

Вестник

Томского государственного

университета

№ 347

Июнь

2011

- ФИЛОЛОГИЯ
- ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ
- ИСТОРИЯ
- ПРАВО
- ЭКОНОМИКА
- ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
- БИОЛОГИЯ
- НАУКИ О ЗЕМЛЕ

НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Майер Г.В., д-р физ.-мат. наук, проф. (председатель); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (зам. председателя); **Ревушкин А.С.**, д-р биол. наук, проф. (зам. председателя); **Катунин Д.А.**, канд. филол. наук, доц. (отв. секретарь); **Аванесов С.С.**, д-р филос. наук, проф.; **Берцун В.Н.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Гага В.А.**, д-р экон. наук, проф.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Глазунов А.А.**, д-р техн. наук, проф.; **Голиков В.И.**, канд. ист. наук, доц.; **Горцев А.М.**, д-р техн. наук, проф.; **Гураль С.К.**, д-р пед. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Демин В.В.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Ершов Ю.М.**, канд. филол. наук, доц.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кривова Н.А.**, д-р биол. наук, проф.; **Кузнецов В.М.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минер. наук, проф.; **Портнова Т.С.**, канд. физ.-мат. наук, доц., директор Издательства НТЛ; **Потекаев А.И.**, д-р физ.-мат. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Пчелинцев О.А.**, зав. редакционно-издательским отделом ТГУ; **Сахарова З.Е.**, канд. экон. наук, доц.; **Слизов Ю.Г.**, канд. хим. наук, доц.; **Сумарокова В.С.**, директор Издательства ТГУ; **Сущенко С.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Тарасенко Ф.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Татьянин Г.М.**, канд. геол.-минер. наук, доц.; **Унгер Ф.Г.**, д-р хим. наук, проф.; **Уткин В.А.**, д-р юрид. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.; **Шрагер Э.Р.**, д-р техн. наук, проф.

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИЯ ВЫПУСКА

Галажинский Э.В., д-р психол. наук, проф.; **Гураль С.К.**, д-р пед. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минер. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.

Журнал «Вестник Томского государственного университета» включён в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list/)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Рассматриваются организация и содержание физического воспитания студентов в техническом вузе.

Ключевые слова: студенты; физическое воспитание; гуманизация; личностно-ориентированный подход; здоровье.

В последние годы в научных источниках, посвященных проблемам организации физического воспитания в высшем учебном заведении, поднимается ряд вопросов, связанных с необходимостью повысить эффективность занятий физической культурой, улучшить их качество, в связи с чем одним из современных направлений в работе преподавателя вуза (наряду с традиционными формами) становится *гуманистический подход* в обучении.

Сегодня физическая культура должна интегрироваться в комплекс гуманитарных дисциплин высшего профессионального образования: с учетом новых требований будущий специалист должен осуществлять физкультурно-спортивную деятельность таким образом, чтобы она стала эффективным средством развития его интеллектуальных способностей, креативности и духовно-нравственных сил. То есть основной целью учебного процесса должно стать не только овладение комплексом общепредметных знаний, умений и навыков, а в первую очередь – создание условий для самореализации, саморазвития студента, проявления творчества обучаемых. Однако в настоящее время в преподавании физической культуры акцент зачастую смещен на компонент двигательной активности, на алгоритмичность действий преподавателя и студента: педагог рассказывает и демонстрирует – студент воспроизводит [1. С. 16–18].

В гуманистически ориентированном же образовании «...важен не только прагматический результат, например, овладеть движением, но и процесс его освоения. Важно, чтобы учащиеся усвоили смысловую структуру движения, получили опыт его построения на основе свободного проявления своих творческих сил. Речь идет не об отказе от «эффективного», ориентированного на конечный внешний результат обучения, а о правильном понимании его сущности, когда мы говорим о культурном образовании, качественно отличном от функционального, технократического. Гуманистически ориентированное образование – это процесс движения к цели, наполненной творческим поиском, совместной деятельностью, общением, эмоциональными переживаниями» [2. С. 57].

