

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
( Н И У « Б е л Г У » )**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
**Кафедра теории и методики физической культуры**

**ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНИКЕ ФИЗИЧЕСКИХ  
УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ КОНКРЕТИЗИРОВАННЫХ ЗАДАЧ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование  
профиль Физическая культура  
заочной формы обучения, группы 02011553  
Тарасовой Светланы Викторовны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Пахомова Л.Э.

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Проблема обучения двигательным действиям.....</b>	<b>8</b>
1.1. Современные тенденции развивающего обучения.....	8
1.2. Обучение двигательным действиям в младшем школьном возрасте на основе теории учебной деятельности .....	12
1.3. Двигательные умения и навыки как предмет обучения .....	17
1.4. Структура процесса обучения двигательным действиям.....	22
1.5. Перенос двигательных навыков.....	31
<b>Глава 2. Методы и организация исследования.....</b>	<b>34</b>
2.1. Методы исследования.....	34
2.2. Организация исследования.....	35
<b>Глава 3. Разработка и экспериментальное обоснование методики обучения технике физических упражнений младших школьников.....</b>	<b>37</b>
3.1. Характеристика экспериментальной методики .....	37
3.2. Анализ эффективности экспериментальной методики.....	50
<b>Выводы.....</b>	<b>54</b>
<b>Практические рекомендации.....</b>	<b>56</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>59</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Методика образования умения управлять своими движениями не столь проста, как может показаться на первый взгляд. Она чрезвычайно сложна и поэтому требует от учителя глубоких и разносторонних знаний, подлинной эрудиции, не говоря уже о педагогическом мастерстве (Лях В. И., 2005). Обучение имеет место тогда, когда из социального окружения выделяется человек (учитель), решающий «специальные задачи» обучения. В самом широком смысле обучение – это организованный процесс учения других людей. Обучение в физическом воспитании – это организованный процесс передачи и усвоения системы специальных знаний, формирования основного фонда двигательных умений и навыков, направленных на физическое и психическое развитие человека. Обучение двигательным действиям – это тот же самый педагогический процесс, но осуществляемый для решения более узких задач (Ашмарин Б. А., 1990). В нашем случае речь идет об овладении материалом школьной программы, в частности, одного из ее разделов. Используется также термин «обучение двигательному действию», когда имеют в виду только одно действие. Как равнозначный ему применяют и термин «обучение движениям», поскольку логическая структура и связь последних образует это самое действие (Ильин И., 2001; Кудрявцев М. Д., 2003).

Эффективность процесса обучения во многом зависит от знания цели, задач обучения и их связей с методами обучения. Разработка целей и задач обучения в системе физического воспитания, по мнению М. М. Богена (1985), представляется крайне важной проблемой, окончательно не решенной до настоящего времени. Это делает процесс обучения в физическом воспитании рыхлым, хаотичным, разбросанным. Педагоги далеко не всегда представляют и четко планируют цели и задачи изучения как всего предмета в целом, так и задачи изучения раздела, темы, отдельного урока. Вместе с тем насколько четкими и конкретными будут поставленные цели и задачи,

зависят успех обучения и интенсификация учебной деятельности школьников, успешное ее планирование и организация. Любая цель подразделяется на более конкретные задачи. Однако в практике физического воспитания цели и задачи употребляются как идентичные понятия, синонимы (Лях В. И. , 2005).

Частные дидактические задачи на каждом уроке в ходе школьного обучения сводятся к разучиванию элементов (или по М. М. Богену – операций), входящих в состав двигательного действия, а также к развитию необходимых для этого двигательных (физических) способностей.

Дидактическая задача, реализуемая в учебной четверти - научить умению управлять отдельными двигательными действиями. Дидактическая задача на год обучения – вооружить учеников данного класса умением управлять запрограммированным для них набором двигательных действий. Наконец, основная задача физкультурного образования – добиться, чтобы к моменту окончания школьного учебного курса у выпускников в основном сформировалось прочное и вместе с тем лабильное (гибкое) комплексное умение (искусство) управлять положенным набором жизненно необходимых двигательных действий.

Сказанное выше согласуется с пониманием системы целей и задач обучения двигательным действиям в физическом воспитании, развиваемым профессором М. М. Богеном. Задачи обучения он определяет путем одновременно-последовательного решения частных задач обучения, распределенных по трем группам:

- частные задачи I группы определяют последовательность изучения: от целого к деталям (дедуктивный путь) или от деталей к целому (индуктивный путь); порядок изучения операций, входящих в состав действия;

- частные задачи II группы определяют последовательность обучения в связи с закономерностями поэтапного формирования действий, от знаний и представлений к умениям и навыкам;

- частные задачи III группы определяют пути реализации дидактических принципов и требований в процессе обучения. Решение частных задач II группы подготавливает успех решения частных задач I группы; решение частных задач III группы – необходимое условие успешного решения частных задач I и II групп и обобщенных задач обучения (Боген М. М. , 1985).

К образовательным задачам обучения в физическом воспитании относят не только формирование специальных знаний, двигательных умений и навыков. Учителю важно научить учеников применять теоретические и методические знания, двигательные умения в процессе самостоятельных занятий, во время досуга. Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главной особенностью учебной задачи является то, что школьник, решая ее, ищет и находит общий способ подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса. В физическом воспитании при освоении двигательных действий таким общим способом освоения может быть взаимосвязь параметров усилий и движений, соотношения силы и перемещений. Дети открывают для себя этот принцип вначале на более общих и доступных движениях. Решая учебную задачу, школьники обнаруживают общую закономерность, которую они теперь могут применить во всех этих и других двигательных действиях. Открыв для себя общий способ подхода к целому классу движений, они могут решать более частные задачи по освоению выбранных двигательных действий, например, связанные с освоением отдельных элементов техники каждого двигательного действия. Каждая учебная задача решается учеником посредством учебных действий и творческому преобразованию проблемной ситуации, входящей в эту задачу.

