качественные оттенки, сохраняя основные элементы целого, тем самым осуществляя преемственность развития и становления физической культуры личности и здоровья.

Дать определение понятию «здоровье» сложно. Рассматривать его без учета социальной сущности человека – значит изучать не целостное явление, а лишь его биологическую сторону – организм. В настоящее время существует более 100 определений здоровья. Все определения носят либо односторонний, либо приблизительный характер. Даже формулировка ВОЗ: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов» – слишком обобщенна. Понятие «здоровый человек» зависит от объективных и субъективных факторов, которые в каждом случае отражают патологические изменения и степень их компенсации защитными силами организма. Сложность и относительность определений здоровья и нормы делают

их малодоступными для практиков: педагогов, учителей, методистов, тренеров, которые должны ориентироваться на эти понятия, решая оздоровительные задачи, формируя здоровье своих «практически здоровых» и нездоровых воспитанников. Так, в патологической физиологии здоровье определяют как нарушение состояния организма, в котором отмечается соответствие структуры и функции, а также способность регуляторных систем поддерживать постоянство внутренней среды.

В общей патологии под здоровьем понимается процесс сохранения и развития биологических, физических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни [134; 135].

В экологии здоровье – это полная уравновешенность (по И. П. Павлову) организма индивидуума с биосферой и отсутствие каких-либо выраженных болезненных изменений [236].

В генетике здоровье – целостное многомерное динамическое состояние (включающее позитивные и негативные стороны), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять свои биологические и социальные функции [315, 317].

В методологическом плане «здоровье есть норма и гармония генетического, физического и психосоциального состояния и развития индивида, семьи и популяции». Здесь можно выделить четыре важных основания классификации здоровья:

- сущность здоровья, включая генетическое здоровье, физическое здоровье и психосоциальное здоровье;
- уровни реализации здоровья: индивидуальный, семейный, популяционный;
- оценку состояния и развития здоровья (онтогенеза, семейной динамики, популяционной динамики);
- аспект нормы: статистической и гармоничной нормы (для индивида).

Античные философы едва ли не первыми в истории Запада смогли осмыслить здоровье в его преемственном аспекте как подлинную ценность бытия и открыли непреходящие принципы здорового, гармоничного существования. Геродот утверждал: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играет сила, бесполезно богатство и бессилён разум» [87, с. 9]. Поэтому оздоровление рассматривалось как систематическое обеспечение целостности, связанной с традиционной системой воспитания, направленной на формирование целостной и гармоничной личности.

Вопрос о здоровой личности, процессе ее формирования и воспитания является центральным в педагогике и физической культуре. Как показывает анализ практики и теоретических изысканий, личностный подход в образовании расширяет сферу творчески избирательного усвоения материала. Специалисты правы, утверждая, что есть только один способ реализовать личностный подход в обучении – сделать обучение сферой самоутверждения личности.

В физической культуре в здоровье личности существуют две основополагающие функции: внешняя и внутренняя. Внешняя направлена на обеспечение общества всем необходимым для успешного взаимодействия с природой, для прогрессивного развития. Внутренняя – на обеспечение собственной мобильности, динамичности, продуктивности, эффективности всех механизмов, постоянного повышения коэффициента их полезного действия, т. е. безостановочного самосовершенствования, самосозидания. Однако каждая из них представляет собой некий ансамбль частных функций. Правомерность таких подходов обусловлена тем, что все виды физической культуры, ориентированные на здорового человека, имеют конкретные цели, задачи, направления, формы и, следовательно, свои функции; при этом они имеют и общие функции, свойственные всем видам физической культуры.

В. П. Казначеева и др. при разработке нового принципа массовых обследований людей, позволившего осуществить донологическую диагностику по степени напряжения адаптационных механизмов, выделили четыре группы [134]:

- 1) лица с удовлетворительной адаптацией;
- 2) лица с функциональным напряжением адаптационных механизмов;
- 3) лица с неудовлетворительной адаптацией;
- 4) лица со срывом адаптационных механизмов.

В литературе встречаются следующие определения здоровья:

Здоровье – это:

- состояние организма, в котором отмечается соответствие структуры и функции органов и систем органов человеческого тела, а также способность регуляторных систем поддерживать гомеостаз (постоянство внутренней среды);
- способность организма сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной;
- состояние организма, определяющее его адаптивные возможности и составляющее потребностно-мотивационную и информационную основу жизнедеятельности организма;

- не только отсутствие заболевания или функциональных отклонений организма, но и наличие высокого уровня функционирования различных систем, а также гармоничность развития;
- такое состояние организма, когда функции всех систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют болезненные изменения;
- существование, допускающее наиболее полноценное участие в различных видах общественной и другой деятельности.

Из приведенных определений понятия здоровья очевидно, что оно отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Очевидно также, что состояние здоровья формируется в результате взаимодействия экзогенных (природных и социальных) и эндогенных (наследственность, конституция, пол, возраст) факторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятие преемственности предусматривается всюду, где есть изменения, движения, усложнения, что позволяет использовать по отношению к этому понятию и явлению такие философско-диалектические закономерности, как отрицание отрицания и переход количества в качество. Преемственность присутствует всюду, где есть движение (в широком смысле этого слова) и уместно рассматривать его там, где необходимо планирование в любой области, в том числе и образовательном процессе. Поскольку предметом нашего исследования является физическое воспитание во всем его многообразии, от двигательного совершенствования до становления личности субъекта, то оно охватывает телесные изменения, психологические, физиологические и моральные.

Изучение философских, психологических, педагогических, физиологических аспектов проблемы, а также современных основ образовательного процесса в ДОУ и начальной школе, средней и высшей позволило вычленить основные теоретические положения преемственности. С целью выявления преемственности физического воспитания оздоровительной направленности необходимо рассматривать ее между различными ступенями системы образования, воспитания и развития, подходы же к ее анализу определяются объективными законами развития человеческого организма и общества.

Понятие «преемственность» появляется для того, чтобы связать воедино диалектические противоположности – устойчивое и изменчивое в развитии системы, передачу старого и возникновение нового, того, что уже было в прошлом, с тем, что еще не существует. В контексте преемственности рассматриваются проблемы непрерывного развития, его связности, устойчивости развивающейся системы во времени и пространстве. В первую очередь с философской позиции преемственность понимается как методологическая закономерность и является выражением закона развития, закона движения (развитие),

с диалектической – как синтез (отрицание отрицания) перехода количественных изменений в качественные и выход на новый, более высокий уровень развития. Однако отрицание, не разрушающее прежние связи, а ведущее к переосмыслению, к сохранению всего положительного в старом, к гармонии старого и нового в непрерывном процессе развития.

Дидактика физической культуры в процессе развития обогащается новыми методологическими подходами, установками, позициями, без учета которых нельзя раскрыть содержание исследуемого явления. Поэтому при рассмотрении воспитательных и образовательных проблем преемственности физического воспитания в УО должны использоваться междисциплинарные связи и позиции различных методологических подходов.