При подобном подходе к преподаванию главной становится личность студента, а сам процесс обучения превращается в «форму диалога субъектов» [2. С. 58]. В ходе занятия возникают дискуссии, проблемные ситуации, стимулирующие активность и самостоятельное мышление обучаемых, студенты овладевают знаниями и умениями осмысленно, а не автоматически.

Стержневым в структуре физической культуры студента является *мотивационный компонент*. Возникающие на основе потребностей мотивы определяют направленность личности, стимулируют и мобилизуют ее на проявление активности. Потребность в физической культуре – главная побудительная, направляющая

и регулирующая сила поведения личности, имеющая широкий спектр: потребность в движениях и физических нагрузках, в общении, эмоциональной разрядке, в самоутверждении, укреплении позиций своего «Я», в познании, в улучшении качества физкультурно-спортивных занятий, в комфорте и др.

Возникающая на основе потребностей система мотивов определяет направленность личности в области физического воспитания, стимулирует и мобилизует ее на проявление двигательной активности. Выделяют следующие *мотивы*: физического совершенствования; дружеской солидарности; долженствования (посещение занятий); соперничества; подражания; спортивный; процессуальный; игровой.

Приоритетным направлением в повышении мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом может и должен стать отказ от унификации и стандартизации учебных программ вузов и создание возможно большего числа альтернативных программ по каждому виду физической культуры с учетом региональных, национальных, культурно-исторических традиций, материально-технической оснащенности спортивных комплексов каждого конкретного вуза.

Исследователи М.Я. Виленский и Г.К. Карповский утверждают, что позитивные изменения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом состоят в устранении рассогласования между задачами физического воспитания и индивидуальной ориентацией, между субъективно необходимыми условиями и реально существующими возможностями [3. С. 39–42]. При этом необходимо либо устранить причины, мешающие заниматься, либо изменить ориентацию или субъективный образ условий ее реализации.

Проблема гуманизации процесса физического воспитания в вузе, на наш взгляд, тесно переплетается с *личностно-ориентированным* подходом к студенту. Мы согласны с мнением М.Я. Виленского, что «гуманитарная парадигма образования в области физической культуры предполагает разработку личностно-ориентированных педагогических технологий, в основу которых положен диалогический подход, определяющий субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы его участников. Технологии этого типа предусматривают преобразование суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции. Такое преобразование связано с тем, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общекультурному, профессиональному и физическому развитию, создает условия для его самодвижения» [4. С. 27–32].

Процесс формирования устойчивой потребности в физическом совершенстве должен быть гуманистическим по форме и *личностно-ориентированным* по со-

держанию. Важно учитывать, что любому человеку свойственно неприятие принуждения, сопротивление ему, что, в свою очередь, воспитывает упрямство, нежелание следовать советам. Игнорируя эту педагогическую аксиому, нельзя добиться положительных результатов в формировании любой культурной потребности, в том числе и в физическом развитии.

Одна из составляющих личностно-ориентированного подхода – это *диалогичность*, когда педагог и студент совместно решают задачи совершенствования знаний, умений и навыков. Преподавателю, ведущему этот диалог, необходимо обладать релевантной информацией о потребностях студентов в сфере физической культуры и спорта. Студентам предоставляется более широкий выбор различных форм физкультурно-спортивной деятельности с учетом их личных интересов, склонностей и способностей. Вместе с тем подобная система и организация учебных занятий будет повышать творческий потенциал преподавателей, побуждая их к постоянному совершенствованию, поиску новых методических приемов, методов и технологий обучения и оздоровления по предмету «Физическая культура».

Важным аспектом физического воспитания в вузе является формирование здорового образа жизни (ЗОЖ). В настоящее время наблюдается всеобщая неудовлетворенность педагогическими науками и среди них – методическими. В методике преподавания ЗОЖ накопился богатый эмпирический материал, настала необходимость переходить на уровень теоретического познания с собственной теорией и методологией.