Задача обучения двигательным действиям может считаться выполненной лишь тогда, когда учитель научит своих учеников

двигательным навыкам, умению различать обстановку и умению выбирать соответствующие данной обстановке действия.

**Цель исследования** – совершенствование методики обучения базовой технике физических упражнений младших школьников (на примере кувырка вперед).

**Объект исследования** – процесс обучения двигательным действиям учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – методика обучения двигательным действиям учащихся младшего школьного возраста на основе конкретизированных задач.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость решения следующих **задач**:

1. Выявить возможности использования положений теории учебной деятельности в практике физического воспитания школьников;
2. Разработать методику обучения учащихся младшего школьного возраста технике кувырка вперед на основе конкретизированных задач;
3. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

**Гипотеза исследования**: предполагалось, что методика обучения технике кувырка вперед младших школьников, основанная на конкретизации задач, согласующаяся с основными положениями теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, будет способствовать формированию более прочных двигательных умений и навыков.

Настоящее исследование проведено с использованием следующих **методов**: анализа и обобщения данных литературы, педагогического наблюдения, педагогического эксперимента, метода экспертной оценки и методов математико-статистической обработки полученных данных.

**Практическая значимость** проведенного исследования заключается в том, что содержащиеся в работе выводы и практические рекомендации могут быть успешно использованы в практике физического воспитания учащихся в

общеобразовательной школе для более эффективного обучения двигательным действиям младших школьников.

**Новизна** работы состоит в том, что разработана модель базового двигательного действия, кувырок вперед из упора присев. Это является основой конкретизации задач обучения и попытки реализовать в практике физического воспитания основных положений теории учебной деятельности.

## **ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ**

### **1.1. Современные тенденции развивающего обучения**

К настоящему времени на основе лично ориентированного подхода в отечественной педагогике разработаны концепция структуры и содержания образования школьников в области физической культуры, минимальное содержание и минимальные требования к уровню подготовленности учащихся начальной школы по физической культуре, примерная программа по физической культуре для учащихся начальной школы, что привело к объективной необходимости совершенствования имеющихся и создания новых педагогических технологий и методик преподавания предмета «физическая культура», разработки новых форм организации учебной деятельности школьников, отбора критериев эффективности учебного процесса, осуществляемого по новым технологиям.

Создание новой программно-нормативной базы образования школьников в области физической культуры характеризуется сегодня практическим отсутствием методического обеспечения деятельности учителей физической культуры, что отрицательно сказывается на развитии основ современного образования младших школьников и выполнении целевых установок на формирование физической культуры личности учащихся.

Сфера просвещения во всем мире переживает период обновления. Но чтобы изменения в области образования осуществлялись целенаправленно и продуктивно, необходимо сформулировать их возможные пути и средства, определить направление нового педагогического мышления. И, прежде всего, это мышление требует такой организации образования, которая, с одной стороны, направлена на формирование творческой личности, с другой - ориентирована на своеобразие индивидуальности каждого школьника,



учитывая его собственную волю и жизненные устремления. Ребенок должен быть свободным субъектом школьной жизни, учебно-воспитательного процесса, всех видов деятельности. Только в этом случае педагогическая мысль окажется постоянно направленной на детей, на учет их возрастных и индивидуальных психических и физических особенностей и возможностей, на поиск путей и средств их развития в соответствии с общественными нормами воспитанности и образованности (Давыдов В. В., 1986).

Современная школа подвергается серьезной критике в связи с малой результативностью обучения и воспитания учащихся. Причины такого положения разнообразны: несовершенство учебных планов, недостаточный уровень подготовленности учителей и др. Наиболее существенное значение, как показывают исследования психологов и дидактов, имеют содержание и методика обучения и воспитания, во многом основанные на эмпирических подходах с использованием репродуктивных методов, что в целом недостаточно содействует разностороннему развитию личности школьников, их творческого мышления. Эти недостатки свойственны и физическому воспитанию школьников.

В настоящее время педагогический процесс носит преимущественно репродуктивный характер, при котором не учитываются в должной мере личность учителя и ученика, их содержательное сотрудничество. Тем самым педагогический процесс превращается в безличностный, авторитарный, в немалой степени основанный на принуждении. В теории и методике физического воспитания крайне мало внимания уделяется теории содержания развивающего обучения. Традиционная методика физического воспитания в основном опирается на заучивание двигательного действия в строго регламентированных условиях, после чего следует этап его использования в различных ситуациях. Это закрепляет выполнение двигательного действия в конкретных типовых ситуациях и серьезно мешает его обобщению и применению в нестандартных ситуациях (Боген М.М., 1985; Гальперин П.Я., 1966).

В настоящее время при разработке содержания и методов обучения недостаточно используются современные психолого-педагогические концепции, которые могли бы сыграть важную роль в развитии теории физического воспитания и в обучении и воспитании учащихся. В педагогической психологии разработана теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, 1974). В последнее время она стала широко и успешно применяться при построении программ и преподавании ряда предметов школьного цикла (математики, русского языка, изобразительного искусства и т.д.). Согласно этой теории овладение учебной деятельностью позволяет учащимся выявить в изучаемом материале происхождение различных явлений, предметов и действий, вычленить в них общее и частное, проследить за их взаимодействием и на этой основе овладеть общим способом решения конкретных задач. Это, вероятно, позволит освоить общие способы овладения двигательными действиями и управления ими в соответствии с конкретной жизненной ситуацией. Можно предположить, что на основе теории учебной деятельности школьники научатся общему способу самостоятельного решения сенсомоторных задач, что позволит им в дальнейшем самостоятельно осваивать и регулировать свою двигательную деятельность и продолжать занятия по самосовершенствованию. Можно также ожидать, что обучение будет сопровождаться и серьезным вкладом в решение задачи развития личности.