В основу комплексного изучения преемственности физического воспитания оздоровительной направленности в УО нами были положены следующие *методологические подходы*: системный, культурологический, антропологический, историко-социологический, личностный, аксиологический, информационный, организационно-дидактический, содержательно-развивающий, интегрально-преемственный. Многообразие подходов позволяет рассмотреть феномен преемственности ФВ в УО в различных теоретических аспектах, оставаться при этом в рамках генеральной методологической линии обобщения практического опыта, выявления лучших его образцов и поиска путей их воспроизведения или экстраполяции на новый, более высокий уровень, а их позиции являются отражением поиска лучших вариантов организации процесса формирования физической культуры личности в различных звеньях учреждениях непрерывного образования.

Образовательный процесс в ДОУ и начальной школе, средней и высшей реализуется диалектически. Все его основные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Для него характерно единство непрерывности и дискретности: с одной стороны, возрастание количественных изменений, а с другой – качественные переходы – «скачки» и переход на новый качественный уровень развития.

Процесс обучения на каждой ступени имеет свои особенности и свое проявление преемственности. Если внутри каждой ступени обучения преемственность ФВ в УО в основном проявляется на одном уровне (происходят преимущественно количественные изменения), то переход от одной образовательной ступени к последующей носит неровный, скачкообразный характер, связанный с качественными изменениями, не нарушающими гармонии в развитии.

Преемственность в обучении базируется на психологических закономерностях мыслительной деятельности человека. Она вызывает необходимость перехода от одного этапа мыслительной дея-

тельности к другому, более сложному. На психологическом, физиологическом уровнях преемственность основывается на возрастных и психологических закономерностях развития. Преемственность в УО рассматривается как ступень поэтапной конкретизации его содержания и раскрывает на соответствующем этапе иерархической последовательности его сущность.

В характеристиках человека индивидуальные и личностные свойства переплелись очень тесным и сложным образом. Социальные характеристики испытывают порой очень сильное влияние биологических, в частности, врожденных свойств, а биологическое по мере социализации человека все больше приобретает социальные оттенки.

Первым важным фактором преемственности является анатомо-морфологическое созревание путей и нейромоторных афферентных и эфферентных субстратов моторных функций. Морфологическая и функциональная архитектура организма ребенка разных возрастных групп представляет собой результат консервативной наследственности и новых индивидуальных приобретений организма. Чем старше организм ребенка, тем больше багаж индивидуально приобретенного и тем большую роль этот багаж играет в прогрессивном развитии.

Организм ребенка на каждом этапе жизненного пути выступает как преемственно наиболее целесообразно сложившееся в процессе развития гармоничное целое с присущими ему особенностями. Однако не менее сложен вопрос о смене ведущих функций как внутри основной регуляторной системы, так и на межсистемном уровне. Кроме того, признавая значение целостного взаимодействия организма со средой, выделяют на отдельных этапах онтогенеза ведущие функции как важнейшие факторы построения возрастной периодизации. Характер реакций организма на оказываемые воздействия самым непосредственным образом зависит от возрастных особенностей функционирования различных физиологических систем. Отсюда очевидна необходимость учета возрастной периодизации степеней зрелости и функциональной готовности различных органов и систем при рассмотрении преемственности в УО.

Задача формирования готовности ребенка к обучению в школе является приоритетной в реализации преемственности дошкольного образования. Готовность к школе – результат образовательной деятельности, соответствующий целям дошкольного образования и основаниям преемственности со следующей ступенью образования. Ребенок стремится к новым упражнениям и подвижным играм. Он хорошо различает виды движений, умеет выделять некоторые их элементы, оценивать последовательность и качество своих действий. Растущее двигательное воображение становится в этом возрасте одним из стимулов обогащения моторики. Основу моторного развития

детей составляют точностные характеристики движений, скоростные способности и физическая работоспособность. У младших школьников происходят существенные изменения скелета. Позвоночник становится более устойчивым, чем у дошкольников.

К 6–7 годам формируется осанка, однако у детей 7–8 лет навыки правильной осанки вырабатываются с трудом и требуют систематических упражнений. Возраст шести и особенно семи лет характеризуется тем, что впервые учебная деятельность приобретает для детей характер основной и специальной. Совершенствуются психические процессы, связанные с вниманием, памятью и мышлением.

Средний школьный возраст (подростковый) – период развития детей от 11 до 14–15 лет (охватывает учащихся V–VIII классов). Он характеризуется бурным подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма: происходит не только физическое, моторное созревание, но и интенсивное формирование личности. Данный возраст нередко называют переходным.

В возрасте 11–14 лет продолжается интенсивное функциональное развитие центральной нервной системы: в условно-рефлекторных процессах значительно вырастает роль второй сигнальной системы, интенсивно развивается способность к абстрактному мышлению. Вместе с тем наблюдается повышенная возбудимость мозга, неуравновешенность нервных процессов, быстрая утомляемость нервных клеток и поэтому часто кажущаяся немотивированной быстрая смена настроений и поведения.

В позднем юношеском возрасте завершается развитие центральной нервной системы. Становятся более уравновешенными процессы возбуждения и торможения, улучшается способность мозга к аналитической и синтезирующей деятельности. Это позволяет расширить круг используемых в физическом воспитании средств и методов, решать серьезные задачи по овладению сложными техническими навыками.

В 15–17-летнем возрасте происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, которые по своему содержанию приближаются к аналогичным проявлениям взрослых людей.

Студенческий период, по существу, последняя возможность получить полноценное образование, в том числе и в области физической культуры. Поэтому в зависимости от профиля выбранной специальности можно формировать профессионально значимые физические, психофизиологические, трудовые качества, моторные действия и психофизические новообразования личности, проявляющиеся в уровне надежности отдельных органов и систем. Считается, что к 15–16 годам общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении раннего юношеского возраста они продолжают совершенство-

ваться. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащают свой понятийный аппарат, их умственная деятельность становится более устойчивой.

В нашем исследовании преемственность физического воспитания в УО рассматривается как последовательный переход от одной ступени образования к другой, в горизонтальной и вертикальной иерархии. Воспитание культуры здоровья, обучение учащихся приемам мобилизации и релаксации, телесного и духовного самосовершенствования обусловили необходимость пересмотра сложившегося содержания физического воспитания в УО. Потенциал физической культуры передавался из поколения в поколение по каналам культурного наследования благодаря семейному и общинному воспитанию умений и навыков физического труда, играм, культовым обрядам и т. п.

Развитие культуры характеризует степень овладения человеком силами природы, изменение ее как среды обитания, уровень развития самого человека, расширение его умений и знаний, созидания способностей. В результате этих преобразований и сам человек попадал в сферу преемственности культуры «как плод преобразования благодатного им природного материала».

Исследователи преемственности в области истории философии, культуры отмечают, что с течением времени культура становится синонимом интеллектуального, нравственного, эстетического, разумного совершенствования человека в ходе его исторической эволюции.