Методологизация знания о ЗОЖ, методология предмета изучения определяются как система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях изменяющегося общества.

Одна из концепций уровней методологии [5] различает четыре уровня, которые могут быть основой «педагогике здоровья».

Содержание первого (высшего) уровня философской методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания, и философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического познания.

Второй уровень – общенаучная методология. Это уровень содержательных общенаучных концепций, воздействующих на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин. Структура методологии может быть представлена в следующем виде [5]:

1. Проблемы.
2. Понятия и категории.
3. Методы и подход к познанию.
4. Познавательные процедуры.
5. Теории, гипотезы и дисциплины.
6. Принципы и законы.
7. Картина мира.

Все эти категории, подходы и методы находят отражение на научно-научном уровне методологии, а

применительно к рассматриваемому вопросу – в методологии ЗОЖ [6].

Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине.

Четвёртый уровень – методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой только он и может включаться в массив наличного знания.

Авторы другой концепции методологию и методы условно подразделяют на три уровня: первый (высший) – методология философии, совокупность принципов и методов диалектики; второй – общенаучная методология, совокупность общенаучных методов и принципов; третий – научно-научный – совокупность принципов и методов данной конкретной науки [7. С. 61]. Многие принципы и методы, появившись в какой-либо специальной области знания, становятся со временем общенаучными или даже общепедагогическими, но при этом у каждой области знаний есть «своя методология» – своеобразное сочетание элементов различных уровней методологии (философского, общенаучного и специально научного).

Вопросы преподавания ЗОЖ необходимо рассматривать в тесной связи с анализом их предметно-дидактических основ. Только тогда можно понять значимость выбора того или иного метода преподавания. Практика выбора метода, не учитывающая позиции науки данного предмета, дидактики предмета и конкретной ситуации в определенном учебном заведении, часто не приводит к желаемым результатам. Существует определенное соотношение между общей дидактикой, дидактикой предмета и методикой преподавания предмета. Методика сама по себе не является жизнеспособной составной частью дидактики, но ее следует рассматривать как органичную составную часть общей дидактической концепции преподавания.

Дидактика занимается вопросом, что преподавать, а методика – как. Различают три уровня дидактики: дидактика как теория целей, теория процесса и теория действий.

Дидактика рассматривается в качестве теории целей, если речь идет о том, как можно придать множеству предметов, событий и процессов единый смысл. Ее можно воспринять как теорию процесса, если она проводит постоянный анализ содержания учебных планов и делает соответствующие выводы для построения учебного процесса. И, наконец, ее можно описать как теорию действий, если речь идет о том, как развивать дееспособность преподавателей для планирования, проведения и анализа уроков. Все три описанных уровня дидактики прослеживаются в ходе преподавания: теория целей – здоровый образ жизни; теория процесса – анализ имеющихся валеологических и оздоровительных программ и коррекции учебно-воспитательного процесса с целью сохранения здоровья учащихся; теория действий – педагогическая практика, повышение квалификации педагогов.

Дидактика предмета основывается на общей дидактике, ее категориях и принципах, но существует нераз-

рывная связь дидактики предмета с соответствующей научной дисциплиной (например, валеологией), так как она оказывает решающее влияние на содержание и методологию преподавания данного предмета («Методику обучения валеологии» или «Методику обучения ЗОЖ»). Доказательством может служить нестандартное методическое оформление уроков здоровья [8].

Важнейший фактор здорового образа жизни – двигательный режим. Жизнь современного человека, особенно в городах, характеризуется высоким удельным весом гиподинамии и гиподинамии, и это при том, что практически никто не оспаривает то положение, что основная причина многих болезней цивилизации – недостаточная двигательная активность [9].

Особенно страдают от гиподинамии школьники и студенты. Больше времени своего бодрствования они вынуждены проводить сидя за рабочим столом, компьютеризация учебного процесса усугубила обездвиженность учащихся. Одно-два занятия физической культурой в неделю не компенсируют недостаток двигательной активности. В то же время нередки случаи низкой эффективности занятий физическими упражнениями [7].