Целостная концепция развивающего обучения школьников создана в 60-80-х гг. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (1986, 2000; 1974, 1989). Ее практическая реализация в сфере физического воспитания младших школьников осуществлена Кудрявцевым М. Д. (2003, 2004).

В последние годы идеи развивающего обучения (Давыдов В. В., 1986, 2000; Эльконин Д. Б., 1974, 1989) все чаще привлекают внимание учителей, с которыми они связывают возможность принципиальных изменений в школе. При всем разнообразии исторически сложившихся форм школьного

образовательного физкультурного компонента их роднит направленность на подготовку учащихся к самостоятельной взрослой жизни. Отсюда, главная цель современной школы - обеспечить овладение школьниками определенным запасом умений, знаний и навыков, которые им потребуются в профессиональной, общественно-политической, семейной сферах жизни. Развитие учащихся в рамках такой системы образования выступает, с одной стороны, как важнейшая предпосылка успешности обучения, а с другой - как его весьма желательный, но непредсказуемый побочный результат.

Между тем психолог-гуманист Л.С. Выготский (1982) обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель. По его убеждению, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Знания, умения и навыки являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Наиболее полно и последовательно идеи Л.С. Выготского были развиты в рамках психологической теории деятельности, которая не только подтвердила реалистичность и плодотворность этих идей, но и, в конечном счете, привела к кардинальному пересмотру традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением (Выготский Л. С., 1982; Гальперин П.Я., 1966; Леонтьев А.Н., 1972). Включение этих процессов в контекст деятельности означало выдвижение на первый план становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения. Быть таким субъектом - значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, т. е. хотеть, любить и уметь учиться.

## **1.2. Обучение двигательным действиям в младшем школьном возрасте на основе теории учебной деятельности**

Как известно, в возрастной и педагогической психологии Д. Б. Эльконин (1989) и В. В. Давыдов (1986) разработали целостную концепцию обучения учащихся – теорию учебной деятельности. В последние десятилетия она стала широко применяться при построении учебных программ в преподавании ряда предметов школьного цикла (математика, русский язык, изобразительное искусство и др.). Делаются попытки применить теорию учебной деятельности и в области физического воспитания при обучении двигательным действиям (Загвязинский В. И. , 2001).

Согласно данной теории своеобразие потребностно-мотивационной сферы подлинного учения состоит в том, что субъект направлен при этом на изменение и преобразование самого себя, способов и средств своей собственной жизни. Поэтому решение учебных задач имеет для него глубоко личностный смысл и в результате позволяет ему овладеть качественно новыми методами ориентации в окружающем мире, в людях, в самом себе, приводит к овладению новыми способностями, к развитию мышления и творческой деятельности.

Такое развитие происходит внутри полноценной учебной деятельности (и через нее), которую можно определить как деятельность, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий.

Существенной характеристикой и особенностью учебной деятельности является то, что она содержит все компоненты общего понятия деятельности и при этом имеет свое специфическое содержание с обязательным наличием в нем творческого или преобразующего начала.

Ребенок приобретает и усваивает знания в процессе учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и

мотивация такого усвоения. Учебная деятельность – это деятельность по изменению самого субъекта.

В младшем школьном возрасте детям свойственна исторически воплощенная в них человеческая деятельность, и с приходом в школу они начинают усваивать азы наиболее развитых форм общественного сознания – науки, искусства, морали, права и т. д.

В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие основам указанных выше форм общественного сознания, но и те способности, которые лежат в основе сознания и мышления, - способности к рефлексии, анализу, мысленному эксперименту. Из этого можно сделать вывод, что содержанием учебной деятельности являются теоретические знания, причем учебная деятельность имеет свое особое содержание и строение, и ее необходимо отличать от других видов деятельности, выполняемых детьми в младшем школьном возрасте (например, от игровой и трудовой деятельности). К тому же в младшем школьном возрасте дети выполняют не только перечисленные, но и другие виды деятельности, и ведущей, главной среди них является учебная деятельность. Она определяет общее психическое развитие младших школьников, формирование их личности в целом (Лях В. И., 1998).

Первым существенным элементом структуры учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации в широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого предмета. Формирование мотивов – основная задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах они будут сформированы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важный элемент структуры учебной деятельности – учебная задача. Ее определяющей характеристикой служит овладение школьниками содержательно обобщенным способом решения некоторых конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебно-практическую задачу – это, значит, ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных вариантах создающихся условий. Самое главное при формировании учебной деятельности – перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий. Результат двигательной активности индивида связан не столько с формированием двигательного действия как такового, сколько с преобразованиями в психосфере человека в связи с развертыванием этого действия (Сляднева Л. Н., 2003).

Потребности и мотивы учебной деятельности нацеливают детей на получение ими знаний как результатов преобразования заданного учебного материала. При этом учебная потребность – это потребность школьника в реальном или мысленном экспериментировании с тем или иным учебным материалом с целью расчленения в нем существенно общего и частного для прослеживания их взаимосвязи.