Физическая культура является видом общей культуры, поэтому ей свойственны функции этих родовых преемственных по отношению к ней явлений. В культуре существуют лишь две основополагающие функции – внешняя и внутренняя. Внешняя направлена на обеспечение общества всем необходимым для успешного противоборства с природой, для прогрессивного преемственного развития. Внутренняя – на обеспечение собственной преемственности, мобильности, динамичности, продуктивности, эффективности всех механизмов, постоянного повышения коэффициента их полезного действия, т. е. безостановочного самосознания, самопознания, самоуправления, самосовершенствования и самосозидания. Однако каждая из них представляет собой некий ансамбль частных функций, соединяясь вместе, дают гармонию и высокую культуру здоровья индивида. Сознательное отношение представляет собой высший уровень отношения к действительности и обусловлено общественно-историческим опытом, который является основой богатейшего внутреннего мира человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Абу Али ибн Сина (Авиценна)*. Канон врачебной науки. Изд. 2-е. Ташкент : Фан, 1981. Т. 1.
2. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985.
3. *Алексеев В. П.* Становление человека. М. : Наука, 1984.
4. *Алябьева Н. В.* Преемственность разных ступеней системы образования // Материалы науч.-практ. конф., Мурманск, 30–31 марта 2004 г. / Федер. объекты по образованию, Мурман. пед. ин-т. Мурманск, 2005. Т. 1. С. 12–15.
5. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс. Казань : Казан. ун-т, 1996. Кн. 1.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л. : ЛГУ, 1968.
7. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977.
8. *Антонов А. Н.* Преемственность и возникновение нового знания в науке. М. : МГУ, 1985.
9. *Аникудинова Е. А.* Педагогические условия преемственности в естественном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ульяновск : Книж. берег, 2004.
10. *Анисомов О. С.* Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М. : Экономика, 1991.
11. *Анохин П. К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М. : Медицина, 1968.
12. *Анохин П. К.* Проблемы принятия решения в психологии и физиологии. М. : Наука, 1976.
13. *Анохин П. К.* Избранные труды: системные механизмы высшей нервной деятельности. М. : Наука, 1979.
14. *Антропова М. В.* Взаимосвязь между морфофункциональными параметрами в процессе роста и развития ребенка // Физиология развития ребенка / под ред. В. И. Козлова, Д. А. Фарбер. М. : Педагогика, 1983. С. 254–264.
15. *Апанасенко Г. Л., Попова Л. А.* Медицинская валеология. Ростов н/Д : Феникс ; Киев : Здоровье, 2000.

16. *Арапова Н. О.* О преемственности в работе дошкольных образовательных учреждений и школ // Дошкол. воспитание. 1994. № 1. С. 5–11.
17. *Аркин К. А.* Ребенок в дошкольные годы. М. : Просвещение, 1968.
18. *Арет А. Я.* Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе, 1961.
19. *Арефьева О. Д.* Комплексно-деятельный подход к обеспечению преемственности непрерывного экологического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Владивосток : Учитель, 2004.
20. *Аронина А. И.* Проблема преемственности между подготовительной группой детского сада и первым классом школы в системе эстетического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Знание, 1980.
21. *Арсентьева В. П.* Преемственность в интеллектуальном развитии детей в условиях детского сада и школы // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. Минск : БГУ, 2004. С. 345–348.
22. *Ахметшина Э. Г.* Преемственность в развитии художественной культуры личности в системе «дошкольные образовательные учреждения – школа – вуз» средствами ИЗО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань : ВАК РФ КГУ, 2000.
23. *Аршавский И. А.* Очерки по возрастной физиологии. М. : Медицина, 1967.
24. *Арямов И. А.* Развитие движений дошкольников // Особенности детского возраста. М., 1953. С. 77–81.
25. *Бабанский Ю. К.* Педагогика. М. : Просвещение, 1983.
26. *Бажович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968.
27. *Баллер Э. А.* Преемственность в развитии культуры. М., 1969.
28. *Баллер Э. А.* Социальный прогресс и культурное наследие. М. : Наука, 1987.
29. *Бальсевич В. К.* Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологические, экологические и организационные аспекты) // Теория и практика физ. культуры. 1990. № 1. С. 22–26.
30. *Бальсевич В. К.* Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 2. С. 3–9.
31. *Бальсевич В. К.* Онтокинезеология человека. М. : ТиПФК, 2000.
32. *Батаршев А. В.* Теория и практика преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 1992.
33. *Батаршев А. В.* Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школах. СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 1996.
34. *Батаршев А. В.* Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретико-методологический аспект). СПб. : Институт профтехобразования РАО, 1996.
35. *Батуев А. С.* Высшая нервная деятельность : учеб. для вузов по специальностям «Биология», «Психология», «Философия». М. : Высш. шк., 1991.

36. Батурин Б. С. Проблема преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 13.00.00. Алма-Ата, 1981.

37. Бауэр Т. Психическое развитие младенца / пер. с англ. А. Б. Леонова. М. : Прогресс, 1979.

38. Бежанишвили А. З. Преемственность и непрерывность профессиональной подготовки студентов к работе в школе // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. Минск : БГУ, 2004.

39. Безруких М. М. Возрастная физиология: физиология развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002.

40. Берштейн Н. А. Координация движения в онтогенезе // Уч. зап. гос. центр. ин-та физ. культуры. М., 1947. Вып. 2.

41. Берштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.

42. Берштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М. : ФиС, 1991.

43. Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1990.

44. Бехтеров В. М. Общие основы рефлексологии человека. М. ; Л. : Гозиздат, 1928.

45. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / под ред. А. В. Петровского. М., 1979. Т. 1.

46. Боген М. М. Обучение двигательным действиям. М. : ФиС, 1985.

47. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М. : Просвещение, 1968.

48. Большая советская энциклопедия. М. : Политиздат, 1980.

49. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. М., 1969.

50. Букреева Д. П. Возрастные изменения максимального темпа у детей 6–16 лет : автореф. ... канд. мед. наук. Кишинев, 1955.

51. Букреева Д. П. Возрастные особенности циклических движений детей и подростков. М. : Педагогика, 1975.

52. Бутенко Б. И. Новое в понимании здоровья // Теория и практика физ. культуры. 1988. № 7. С. 19–22.

53. Бушля А. К. О преемственности учебно-воспитательной работы в 1–10-х классах // Нач. шк. 1986. № 2.

54. Быховская И. М. Человеческая целостность в социокультурном измерении: традиции и современность. М. : РИО ГЦОЛИФК, 1993.

55. Быховская И. М. Человек телесный в социокультурном пространстве и времени. М. : ФОН, 1997.

56. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека. Эталон, предоставления, установки. М. : АCADEMIA, 2001.

57. Васютина А. И. Возрастная морфология и физиология. М. : АПН РСФСР, 1963.

58. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М. : Просвещение, 1969.

59. Венгер Л. А. Психологическая готовность ребенка к школе // Вopr. психологии. 1984. № 4. С. 51–57.

60. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: комплексный подход. М. : Высш. шк., 1991.
61. *Введенский Б. А.* Энциклопедический словарь. М. : Совет. энцикл., 1964.
62. *Вербицкий А. А.* Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности // Новые исследования в психологии. М. : Педагогика, 1977. № 1. С. 19–24.
63. *Вербицкий А. А.* Методологические проблемы непрерывного военного образования. Непрерывное образование: методология и практика // Новые методы и средства обучения. 1990. № 4. С. 14–22.
64. *Визитей Н. Н.* Образ жизни. Спорт. Личность. Кишинев : Штинца, 1980.
65. *Визитей Н. Н.* Физическая культура и спорт как социальное явление : филос. очерки. Кишинев : Штинца, 1986.
66. *Виленский М. Я., Ключник П. И.* Формирование личности будущего учителя в процессе физического воспитания : метод. пособие. М., 1989.
67. *Виленский М. Я.* Физическая культура в профессионально-ценностных ориентирах и процесс их формирования: методология и теория // Теория и практика физ. культуры. 1991. № 11. С. 27–30.
68. *Винер Н.* Кибернетика или управление и связь в животном и машине. М., 1958.
69. *Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б.* Возрастная и педагогическая психология : учеб. для пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1979.
70. Вопросы методологизации образовательного пространства : методолог. чтения, посвящ. памяти Г. И. Щедровицкого, Гомель, 23 февр. 2004 г. / под общ. ред. М. Г. Кошмана, В. Н. Старченко. Гомель : ГГОИПК, 2005.
71. *Выдрин В. М., Николаев Ю. М.* О ценностном аспекте физической культуры // Теория и практика физ. культуры. 1979. № 5. С. 13–15.
72. *Выдрин В. М., Курамшин Ю. Н., Николаев Ю. М.* Осмысление интегративной сущности физической культуры – магистральный путь формирования ее теории // Теория и методика физ. культуры. 1996. № 5. С. 59–62.
73. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
74. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1996.
75. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М. : МГУ, 1976.
76. *Ганелин Ш. И.* Дидактический принцип сознательности. М. : АПН РСФСР, 1961.
77. *Ганелин Ш. И., Бушля А. К.* Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5–7 классах. М. : АПН РСФСР, 1961.
78. *Ганелин Ш. И.* Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4–5 классах // Совет. педагогика. 1955. № 7. С. 4–8.
79. *Ганелин Ш. И.* О преемственности и межпредметных связях: преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5–8 классах. М. : Просвещение, 1961.
80. *Гасанов М. Г.* Преемственность в формировании культуры учащихся XII–XI классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Малаховка, 2004.

81. *Гайсин И. Т.* Преемственность системы непрерывного экологического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 2000.
82. *Гегель Г. В.* Феноменология духа. М. : Мысль, 1965.
83. *Гегель Г. В.* Энциклопедия философских наук: наука логики. М. : Мысль, 1975.
84. *Гессен С. И.* Основы педагогики. М. : Пресс, 1995. Т. 1.
85. *Глазырина Л. Д.* Физическая культура дошкольников младшего возраста : пособие для педагога. М. : ВЛАДАС, 1999.
86. *Глазырина Л. Д.* Физическая культура старшего дошкольного возраста : пособие для педагога. М. : ВЛАДАС, 2001.
87. *Годник С. М.* Проблемы изучения преемственности высшей и средней школы // Совет. педагогика. 1980. № 9. С. 52–56.
88. *Годник С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж : Воронеж. гос. ун–т, 1981.
89. *Годник С. М.* Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 1990.
90. *Горен Михаэль* Путь к здоровью : лечит природа. СПб., 1995.
91. *Гранатов Г. Г.* Метод дополнительности в развитии понятий: педагогика и психология мышления. Магнитогорск : МаГУ, 2000.
92. *Граве П. С.* Системный подход к исследованию патологии психики: системные исследования. М. : Наука, 1981.
93. *Грамыко Ю. В.* Мыследеятельная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск : Технопринт, 2000.
94. *Гребенникова В. М.* Преемственность педагогического процесса школы и вуза как средство формирования креативности старшеклассников и студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
95. *Гужаловский А. А.* Развитие двигательных качеств у школьников. Минск, 1978.
96. *Гужаловский А. А.* Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблема адаптации физической подготовки детей школьного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. М., 1979.
97. *Гужаловский А. А.* Физическая подготовка школьников. Челябинск : Южно-урал. книж. изд-во, 1980.
98. *Гундобин Н. П.* Особенности детского организма. М., 1906.
99. *Гуревич Р. С., Шкодин М. М.* Преемственность как принцип формирования системы непрерывного образования // Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования : материалы конф. / редкол.: Б. С. Гершунский (отв. ред) [и др.]. М. : Изд-во АПН СССР, 1990. Ч. 1. С. 77–80.
100. *Гуревич М. А., Озерецкий Н. И.* Психомоторика. М. ; Л., 1930.
101. *Гурин В. Е.* Проблема управления саморазвитием личности // Педагогика: опыт, проблемы, перспективы / под ред. Э. Г. Малиночки. Краснодар, 1999. С. 30–32.

102. *Давыдов В. В., Маркова А. К.* Концепция учебной деятельности школьников // *Вопр. психологии.* 1981. № 6. С. 13–26.

103. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР : Просвещение, 1996.

104. *Демидов Н. Н.* Двигательная память как критерий при отборе для занятий спортивной гимнастикой // *Отбор, специализация и прогнозирование в спорте* : тез. докл. Всесоюз. симп. Омск, 1971. С. 20–21.

105. *Должикова Р. А.* Преемственность образования детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Курган, 1998.

106. *Дуранов М. Е.* Педагогические предпосылки познавательной деятельности студентов младших курсов // *Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов* : межвуз. сб. науч. тр. Саратов : СГУ, 1985. С. 38–60.

107. *Дубровский В. И.* Лечебная физическая культура : учеб. для вузов. М., 1998.

108. Педагогические принципы формирования программ по физической культуре для учащихся / Ю. Д. Железняк [и др.] // *Теория и практика физ. культуры.* 1989. № 9. С. 24–26.

109. *Жуковский В. П.* Образовательная реформа обязывает к творчеству // *Трансформация российской экономической системы в процессе реформирования.* Саратов : Сарат. техн. ун-т, 1995. С. 66–69.

110. *Жук Э. И.* Моторная зрелость, физическая подготовленность и успеваемость младших школьников // *Гигиена и санитария.* 1980. № 11. С. 22–26.

111. *Жук Э. И.* Характеристика моторной зрелости детей 7–10 лет на основе тестовых исследований // *Вопросы возрастной физиологии и педагогики спорта в Киргизии* : тез. докл. респ. науч. конф. Фрунзе, 1980. С. 25–26.

112. *Жук Э. И.* Взаимосвязь моторной памяти с моторным созреванием и успеваемостью детей младшего школьного возраста // *Вопросы теории и практики физической культуры и спорта* / под ред. А. А. Семкина. Минск : Выш. шк., 1981. Вып. 2. С. 49–55.

113. *Жук Э. И.* Влияние различных форм физических упражнений на моторную зрелость 7–10-летних детей // *Теория и практика физ. культуры.* 1982. № 7. С. 24–26.

114. *Жук Э. И.* Динамика моторного развития детей различного возраста // *Вопросы теории и практики физической культуры и спорта* : респ. межвуз. сб. Минск : Польша, 1986. Вып. 16. С. 40–45.

115. *Жук Э. И.* Моторная зрелость детей и влияние на нее различных физических упражнений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. М., 1987.

116. *Жук Э. И.* Моторная зрелость и ее роль в профессионально-прикладной физической подготовленности студентов – будущих инженеров // *Вопросы теории и практики физической культуры и спорта.* Минск : Польша, 1990. Вып. 20. С. 7–10.

117. *Жук Э. И.* Моторная зрелость студентов I курса Брестского политехнического института // *Вопросы теории и практики физической культуры и спорта.* Минск, 1995. Вып. 25. С. 9–11.

118. Жук Э. И. Моторная зрелость как предпосылка оценки состояния здоровья учащихся и студентов // Актуальные проблемы физического воспитания студентов : тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–20 сент., 1996 г. Минск : НПМ, 1996. С. 27–34.

119. Жук Э. И. Культура общества и здоровье // Человек. Культура. Педагогика : материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск : БелИПК, 1999. С. 49–53.