Говоря об оптимальном двигательном режиме, следует учитывать не только исходное состояние здоровья, но и частоту и систематичность применяемых нагрузок. Занятия должны базироваться на принципах постепенности и последовательности, повторности и систематичности, индивидуализации и регулярности. Доказано, что наилучший оздоровительный эффект (в плане тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем) дают циклические упражнения аэробного характера: ходьба, легкий бег, плавание, лыжные и велосипедные прогулки. В комплекс ежедневных упражнений необходимо включить также упражнения на гибкость.

Процесс внедрения различных образовательных технологий в устоявшуюся систему образования, особенно попытки их интеграции и одновременного использования нескольких технологий, должен четко прослеживаться и анализироваться педагогами и психологами с учетом определенных взаимосогласованных требований, имеющих возможность определить степень необходимости такого внедрения в учебно-воспитательный процесс данной новации.

Анализ складывающегося опыта свидетельствует о том, что использование здоровьесберегающей педагогической технологии позволяет проектировать учебную систему с ориентацией на четкое формирование и реализацию целей обучения, обеспечивать преемственность изучения различных предметов, развивать личность каждого студента, сохраняя его здоровье и формируя здоровый образ жизни.

В качестве второй немаловажной проблемы, связанной с преподаванием физической культуры в высшем учебном заведении, отметим необходимость интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство. Присоединение России к Болонскому процессу (2003 г.) неизбежно потребовало разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО), так называемых стандартов 3-го поколения. Разумеется, создание единой образовательной модели – весьма сложный многоуровневый процесс, подразумевающий

как существенную коррекцию действующих программ, так и создание новых.

Особенностью названных стандартов образования, отличающей их структуру от действующих ГОС ВПО второго поколения, является *компетентностный подход* и измерение трудоемкости освоения образовательных программ в *зачетных единицах (кредитах)*.

Компетентностный подход, который является отличительной особенностью стандартов третьего поколения, выражается в представлении результатов обучения по сравнению с действующими стандартами не в виде требований к уровню подготовленности по отдельным циклам дисциплин в формате «знать, уметь», а в виде *компетентности* как способности выполнять определенную деятельность в соответствии с заданными требованиями, что предполагает перестройку технологий разработки методического обеспечения.

Компетенции неотделимы от знаний, поскольку их формирование невозможно без обучения в какой-либо области или по какой-либо дисциплине. Компетенции классифицируются как общекультурные, профессиональные и специализированно-профильные. Общекультурные компетенции (ОК) сформулированы в соответствии с рекомендациями разработчиков макета ФГОС ВПО [10].

Каждая учебная дисциплина влияет на формирование нескольких компетенций, и, наоборот, компетенция может формироваться под влиянием совокупности дисциплин. Дисциплинарный план наряду с традиционным распределением общей трудоемкости дисциплины в часах по видам работы и семестрам содержит трудоемкость дисциплин в зачетных единицах и коды формируемых компетенций по циклам дисциплин. Так, одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам, в соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ от 28.11.2002 г.

Таким образом, если в год студент должен освоить 60 зачетных единиц при максимальной недельной нагрузке 54 часа, продолжительность теоретического обучения составляет в год не менее 40 недель, включая практики. Экзамены входят в трудоемкость дисциплины, могут проводиться как в период экзаменационных сессий, так и непосредственно по окончании прохождения дисциплины в зависимости от используемых в вузе форм промежуточной аттестации, например балльно-рейтингового контроля. Трудоемкость дисциплин в зачетных единицах кратна 3, такой подход предлагается для удобства набора 30 и 60 зачетных единиц в семестре и году соответственно. Представляется целесообразным определение соответствия зачетной единицы:

- часам аудиторной работы в неделю (умноженным на количество недель в семестре);
- видам итоговой аттестации по дисциплине;
- формам самостоятельной работы студента.