Знания, которые получают дети, отражают взаимосвязь внутреннего и внешнего, сущности и явления, исходного и производного и, следовательно, называются теоретическими. Но такие знания можно усвоить, только воспроизводя сам процесс их прохождения, получения и оформления, т. е. преобразуя некоторый материал. Этот материал имеет учебное назначение, поскольку он теперь предназначен лишь для повторного прохождения тех путей, которые когда-то реально привели людей к открытию и формулированию теоретических задач.

Учебная задача, с решения которой только и начинается развертываться полноценная учебная деятельность, требует, чтобы школьники

анализировали условия происхождения тех или иных теоретических знаний и овладевали соответствующими обобщенными способами действий. Иными словами, при решении учебной задачи школьник, обуреваемый жаждой теоретических знаний, открывает в предмете его исходное начало. Говоря метафорически, важно не изучать определенное дерево как таковое, а обратиться к рассмотрению его исходного начала – семени – и только после этого стремиться связать одно с другим. Важный элемент структуры учебной деятельности – учебные действия и операции, посредством которых решаются учебные задачи. Первым и основным учебным действием является преобразование школьником условий задачи, не решаемой известными ему способами. Это действие направлено на поиск и обнаружение общей основы частных особенностей всех однородных задач. Другое учебное действие – это моделирование в предметной, графической или буквенной форме уже выделенного отношения в решаемой учебной задаче (Кудрявцев М. Д., 2003).

Основное учебное действие состоит в преобразовании самой модели с целью тщательного изучения свойств выделенного в ней общего отношения. Еще одно учебное действие состоит в конкретизации этого отношения в системе различных частных задач, однородных с учебной задачей.

В составе таких учебных действий есть и такие, как контроль и оценка. Контроль обеспечивает школьнику правильное выполнение учебных действий, а оценка позволяет ему определять, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной задачи.

Таким образом, правильная организация учебной деятельности состоит в том, что учитель, опираясь на потребность и готовность школьников к овладению теоретическими знаниями, умеет ставить перед ними на определенном материале учебную задачу, решаемую рассмотренными выше действиями (при этом учитель, пользуясь определенными средствами, воспитывает у школьников указанную потребность, формирует у них умение воспринимать учебную задачу и выполнять учебные действия). В данном случае учитель преподает какой-либо предмет в соответствии с

требованиями учебной деятельности, т. е. с методом решения школьниками учебных задач.

Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность сложна по своей структуре. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы и потребности; во-вторых, учебные задачи и учебные операции и действия; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральным в этой сложной структуре является второе звено – учебные задачи и учебные операции и действия. Все остальные звенья его как бы обслуживают.

Возможность использования теории учебной деятельности в области физического воспитания исследована М. Д. Кудрявцевым (2003). Им выявлены психологические особенности процесса формирования у младших школьников координации движений в ситуации учебных задач. При этом показана эффективность использования учебных задач для совершенствования у детей общих качеств их двигательной сферы, для создания благоприятных условий последующего усвоения различных двигательных умений. Предметом исследования стало выявление психических особенностей процесса постановки и решения школьниками III-IV классов учебной задачи, связанной с координацией некоторых движений, предусмотренных школьной программой по физическому воспитанию.

Подобные разработки служат стимулом к творчеству педагогов в сфере обучения школьников физической культуре. Так, учитель-новатор из Чувашии К. В. Ливанов, используя теоретические исследования различных ученых и среди них теорию учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, разработал на их основе практический подход к обучению технике передвижения на лыжах.

Подведем краткий итог вышеизложенному. В проанализированных направлениях теории обучения двигательным действиям крайне мало внимания уделяется теории содержания развивающего обучения. Традиционная методика физического воспитания в основном опирается на



заучивание двигательного действия в строго регламентированных условиях, после чего следует этап использования данного действия в различных ситуациях.

Созданная в последние десятилетия и широко применяемая почти во всех учебных предметах психолого-педагогическая теория учебной деятельности конкретного приложения в физическом воспитании пока еще не получила. Отсутствуют исследования, рассматривающие целесообразность применения теории учебной деятельности в обучении двигательным действиям, и, в частности, основному классу движений - локомоциям (совокупность согласованных движений, с помощью которых человек и животные активно перемещаются в пространстве).

Необходимость дальнейшей разработки теории обучения двигательным действиям с использованием психолого-педагогических концепций, способных поднять физическое воспитание в целом на новую ступень развития, является одним из важных вопросов теории и методики физического воспитания.

### **1.3. Двигательные умения и навыки как предмет обучения**

Соотношение «знания - умения - деятельность» в физическом воспитании имеет два аспекта. Первый состоит в том, что двигательные действия как предмет обучения в своем развитии проходят такой путь: представление, двигательное умение, двигательный навык, двигательное умение высшего порядка. В этом процессе знания играют важную роль на всех этапах и существенно влияют на скорость и качество формирования умения и навыка. Навыки входят в структуру умений высшего порядка, в конечном счете, образуя двигательную деятельность (В. И. Лях, 2005).

Обучение в процессе физического воспитания, преследует образовательные задачи, которые состоят в том, чтобы сформировать и довести до определенной степени совершенства необходимые двигательные

умения, навыки и связанные с ними знания. При этом основным предметом обучения являются рациональные двигательные действия, включающие систему взаимосвязанных движений. Особенности двигательных действий и закономерности формирования двигательных умений и навыков во многом определяют дидактические особенности физического воспитания.

Двигательным действиям обучают, решая различные конкретные задачи. В большинстве случаев они сводятся к следующим:

1) обеспечить «начальную школу движений», т. е. научить управлять относительно простыми движениями в основных звеньях двигательного аппарата, создав тем самым исходную базу для более сложных форм двигательной деятельности;

2) обучить действиям, которые будут использоваться как «подводящие» упражнения либо как средства избирательного воздействия на развитие отдельных физических качеств, способностей;

3) сформировать и довести до необходимой степени совершенства основные двигательные умения и навыки, необходимые в повседневной жизни, в трудовой, спортивной и других сферах деятельности (А. А. Гужаловский, 1986).