120. Жук Э. И. Роль физической культуры в воспитании культуры общества // Программно-методическое обеспечение спортивного движения студенческой молодежи в современных условиях : сб. докл. респ. науч.-метод. конф., посвящ. 55-летию Победы в Великой Отечеств. войне, Минск, 10–11 февр. 2000 г. Минск : Асар, 2000. С. 82–83.

121. Жуковский В. П. Преемственность целей обучения в условиях непрерывного военного образования // Педагогика и акмеология университетского образования. Саратов : Саратов. техн. ун-та, 1998. С. 78–79.

122. Зайцева Л. М. Преемственность в экологическом воспитании старших дошкольников и младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Смоленск, 2001.

123. Зацюрский В. И. Физические качества спортсмена. М. : ФиС, 1970.

124. Запарожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1986.

125. Зеленков А. И. Принцип отрицания в философии и науке. Минск : БГУ им. В. И. Ленина, 1981.

126. Зимкин Н. В., Коробко, А. В. Физические упражнения как средство повышения устойчивости организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды // Теория и практика физической культуры. 1961. Т. XXIII, вып. 4, 5. С. 270–275.

127. Зинченко В. П. Как построить свое «Я». М. : Педагогика, 1981.

128. Ерахтина Т. А. Теоретические основы управления процессом преемственности дошкольного и начального школьного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 2001.

129. Ермолаев М. А. Преемственность начальной и средней ступени образования в формировании культуры общения на уроках английского языка // Преемственность разных ступеней системы образования : материалы науч.-практ. конф., Мурманск, 30–31 марта 2004 г. / Федер. объекты по образованию, Мурман. пед. ин-т ; отв. ред. Н. В. Алябьева. Мурманск, 2005. Т. 1. С. 57–59.

130. Ильин Е. П. Психология физического воспитания : учеб. для ин-тов и фак. физ. культуры. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.

131. Исаенко Г. Л. Роль исторической преемственности в развитии науки. М. : Знание, 1969.

132. Разработка научно-практических основ преемственного перехода с I на II ступень обучения в национальной школе Республики Беларусь : отчет о НИР / науч. рук. Л. А. Исаченкова. Минск, 1997.

133. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа // Современные аспекты адаптации. Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1980.

134. *Казначеев В. П., Баевский Р. М., Берсенева А. П.* Донозологическая диагностика в практике массовых обследований населения. М., 1980.
135. *Казначеев В. П., Спиринов Е. А.* Космопланетарный феномен человека. Проблема комплексного изучения. Новосибирск, 1991.
136. *Каиров И. А., Петров Ф. Н.* Педагогическая энциклопедия. М. : Знание, 1966.
137. *Кандыба Д. В.* Универсальная техника гипноза. Духовное и физическое совершенство. Ростов н/Д : Феникс, 1995.
138. *Крестьянский В. И.* О значении различных форм филогенетической предрасположенности // *Общая биология*. 1940. № 3. С. 425–447.
139. *Кант И.* Сочинения в шести томах. М. : Мысль, 1965. Т. 4.
140. *Касаткин Н. И.* Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951.
141. *Кедров Б. М.* Отрицание отрицания. М., 1957.
142. *Кедров Б. М.* Проблемы логики и методологии науки // *Избранные труды*. М. : Наука, 1990.
143. *Клоссовский Б. Н.* Развитие мозга ребенка. М. : АМН, 1949.
144. *Клаус Георг.* Кибернетика и философия. М. : Изд-во иностр. лит., 1963.
145. *Колбанов В. В.* Основы возрастной физиологии человека : учеб. пособие. СПб., 2000.
146. *Коледа В. А.* Теоретико-методические основы физического воспитания в системе профессионально-личностного развития студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Минск, 2003.
147. *Коледа В. А.* Физическая культура в формировании личности студента. Минск : БГУ, 2004.
148. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Минск, 1988.
149. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М. : Педагогика, 1973.
150. *Колмогоров А. Н.* Жизнь и мышление с точки зрения кибернетики. М., 1962.
151. *Комарова Т. С.* Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Пед. о-во России, 2002.
152. *Коменский Я. А.* Великая дидактика: избр. пед. соч. М., 1955. Т. 1.
153. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.
154. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.
155. Концепция преемственности в работе дошкольного учреждения и начальной школы / Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запарожца. М., 1997.
156. *Краевский В. В.* Проблема целостности учебно-воспитательного процесса // *Совет. педагогика*. 1984. № 9. С. 36–42.
157. *Красногорский Н. И.* Высшая нервная деятельность. Л. : Медгиз, 1958.

158. *Кремянский В. И.* О значении различных форм филогенетической преемственности // *Общая биология*. 1940. Т. 1. № 3. С. 425–447.

159. *Кремянский В. И.* Некоторые особенности организмов «систем» с точки зрения физики, кибернетики и биологии // *Вопр. философии*. 1958. № 8. С. 99–127.

160. *Кряж В. Н.* Особенности методики физического воспитания студентов с различным уровнем физической подготовленности // *Актуальные проблемы совершенствования программы по физической культуре в университетах страны* : тез. докл. I Всесоюз. науч.-метод. конф. Ростов н/Д, 1991. С. 31–32.

161. *Кряж В. Н.* Введение в гуманизацию физического воспитания : метод. пособие: в 3 ч. Минск : Четыре четверти, 1996. Ч. 1.

162. *Кряж В. Н.* Введение в гуманизацию физического воспитания : метод. пособие: в 3 ч. Минск : Четыре четверти, 1996. Ч. 2 : Истоки гуманизации физического воспитания.

163. *Кряж В. Н., Кряж Э. С.* Гуманизация физического воспитания. Минск : НИО, 2001.

164. *Корзенко В. Н.* Оздоровительная направленность физической культуры в учреждениях образования // *Системные проблемы физического воспитания студенческой молодежи и формирование здорового образа жизни* : материалы респ. науч.–практ. конф., Минск, 12 нояб. 2004 г. Минск, 2005. С. 94–97.

165. *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991. 190 с.

166. *Кудрявцев В. Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. М. : Дубна, 2003. Ч. 1. 174 с.

167. *Кузьмина Э. М.* Вопросы преемственности школьного и вузовского обучения. Барнаул : БПТИ, 1975.

168. *Кукушкина В. Н.* Преемственность в работе дошкольного образования учреждения школы // *Нач. шк.* 2001. № 11. С. 19–21.

169. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие. 5-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1999.

170. *Культурология : теория и история культуры* : учеб. пособие / под общ. ред. И. Е. Ширшова. Минск : БГЭУ, 2004.

171. *Купчинов Р. И.* Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи : учеб. пособие. Минск : ИВЦ Минфина, 2004.

172. *Купчинов Р. И.* Здоровье и безопасность жизнедеятельности: здоровье – педагогическая сфера деятельности под контролем медицины // *Вестн. Моск. гос. обл. соц.-гуманит. ин-та*. 2016. № 4 (24). С. 3–11.

173. *Кустов Ю. А.* Преемственность подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах / под ред. А. А. Кыверялга. Саратов : Саратов. ун-т, 1990.

174. *Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин В. Н.* Преемственность в системе непрерывного образования : учеб. пособие. Тольятти, 1999.