Данный подход можно характеризовать как «восходящий», когда основным элементом являются курсовые единицы (дисциплины, модули), из которых складываются курсы. При использовании «нисходящего» подхода распределение зачетных единиц между дисциплинами (модулями) производится, исходя из ожидаемых результатов обучения:

- 1) в рамках программ подготовки магистров;
- 2) для программ подготовки бакалавров;
- 3) для каждого года обучения (например, первого, второго и т.д.);
- 4) для каждой курсовой единицы.

Часто используемый термин *кредитно-модульное обучение* как бы объединяет эти два понятия в одно целое. На практике измерение трудоемкости дисциплин не обязательно предполагает модульное построение учебного процесса. Определение модуля является достаточно неопределенным; так, в соответствии с макетом ФГОС ВПО, это совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения. В данном контексте и при неоднозначности взаимосвязей дисциплина – компетенция это может быть и комплекс дисциплин, и дисциплина, и часть дисциплины (раздел).

В качестве основных положительных моментов, связанных с внедрением балльно-рейтинговой системы обучения в вузе исследователи называют следующее:

1. Преподаватели имеют возможность применить предложенные подходы, методы для разработки собственной системы оценки успеваемости студентов в целях совершенствования подготовки специалистов и объективной оценки их знаний.
2. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости является более строгой и объективной, учитывает все заслуги студента, а итоговая оценка складывается

из заработанных баллов за выполненные задания в течении семестра и результатов экзамена; эта система позволяет наглядно представить успеваемость студента (графическим способом); применение балльно-рейтинговой системы оценки влечёт за собой весьма положительный эффект в освоении предмета и благополучной сдаче зачета/экзамена в его традиционной форме.

3. Разработанная система балльно-рейтинговой оценки успеваемости студентов в дальнейшем послужит ключевым элементом для перехода к системе зачетных единиц [11].

Однако следует отметить, что разработка и внедрение новых образовательных стандартов и программ на данный момент далеки от завершения, многие вузы (особенно периферийные) испытывают трудности с обеспечением их теоретико-методического наполнения.

То же зачастую можно сказать и о реализации в вузовском образовании личностно-ориентированного подхода, гуманизации процесса обучения физической культуре, поскольку не каждый вузовский педагог (по ряду объективных и субъективных причин) стремится к их апробации.

Все сказанное позволяет сделать вывод о необходимости активного внедрения современных технологий в образовательный процесс, открытого и всестороннего обсуждения назревших проблем физкультурной подготовки студенческой молодежи в высших учебных заведениях нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капилович Л.В., Шилько В.Г. Мониторинг системы физического воспитания в вузах Сибирского федерального округа // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10.
2. Стрельцов В.А., Пешкова Н.В., Апокин В.В. Проектирование содержания образования по физической культуре в контексте гуманистической парадигмы // Теория и практика физической культуры. 2007. № 11.
3. Виленский М.Я., Карповский Г.К. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования // Теория и практика физической культуры. 1984. № 1.
4. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура. 1996. № 1.
5. Абаскалова Н.П. Здоровью надо учить. Новосибирск, 2000. 326 с.
6. Ендропов О.В. Валеологические аспекты двигательной активности человека. Новосибирск: НГПУ, 1996. 230 с.
7. Тулинцева А.Г., Плехотнюк Е.Б., Гальперин Я.С. К вопросу об изучении общественного мнения по проблеме «массовая физическая культура, экология, здоровье, образ жизни» (философский и социально-психологический аспекты) // Теория и практика физической культуры. 1997. № 3.
8. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
9. Агаджанян Н.А., Двоеносов В.Г., Ермакова Н.В. Двигательная активность и здоровье. Казань: Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2005. 216 с.
10. Ученые записки. 2010. № 1 (59). 120 с.
11. Баженов А.В. Модернизация учебного процесса в вузах физической культуры РФ в соответствии с Болонским соглашением: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2009. 24 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 25 марта 2011 г.