В зависимости от характера этих задач и особенностей изучаемых двигательных действий процесс обучения приобретает ряд особенностей, которые зависят также от специфики проявляемых в них физических качеств и необходимого уровня их проявления.

Как двигательные умения, так и двигательные навыки представляют собой определенные функциональные образования, которые возникают в процессе и в результате освоения двигательных действий. Вместе с тем двигательное умение и двигательный навык имеют существенные отличия, вытекающие, прежде всего из характера управления движениями и выражающиеся в неодинаковой степени владения действием.

Умение выполнять новое двигательное действие возникает на основе необходимого минимума знаний о его технике, предварительного двигательного опыта и общей физической подготовленности благодаря попыткам сознательно построить некоторую систему движений. В процессе возникновения умения происходит постоянный поиск адекватного способа выполнения действия при ведущей роли сознания в управлении движениями. Это и определяет сущность двигательного умения (В. И. Лях, 2005).

В процессе многократного повторения двигательного действия входящие в его состав операции становятся все более привычными, координационные механизмы действия постепенно автоматизируются и двигательное умение переходит в навык. Его главной отличительной чертой является автоматизированное управление движениями. Вместе с тем для навыка характерна слитность движений и надежность действия. Двигательный навык можно охарактеризовать как такую степень владения техникой действия, при которой управление движениями происходит автоматизировано, и действия отличаются высокой надежностью.

Значение двигательных навыков определяется их отмеченными чертами:

1. Автоматизированное управление движениями - определяющая и ценная особенность двигательного навыка. Автоматизация движений существенно помогает выполнению двигательного действия. Сознание освобождается от необходимости постоянного контроля за деталями движений, что, во-первых, облегчает функционирование высших механизмов управления движениями и, во-вторых, позволяет переключать внимание и мышление на результат и условия действия.

2. Слитность движений при навыке проявляется в легкости, взаимосвязанности и устойчивой ритмичности двигательного действия.

3. Надежность двигательного действия при навыке характеризуется повышенной способностью сохранять его эффективность при различных неблагоприятных факторах: необычном психологическом состоянии,

сниженных физических возможностях, неблагоприятных внешних условиях и других помехах (М. Д. Кудрявцев, 2003).

Достаточно прочный двигательный навык сохраняется в течение многих лет. Люди, давно прекратившие спортивную деятельность, способны воспроизвести технику спортивного действия (Я. М. Коц, 1986).

Устойчивость двигательного навыка - ценная черта в тех случаях, когда техника действия не подлежит в дальнейшем существенным изменениям. «Переделка» техники действий, связанных с прочными навыками, представляет собой задачу значительной трудности. Поэтому следует подчеркнуть опасность превращения в навык нерациональных и тем более явно ошибочных способов выполнения двигательных действий (М. М. Боген, 1985).

Формирование двигательных умений и навыков подчиняется определенным естественным закономерностям (В. М. Смирнов, 2002). Каждое двигательное действие начинается с синтеза чувственных возбуждений в коре головного мозга. Афферентный синтез происходит на основе доминирующей мотивации, которая создается различными стимулирующими воздействиями извне. Мотивационное возбуждение вызывает активный анализ и оценку обстановки предстоящего действия. При этом определяется, оценивается и систематизируется информация о внешних условиях и ситуации, в которых должно осуществляться действие.

Принятие решения, видимо, непосредственно сопровождается возникновением программы действия, представляющей собой систему исполнительных возбуждений, которые доводятся до органов движения в зависимости от биомеханической структуры двигательного акта. Начинаясь возникать одновременно с программой действия сличительный аппарат формируется как чувственная модель предстоящего действия, по которой сличаются сигналы о протекании и результатах двигательного акта. Сигналами при двигательных действиях являются зрительные, проприоцептивные, тактильные и другие афферентные возбуждения,

отражающие кинематические, динамические и ритмические характеристики техники действия.

Рациональное и эффективное обучение двигательным действиям возможно при условии, если методика формирования двигательных умений и навыков будет строиться в соответствии с основными закономерностями их образования. Представим эти закономерности в виде схемы:

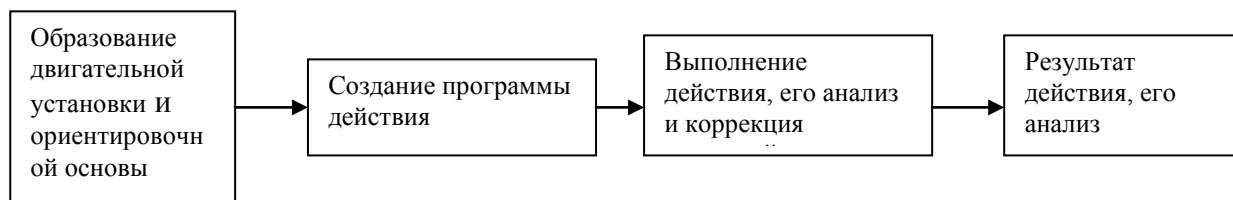


Рис. 1.1. Процесс осуществления каждой попытки исполнения двигательного действия

Образование двигательного умения начинается с создания у обучающихся установки на овладение двигательным действием. Установка сопровождается образованием ориентировочной основы действия, т. е. восприятия и анализа всего того, что необходимо для его осуществления. Ориентировочная основа складывается из получаемых от преподавателя знаний о двигательном действии, а также из восприятий и оценки деталей окружающей обстановки, имеющих значение для его выполнения. Создание ориентировочной основы является ответственным моментом в обучении. Здесь исключительно важен подбор эффективных методов словесного и наглядного воздействия для обеспечения необходимых знаний и ощущений. После того, как сложилась ориентировочная основа, возникает программа действия. В процессе выполнения действия обучающийся контролирует свои движения и их результаты, ориентируясь по целому комплексу сигналов. Здесь также очень важно своевременно использовать методы и приемы обучения, помогающие ориентироваться в управлении движениями. По завершении попытки выполнить действие следуют анализ и оценка его выполнения, постановка задачи по совершенствованию действия при следующей попытке. По мере уточнения действия, от попытки к попытке,