175. Преемственность учения в системе «школа – профтехучилище – колледж – вуз – производство» : учеб. пособие / Ю. А. Кустов [и др.]. Тольятти, 1999.

176. *Кухта А. И.* Принцип преемственности в обучении : лекции по педагогике для студентов, аспирантов, учителей. Львов : Львов. ун-т, 1973.
177. *Кыверялг А. А.* Сущность преемственности и ее реализация в обучении // Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем профтехучилище : метод. рекомендации / под ред. А. А. Кыверялга, А. В. Батаршева. М. : АПН СССР, 1984. С. 6–20.
178. *Лазарь Т. И.* История образования с древних времен до наших дней. Минск, 2005. 80 с.
179. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. М., 2002.
180. *Лебедев В. М., Жук Э. И.* Влияние различных форм физических упражнений на моторную зрелость 7–10-летних детей // Теория и практика физической культуры. 1982. № 7. С. 29–32.
181. *Лебедева Н. Т.* Основы гигиенического нормирования общей двигательной активности младших школьников : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.07. Минск, 1973.
182. *Лебедева Н. Т.* Формирование здорового стиля жизни школьника. Минск : Нар. асвета, 1996.
183. *Лебедева Н. Т.* Укрепление здоровья студентов в вузе // Вопросы физического воспитания студентов вузов : материалы науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию кафедры физического воспитания и спорта Белгосуниверситета. Минск : БГУ. 1999. С. 3–10.
184. *Лебедева Н. Т.* Профилактическая физкультура для детей : пособие для педагогов и воспитателей. Минск, 2004.
185. *Левин-Гориневская Е. Г.* Развитие основных движений у детей дошкольного возраста. М. : Политиздат, 1977.
186. *Леонтьев А. А.* Проблемы развития психики. М. : МГУ, 1981.
187. *Леонтьев А. А.* Философия психологии: из научного исследования / под ред. А. А. Леонтьева. М. : Моск. гос. ун-т, 1994.
188. *Лесгафт П. Ф.* Руководство по физическому образованию детей школьного возраста : избр. пед. соч. М. : АПН РСФСР, 1952. Т. 2.
189. *Левевр В. А.* Конфликтуация структуры. М. : Совет. радио, 1973.
190. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. М. : Прогресс, 1970.
191. *Логвина Т. Ю.* Оптимизация режима двигательной активности дошкольников в зависимости от их возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Минск, 1991.
192. *Логвина Т. Ю.* Оценка эффективности занятий физическими упражнениями с детьми : метод. рекомендации / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2000.
193. *Логинов А. А.* Рождение человека (от ... и до ...) : кн. для учителя. Минск : Нар. асвета, 1992.
194. *Лубышева Л. И.* Концепция формирования физической культуры человека. М. : ГЦОЛИФК, 1992.

195. Лубышева Л. И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа // Теория и практика физ. культуры. 1996. № 1. С. 2–4.

196. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 6. С. 10–15.

197. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие. М. : Академия, 2001.

198. Лубышева Л. И. Концепция спортивного образования в старшей школе // Теория и практика физической культуры. 2005. № 2. С. 2–4.

199. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М. : МГУ, 1962.

200. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе // Преемственность в процессе обучения // Уч. зап. Ленингр. пед. ин-та. 1969. Т. 372. С. 5–32.

201. Люблинская А. А. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1971.

202. Любомирский Л. Е. Возрастные особенности движений у детей и подростков. М. : Педагогика, 1979.

203. Луначарский А. В. О социальном воспитании: о воспитании и образовании / под ред. А. В. Луначарского. М., 1976.

204. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–4 классов общеобразовательной школы / В. И. Лях [и др.]. М., 1993.

205. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. М. : ФиС, 1998.

206. Лях В. И. Физическая культура. 1–4 класс : учеб. пособие. М., 2000.

207. Макаренко А. С. Коммунистическое воспитание и поведение. М. : Политиздат, 1963. Т. V.

208. Мак Гроу. Развитие моторных функций в раннем детстве // Спортивная медицина : труды XII юбилейного конгресса. М., 1959. С. 560–567.

209. Марков В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней. М. : АCADEMIA, 2001.

210. Маркосян А. А. Основы морфологии детей и подростков. М., 1969.

211. Мартынов В. Ф. Мировая художественная культура : учеб. пособие. Минск, 1997.

212. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.

213. Физиология и гигиена детей и подростков / М. Т. Матюшонок [и др.] ; под ред. проф. М. П. Кровцова. М. : Выш. шк., 1980.

214. Матвеев Л. П. Проникнуть в сущность явлений // Физ. культура в школе. 1969. № 7. С. 65–79.

215. Матвеев А. П. Методика физического воспитания в начальной школе. М. : ВЛАДОС, 2003.

216. Мороз А. Г. Пути обеспечения преемственности и самостоятельной учебной работе учащихся средней образовательной школы и студентов вуза (на материале школ и вузов УССР) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1971.

217. *Муравов И. В.* Здоровье, трудоспособность и физическая культура. Киев : Знание, 1985.
218. *Монтень М.* Опыты. М. ; Л., 1960. Кн. 1. С. 189–212.
219. *Мор Т.* Утопия. М., 1953. С. 117–149.
220. *Наталов Г. Г.* Физическая культура и спорт в жизни человека. Алма-Ата, 1976.
221. *Наталов Г. Г.* Противоречивость научных представлений: объект и кризис современной теории физической культуры // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. М. : Физкультура, образование и наука, 1998. С. 464–466.
222. *Наталов Г. Г.* С чего начать модернизацию образования // Теория и практика физ. культуры. 2003. № 12. С. 2–12.
223. *Николаев Ю. М.* О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 6. С. 2–10.
224. *Николаев Ю. М.* Теоретические аспекты интегративного содержания и человекотворческой сущности физической культуры // Теория и практика физ. культуры. 1998. № 4. С. 15–21.
225. *Николаев Ю. М.* Теоретико-методологические основы физической культуры в преддверии XXI века. СПб., 1998.
226. *Николаев Ю. М.* Теоретико-методологические основы физической культуры : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. СПб., 1998.
227. *Николаев Ю. М.* Физическая культура: человеческое измерение // Теория и практика физ. культуры. 1999. № 7. С. 2–7.
228. *Новиков А. Д.* Физическое воспитание. М. : ФиС, 1949. 139 с.
229. *Новикова Г. Н.* Из программы международного бакалавриата о решении проблемы преемственности «детский сад – начальная школа» // Дошкол. воспитание. 2004. № 12. С. 74–77.
230. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2005.
231. *Олейник П. Н.* Преемственность в системе «школа – техникум, техникум – производство»: обзор информации. М. : НШВШ, 1983. Вып. 1. 40 с.
232. *Орбели Л. А.* Вопросы высшей нервной деятельности. М. : АН СССР, 1949. С. 535–548.
233. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. М. : Просвещение, 1991.
234. *Орлова А. П.* Преемственность народной и научной педагогики в развитии нравственного воспитания / Витеб. ун-т им. П. М. Машерова. Витебск, 2000.
235. *Осипова О. П.* Преемственность в развитии культуры учебного труда учащихся при переходе из начальной в основную общеобразовательную школу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 1999.
236. *Павлов И. П.* Физиологические механизмы так называемых произвольных движений // Полн. собр. соч. М., 1959. Т. 3, кн. 2.
237. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983.
238. *Песталоцци Г.* Избранные педагогические сочинения : в 2 ч. / под ред. В. А. Ротенберга. М. : Педагогика, 1981. Ч. 1.