двигательная установка и ориентировочная основа изменяются, уточняется программа действия (Назаренко Л. Д., 2001).

#### **1.4. Структура процесса обучения двигательным действиям**

Обучение двигательным действиям в школьном возрасте направлено, прежде всего, на формирование, углубление и расширение специальных знаний в виде представлений, обобщений и понятий закономерностей, принципов и правил двигательной деятельности.

Между развитием двигательных способностей (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости) и формированием двигательных навыков существует тесная взаимосвязь. Освоение новых движений сопровождается совершенствованием двигательных качеств. Различные движения избирательно воздействуют на двигательный аппарат человека и поэтому в неравной мере развивают отдельные мышцы и мышечные группы.

Основным требованием к воспитанию двигательных способностей в школьном возрасте является обеспечение связи с формированием и совершенствованием двигательных умений и навыков.

В практике физического воспитания школьников используют два основных пути развития двигательных способностей. Первый сводится к попутному стимулированию способностей, проявляющихся в процессе формирования новых двигательных умений и навыков. Он играет ведущую роль в младшем школьном возрасте, особенно в связи с обучением детей основам управления движениями и совершенствованием координационных способностей (Назаренко Л. Д., 2001). Второй путь характеризуется специальной организацией процесса развития способностей.

В процессе обучения двигательному действию можно выделить три относительно самостоятельных этапа. Они отличаются друг от друга, как частными задачами, так и особенностями методики.

Вначале формируется умение выполнять двигательное действие в общих, грубых чертах. После того, как занимающиеся смогут самостоятельно

выполнить изучаемое действие, следует этап обучения, направленный на детальное уточнение техники. Когда действие доведено до желаемой четкости, начинается последний этап, на протяжении которого упрочивается двигательный навык и вырабатываются умения использовать двигательное действие в различных условиях.

Этапы обучения соответствуют определенным стадиям формирования двигательного навыка (табл.1.1) (Гужаловский А. А., 1986).

Таблица 1.1

Процесс обучения двигательному действию  
(по Гужаловскому А. А., 1986)

Этапы обучения	Стадии формирования навыка
1. Этап начального разучивания техники действия (овладение основной техникой)	Образование двигательного умения
2. Этап углубленного разучивания техники (детализация техники)	Совершенствование умения и частичный переход к навыку
3. Этап совершенствования действия (стабилизация)	Упрочение навыка и формирование умений использовать действие в различных условиях

*Этап начального разучивания техники действия*

Общей задачей обучения является обеспечение возможности выполнить изучаемое действие в общих чертах, т. е. овладеть основной техникой в грубой форме. Из частных задач обучения на данном этапе, можно выделить следующие:

- а) обеспечить общее представление об изучаемом двигательном действии;
- б) обеспечить знания основы техники действия и особенностей его исполнения;
- в) обучить выполнению тех частей (подсистем) техники, которыми занимающиеся не владеют;
- г) обучить ритму действия;
- д) устранить сопутствующие (лишние) движения;

е) устранить грубые ошибки, обуславливающие невыполнение действия или его значительное искажение.

Отличительной особенностью методики обучения на этом этапе является ее направленность на овладение занимающимися основой техники движения.

Обучение начинается с создания общего первоначального представления о двигательном действии. Это достигается посредством рассказа, демонстрации, объяснения техники, а также пробными попытками исполнения действия или его части. В ряде физических упражнений (гимнастике, легкой атлетике, плавании и др.), прежде чем обучать технике конкретных действий, создают базовую двигательную основу. Для этого формируют частные умения, на основе которых в дальнейшем осваивается техника основных действий. Приступая к непосредственному разучиванию техники действия, необходимо наметить ведущий метод разучивания – по частям или в целом. Если действие сравнительно несложное по технике, его лучше осваивать сразу в целостном исполнении. При целостном разучивании двигательные ошибки исправляются поочередно – от главных фаз к второстепенным. При изучении двигательного действия, техника которого достаточно сложна и имеет много фаз, используется метод разучивания по частям с последующим объединением частей в целое. В большинстве случаев этот метод является ведущим на этом этапе обучения. Преподавателю важно выбрать часть (подсистему движений) техники, с которой целесообразно начинать разучивание действия. В большинстве случаев обучение начинается с овладения ведущей частью. Так, при обучении прыжкам вначале обучают правильному отталкиванию; при обучении метаниям – финальному усилию. Начинать обучение с подготовительных фаз целесообразно в тех случаях, когда ведущая часть техники существенно о них зависит. Иногда возникает необходимость начинать разучивание с завершающей стадии, особенно в тех случаях, когда неумело выполняемое завершение двигательного действия может быть



опасным для здоровья (например, прежде чем, обучать прыжкам новичков (особенно детей), следует сначала обучить их мягкому приземлению).

На этом этапе используются почти все формы словесного воздействия, особенно сравнения, объяснения и указания. Из методов наглядного воздействия ведущим на этом этапе является натуральный и адаптированный показ движений.

Продолжительность этапа начального разучивания двигательного действия зависит от целого ряда факторов. В первую очередь к ним относятся: а) степень сложности техники изучаемого действия; б) уровень подготовленности занимающихся; в) их индивидуальные особенности; г) возможность использовать положительный эффект переноса навыков.

Поскольку на этапе начального разучивания действий допускается больше всего двигательных ошибок, рассмотрим наиболее общие их особенности и причины возникновения.

В большинстве случаев в начале обучения встречаются ошибки, характеризующиеся как типичные - это искажения техники действия. Кроме типичных ошибок могут быть и индивидуальные, обусловленные особенностями того или иного занимающегося. Иногда ошибки носят случайный характер.

Двигательные ошибки могут возникать по различным причинам: а) причины биомеханического порядка; б) причины физиологического характера; в) причины психолого-педагогического плана и г) причины, зависящие от внешних условий выполнения действий.

Причины биомеханического порядка, как правило, заключаются в том, что, в искажения движений в какой-то фазе происходят не из-за неправильных действий в данной фазе, а в результате ошибки, допущенной в какой-то из ранее выполненных фаз.

Основными причинами ошибок физиологического характера могут быть следующие. Во-первых, произвольная напряженность мускулатуры, обуславливающая общую скованность движений и появление ненужных

дополнительных движений. Во-вторых, чувство утомления, по причине которого происходит расстройство координации движений. В-третьих, недостаточный уровень развития физических качеств (силы, быстроты, гибкости), от которых зависит точность движений в пространстве, во времени и по усилиям. И, наконец, причиной ошибок является плохая подвижность нервных процессов, в результате чего занимающиеся опаздывают выполнить отдельные фазы движений, с трудом осваивают ритм действия, не могут переключаться с одних движений на другие.

Причинами ошибок психолого-педагогического плана является неправильная методика обучения. Ошибки могут происходить по многим причинам. Рассмотрим основные:

а) обучающийся не понял смысла задания. Преподаватель должен не только доходчиво его объяснить, но и проверить, насколько верно его понял ученик. Способы проверки различны: опрос, проговаривание учеником задания, беседа и пр.;

б) обучающийся плохо контролирует свои движения. Помочь ему могут различные приемы и методы наглядного воздействия (зрительные ориентиры, направляющая помощь, фиксация положений тела и его частей);

в) неблагоприятное состояние психики занимающегося (страх, неуверенность, стыд, перевозбуждение, угнетенное состояние). В этом случае важны личные воздействия преподавателя и товарищей;

г) недостаточные волевые усилия, не позволяющие использовать обучающимся своих физических возможностей. Здесь требуются настойчивые волевые воздействия преподавателя.

К причинам ошибок, зависящим от внешних условий, относятся недоброкачественность инвентаря и оборудования, плохая экипировка занимающихся, неблагоприятные метеорологические условия.

#### *Этап углубленного разучивания техники действия*

Общей задачей этого этапа обучения является доведение техники исполнения действия до желаемой четкости. В зависимости от особенностей

техники действия и подготовленности занимающихся частными задачами могут быть: а) детальное уточнение всех движений в пространстве, во времени и по усилиям; б) уточнение ритма в целом; в) достижение слитности фаз и частей техники; г) обучение основным вариантам техники; д) выявление индивидуальных особенностей владения техникой.

Стадия формирования навыка на этом этапе обучения характеризуется созданием различных частных двигательных установок, уточнением ориентировочной основы и программы действия. Расширяется и детализируется также информация обучающихся о выполнении ими движений, тем самым расширяются возможности сознательного контроля и управления движениями (Ильин И., 2001). К концу этапа владение техникой достигает желаемого качества и приобретает черты навыка, но пока еще очень непрочного, нуждающегося в закреплении.

На этом этапе обучающиеся должны получать более точные и полные сведения об особенностях техники действия, а также детальную информацию о том, как ими выполняются учебные задания (этот этап еще называют этапом детализированного разучивания (Боген М.М., 1985)). В этом существенное отличие направленности методики обучения данного этапа от предыдущего.

Уточнение техники двигательного действия предпочтительно осуществлять при целостном его исполнении. При детализации отдельных фаз может использоваться метод расчленения. К концу этого этапа можно использовать соревновательный метод с установкой на лучшее исполнение техники действия.

На этом этапе меняется характер словесных воздействий. Ведущими становятся методы, содействующие углубленному познанию особенностей техники действия, а также осознанию занимающимися результатов своей деятельности по овладению техникой. К таким методам относятся, в первую очередь, словесный разбор и анализ выполнения учебных заданий; отчеты и

самоотчеты занимающихся; мысленное «проговаривание» ими своих действий перед выполнением задания.

Характер наглядных воздействий также существенно отличается от наглядности, используемой на первом этапе обучения. Здесь широко используются такие наглядные пособия, как схемы, чертежи, кинограммы и т. п.

Контроль за овладением техники действия на этом этапе осуществляется в основном путем оценки техники исполнения. Для этого разрабатываются критерии и шкалы оценок применительно к каждому конкретному двигательному действию.

#### *Этап совершенствования действия*

Общей задачей этого этапа является стабильное осуществление двигательного действия в различных условиях. Частными задачами могут быть: а) упрочение сформированного навыка; б) обучение различным вариантам техники действия; в) формирование умений («вторичного порядка») применять изученное действие в различных условиях и ситуациях; г) обеспечение (при необходимости) частичной перестройки техники действия.