239. *Петленко В. П., Давиденко Д. Н.* Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность. СПб., 1998.
240. *Петров А. В.* Дидактические основы реализации преемственности и развивающего обучения формирования фундаментальных понятий в преподавании физики в педузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Горно-Алтайск, 1996.
241. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996.
242. *Петрушенко Л. А.* Принципы обратной связи. М. : Мысль, 1967.
243. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969.
244. *Пиатрович К.* Лечение восстановлением информации. Варшава, 1996.
245. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.
246. *Подвойски Н. И.* Какая физическая культура нужна пролетарскому СССР и кем она должна создаваться. 2-е изд. М. : ВГОПАС, 1923.
247. *Поттер К. Р.* Что такое диалектика // Вопр. философии. 1995. № 1. С. 120–126.
248. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
249. Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ : метод. рекомендации / под ред. А. А. Кыверялга, А. В. Батаршева. М. : АПН СССР, 1984.
250. Проблемы развития управленческого мышления и деятельности / под ред. Ю. В. Громыко. М. : Акад. пед. наук СССР, 1992.
251. *Пуни А. Ц.* О некоторых функциональных проблемах перспективного плана научно-исследовательской работы в области физической культуры и спорта // Теория и практика физ. культуры. 1985. № 6. С. 10–13.
252. *Радионов В. А.* Индивидуализация сопряженного физического и психического развития школьников в процессе физического воспитания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
253. Разработка научно-практических основ преемственного перехода с I на II ступень обучения в национальной школе Республики Беларусь : отчет о НИР / науч. рук. Л. А. Исаченкова. Минск, 1997.
254. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / под ред. Н. М. Щелованова. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 1969.
255. *Резина В. М.* Формирование содержания высшего профессионального образования на основе преемственности со средним специальным образованием : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 1999.
256. *Реутович В. Н.* Преемственность в обучении слушателей подготовительного отделения и студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1987.
257. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 233–251.
258. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М. : АН СССР, 1957.
259. *Рубинштейна С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика. 1989. Т. 1.
260. *Руссо Ж. Ж.* Трактат о происхождении неравенства. М., 1965.

261. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 212–213.
262. Савко Э. И. Программирование физических упражнений как проблема их преемственности // Современные проблемы физического воспитания студенческой молодежи и формирование здорового образа жизни : материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 12 нояб. 2004 г. / МИТСО ; редкол.: И. М. Дюмин (гл. ред.) [и др.]. Минск : МИТСО, 2005. С. 11–12.
263. Савко Э. И. Преемственность в свете развития моторики детей и подростков // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : материалы VIII Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2004 г. Итоговое пленарное заседание. Минск, 6 апр. 2005 г. / БГУФК. Минск, 2005. С. 50–55.
264. Савко Э. И. Интегративно-преемственный подход к становлению здоровья // Подготовка спортсменов в социально-экологических условиях : материалы IX Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2005 г. / БГУФК. Минск, 2006. С. 41–46.
265. Савко Э. И. Проблема преемственности в физическом воспитании. Спортивная наука // Вестн. Челяб. гос. науч.-образоват. центра Урал. отд. Рос. акад. образования / редкол.: Л. М. Кульков (гл. ред.) [и др.]. Челябинск. 2006. № 1 (2). С. 63–69.
266. Савко Э. И. Моторная зрелость как биологическая предпосылка методологической преемственности // Адаптивные механизмы регуляции функций организма при мышечной деятельности (научно-педагогическая школа А. А. Семкина) : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 апр. 2008 г. / редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУФК, 2008. С. 217–221.
267. Савко Э. И. Преемственность в системе физического воспитания // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития : материалы 4-й Междунар. конф., Минск, 2–3 окт., 2008 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; под общ. ред А. В. Торховой, З. С. Курбеко. Минск : БГПУ, 2008. С. 139–142.
268. Савко Э. И. Методическое использование компонентов преемственности в воспитании и самовоспитании здоровья в процессе обучения // Здоровый образ жизни : сб. ст. / редкол.: В. М. Киселев (отв. ред) [и др.]. Минск : БГУ, 2010. Вып. 7. С. 22–38.
269. Савко Э. И. Моторная зрелость как показатель биологического возраста // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). Вересень 2010. С. 193–200.
270. Савко Э. И. Преемственность физического воспитания от школы к вузу // Инновационные процессы в физическом воспитании студентов / редкол.: В. А. Коледа (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2012. Вып. 2. С. 213–223.
271. Семашко Н. А. Пути советской физкультуры : сб. ст. М. : Физкультиздат, 1926. С. 6–18.
272. Сердюковская Г. Н., Крылова Д. И. Здоровье и развитие личности. М., 1990.

273. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. 198 с.

274. *Сергеев Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории). СПб. ; Волгоград : Перемена, 1997.

275. *Сеченов И. М.* Рефлексы головного мозга. М., 1861.

276. *Сеченов И. М.* Физиология нервной системы. М. ; СПб., 1866.

277. *Скворцов Л. В.* Культура самосознания. Человек в поиске истины своего опыта. М. : Полит. лит., 1989.

278. *Сластенин В. А., Махар Н. В.* Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. М., 1981.

279. *Сластенин В. А.* Доминанта деятельности // Нар. образование. 1997. № 9. С. 41–42.

280. *Сманцер А. П.* Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Минск, 1992.

281. *Сманцер А. П.* Концептуальные основы преемственности в системе непрерывного образования // Теория и практика реализации преемственности в системе непрерывного образования : материалы респ. науч.-метод. семинара / под ред. А. П. Сманцера. Минск : БГУ, 1991. С. 3–8.

282. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. М. : Совет. энцикл., 1984.

283. *Соколов Э. В.* Культура и личность. М. : Наука, 1972.

284. *Соколов Э. В.* Культурология : очерки теории культуры. М. : Интерпракс, 1994.

285. *Солодка А. С, Сологуб Е. Б.* Возрастная фитология : учеб. пособие. СПб. : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2001.

286. *Стеркина Р. Б.* Преемственность должна строиться по законам развития ребенка // Учит. газ. 1998. № 19. С. 7.

287. *Столин В. В.* Самосознание личности. М., 1983.

288. *Сухова Е. И.* Современные проблемы преемственности в формировании познавательной активности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2001.

289. *Сухарев А. Г.* Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. М. : Медицина, 1991. 272 с.

290. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. М., 1978.

291. *Сэжляну В.* Химия, физика и математика жизни. Бухарест, 1987. 495 с.

292. *Тамарин В. Э.* Сущность и пути оптимизации преемственности учебной и внеклассной работы со школьниками // Преемственность учебной и внеклассной работы со школьниками : сб. науч. тр. Барнаул : БГПИ, 1982. С. 4–48.

293. Теория и методика физического воспитания : учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / под общ. ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. М. : ФиС, 1976. Т. 1.

294. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения. М. : Просвещение, 1968.

295. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Педагогические статьи 1857–1861. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1958.
296. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: педагогические сочинения : в 6 т. М. : Педагогика, 1990. Т. 5.
297. Фарфель В. С. Развитие движений у детей школьного возраста. М., 1959.
298. Фарфель В. С. Физиология спорта. М. : ФиС, 1960.
299. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до 1 года. М. : Медгиз, 1949.
300. Филатова Л. О. Преемственность общего среднего и вузовского образования // Педагогика. 2004. № 8. С. 63–68.
301. Философский словарь. 5-е изд. / под ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат, 1987.
302. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. Ф. Ильичева [и др.]. М. : Совет. энцикл., 1983.
303. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М. : Педагогика, 1982.
304. Фромм Э. Здоровое общество : мужчина и женщина. М., 1998.
305. Фурманов А. Г. Формирование физического здоровья детей и молодежи, проживающих на территории радионуклидного загрязнения. Минск : Тонпик, 2005.
306. Хрипкова А. Г. Возрастная физиология. М. : Педагогика, 1978.
307. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М. : Республика, 1992.
308. Чумаков Б. Н. Валеология : избр. лекции. М. : Рос. пед. агентство, 1997.
309. Шакуров Р. Х. Системный подход к оценке педагогической деятельности // Специалист. 1994. № 11/12. С. 29–31.
310. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / под ред. Н. П. Кузина [и др.]. М., 1980. Т. 2.
311. Физкульт – Ура! : программа физ. воспитания детей в дет. саду / В. Н. Шебеко [и др.]. Минск : Изд-во В. М. Сакун, 1997.
312. Шебеко В. Н. Занятия по физической культуре в детском саду : обучение и творчество: старший дошкольный возраст (для педагогов дошкольных учреждений). Минск : Университетское, 2001.
313. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Вопр. методологии. 1994. № 3–4. С. 76–124.
314. Щелованов Н. М., Аскарин Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1955. 197 с.
315. Шмидт Р., Тевс Г. Физиология человека. М., 1986. Т. 3. 288 с.
316. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1986.
317. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988.
318. Шри Шрима. Наука самоосознания. Бхактиведанта Бук Траст, 1991.
319. Возрастная физиология (школьная) / А. Г. Хрипкова [и др.]. М. : Просвещение, 1990.

320. Хелл Л., Зиглер Д. Теория личности. СПб., 1997.
321. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.
322. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития: в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского. М. : Тривола, 1994.
323. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
324. Этюды дидактики высшей школы / под ред. М. Г. Гарунова. М. : НИИВО, 1994.
325. Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода // Системные исследования. М. : Наука, 1973. С. 38–51.
326. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978.
327. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию : 40-я сессия. Женева, 1986.
328. ЮНЕСКО Рекомендации министерствам образования о совершенствовании образования II ступени. Париж, 1986.
329. Юнг К. Г. Структура психики и перенос индивидуализации. М., 1996.
330. Яницкий М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 13.00.01. Иркутск, 1995.
331. Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1985.
332. Arendt H. *Vina active, oder vom tatigen Leben*. Stuttgart, 1960.
333. Dave R. *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg : VIE, 1973.
334. Denisiuk L., Milicerowa H. *Rozwoi motoryszny dzieci i mlodzezy // Panstwowe Zakladu Wydawnictw Szkolnych*. Warszawa, 1969.
335. Denisiuk L. *Problemy kultury fizycznej w powszechnej szkoly sredniej*. Wychowanie fizyczne i higiena szkolna. 1979. T. 5. S. 140–144.
336. Eider J. *Hie gorsi, lecz lepsi // Wychowanie fizyczne i higiena szkolna*. 1984. № 2. S. 52–55.
337. Fleischman E. *Factorial analysis of complex psychomotor performance and related skill // J. appl. Psychol.* 1956. Vol. 40. P. 21–20.
338. Gustin B. H. *Charisma, recognition and the motivation of scientist. – Chicago // American journal of sociology*. 1973. № 3. P. 1119–1134.
339. Lengrand P. *An Jitroduction to Lifelong Education*. P. : Unesco, 1970. P. 73.
340. *Health Psychology: Theory, research and Practice / D. Marks [et al.]*. L., 2000. P. 7–27.
341. Marray M., Chamlerlain K. *Gualitative Research in Health Psychology: Developments and Directions // J. of Health psychology*. 1998. Vol. 3. S. 3–21.
342. Marray M. *Levels of Normative Analysis in Health Psychology // J. of Health psychology*. July 2000. Vol. 5, № 3. S. 3–7.
343. Marray M., Evans B., Willing C. *Health Psychology: Teory, Research and Praclice*. L., 2000. P. 7–28.
344. McGraw M. *The neuromuscular maturation of the human infant*. N. ; Y., 1943.
345. Newton R. J., Mathews P. V. *The stady skills paradox: You can bring a horseto water, bat you cannotmake it drink // The vocational aspect of education*. 1985. Vol. 37, № 96. P. 30–44.

346. *Nisbet J., Shucksmith J.* Learning strategies. London ; Boston ; Henley, 1986.
347. *Tabberer R., Allman J.* Introducing study skills: An appraisal of initiatives at Windsor, 1984.
348. *Przeweda R.* Rozwoj somatyczny i motoryczny. Warszawa : Pzws, 1973.
349. *Wilczkowski E.* Ukształtowanie optymalnego systemu aktywności ruchowej dzieci w wieku 3–7 lat w placówkach przedszkolnych // *Kultura fizyczna*. 1978. № 8. S. 373–378.
350. *Winnicot D. W.* Deprivation and delinquency. N ; Y ; L., 1994.
351. *Wolanski N.* Metody kontroli i normy rozwoju dzieci i młodzieży. Warszawa, 1975.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. ЯВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5
Глава 2. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	12
Глава 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ	18
3.1. Определение основных понятий	18
3.2. Методологические подходы к изучению процесса преемственности физического воспитания в учреждениях образования.....	20
3.3. Роль информации в процессе преемственности	28
Глава 4. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
4.1. Преемственность в образовании как педагогическое явление	66
4.2. Преемственность физического воспитания в историческом развитии.....	68
4.3. Преемственность психологического развития человека	74
Глава 5. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ РЕБЕНКА	79
5.1. Преемственные характеристики развития моторики детей дошкольного возраста	85
5.2. Преемственные характеристики развития моторики детей младшего школьного возраста.....	88
5.3. Преемственные характеристики развития моторики детей среднего школьного возраста	92
5.4. Преемственные характеристики развития моторики юношей и девушек старшего школьного возраста	94

5.5. Преемственные характеристики развития студенческой молодежи	97
5.6. Преемственность воспитания, самовоспитания в УО	99
Глава 6. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	105
6.1. Проблема двигательной активности и физической культуры	107
6.2. Двигательная деятельность и ее системы как ведущий фактор преемственности оздоровительной направленности физического воспитания	112
6.3. Преемственность культуры, физической культуры и здоровья	116
6.4. Культура отношения к своему здоровью как педагогический феномен	122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ	136

Научное издание

Савко Эмилия Иосифовна

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Технический редактор *Л. В. Жаборовская*

Компьютерная верстка *Е. В. Севрук*

Корректор *Е. И. Бондаренко*

Подписано в печать 30.06.2020. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 9,07. Уч.-изд. л. 10,1.

Тираж 40 экз. Заказ 5990.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Издательско-полиграфическое частное унитарное предприятие «Донарит».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/289 от 17.04.2014.

Ул. Октябрьская, 25, офис 2, 220030, г. Минск, Республика Беларусь.