В зависимости от назначения двигательного действия и особенностей его использования упрочение двигательного навыка может достигаться двумя путями. Первый путь – выделение специального подэтапа, направленного только на закрепление двигательного навыка. Второй путь – закрепление двигательного навыка попутно с решением остальных задач этапа.

Выделение специального подэтапа закрепления навыка бывает необходимо в тех случаях, когда технику действия не предполагается в дальнейшем изменять; когда двигательное действие и условия его осуществления относительно стандартны.

Методика закрепления навыка характеризуется систематическим многократным целостным повторением двигательного действия. Как

ведущий метод используется повторное упражнение, выполняемое в следующих формах:

1) многократное повторение действия с полными или сокращенными интервалами отдыха между повторениями (подходами);

2) серийно-повторное упражнение. Действие повторяется несколько раз подряд непрерывно, что и составляет серию. Количество серий и интервалы отдыха между ними могут быть различными. Этот метод по сравнению с предыдущим в большей мере способствует достижению устойчивости действия к утомлению;

3) повторное выполнение при различном состоянии организма и психики занимающихся. Здесь можно предлагать выполнять двигательное действие в состоянии утомления (например, в конце занятия), в состоянии эмоционального перевозбуждения, волнения, при исключении или затруднении зрительного контроля и т. п.;

4) повторное, непрерывное выполнение действия с максимальным количеством повторений. Действие выполняется до тех пор, пока сохраняется его правильная техника.

Методика формирования умений осуществлять двигательное действие в различных условиях и ситуациях использует следующие формы:

1) выполнение действия при изменяющихся условиях внешней обстановки: в различных местах занятий, на снарядах (или со снарядами) различного качества, при различных внешних помехах, в условиях подвижной игры и т. д.;

2) различные сочетания с другими действиями, что наиболее характерно, например, для гимнастики, акробатики, фигурного катания;

3) выполнение действия с предельными физическими усилиями, в том числе в условиях прикидок и состязаний;

4) выполнение действия при дополнительных физических отягощениях (метод «сопряженных воздействий»).

Частичная перестройка техники осуществляется по методике, характерной для предыдущего этапа обучения. При этом создаются облегченные условия выполнения действия, такие, как вычленение частей действия, уменьшение мышечных усилий (облегчение снарядов, снижение скорости движений, выполнение с небольшими усилиями, оказание физической помощи и другие приемы). Вводятся также дополнительные ориентиры и средства срочной информации.

Стабильность двигательного действия оценивается по качеству техники его исполнения в различных условиях.

Этап совершенствования двигательного действия практически продолжается на протяжении всего времени занятий в избранном направлении физического воспитания.

А теперь определим отличительные черты обучения двигательным действиям на основе теории учебной деятельности в сравнении с общепринятым традиционным направлением. Прежде всего, отметим, что обучение на основе теории учебной деятельности построено путем перехода от общего к частному, а традиционное обучение в основном пользуется путем перехода от частного к общему.

Чтобы глубже понять различия данных направлений, попытаемся обобщить все известное нам о теории учебной деятельности в виде трех выводов. Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений происходит при решении учебных задач. Во-вторых, решение данных задач позволяет школьникам усваивать нечто общее, свойственное сумме таких знаний, умений, навыков, еще до освоения частных проявлений. В-третьих, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач организации учебных действий, т. е. метод решения школьниками учебных задач (Кудрявцев М. Д., 2004).

Эти выводы противоположны теории традиционного школьного обучения, основные черты которого таковы: дети вначале усваивают

предложенные им в готовом виде частные эмпирические знания и умения и лишь затем переходят к их обобщению, к их применению в различных конкретных ситуациях; главным методом такого обучения является пассивный иллюстративно-объяснительный метод. Этот метод опирается на ассоциативную теорию обучения, основанную на ассоциациях, наглядности в сочетании с объяснением, выделении общего из частного и упражнениях. Такая теория противостоит деятельностному подходу к обучению, в основе которого находятся действие, преобразующее предмет, открытие общего в этой предметности и выведение из него частного, а также решение задач.

В физическом воспитании обучение двигательным действиям по традиционному направлению построено на том, что ребенок обучается по заранее сформулированным схемам. Дети изучают отдельные элементы техники и после их освоения пробуют соединить данные элементы и выполнить двигательное действие в целом. При этом они усваивают знания, усваивают умения, которые даются учителем уже в готовом виде. Здесь в содержании обучения отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, а значит, в обучении двигательным действиям таким способом ребенок учебной деятельности не выполняет. Дети усваивают двигательные действия с помощью соответствующих иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем (Столяров В. И., Быховская И. М., Лубышева Л. И., 1998).

Обучение же двигательным действиям на основе теории учебной деятельности, описанное нами выше, предлагает другой, на наш взгляд, более творческий путь.

### **1.5. Перенос двигательных навыков**

Обучение двигательному действию существенно облегчается, если занимающиеся владеют другими действиями, в технике которых есть сходство с изучаемым. В этих случаях при построении новой системы движений могут быть использованы фазы или части техники ранее

освоенных действий. Явление переноса навыков по сходству структур двигательных действий имеет большое значение для практики обучения двигательным действиям со сложной техникой. На этом основано использование различных упражнений имитационного характера. Перенос навыков учитывается при определении последовательности обучения действиям в видах спорта, где имеется обилие различных двигательных действий (гимнастика, акробатика, прыжки в воду и некоторые другие). В этих видах спорта двигательные действия группируются по сходству их структур и разучиваются в последовательности от простых к сложным. Тогда овладение одним действием облегчает освоение следующего.

Перенос навыков владения односторонними (асимметричными) действиями с одной (левой, правой) стороны на другую, как правило, выражен слабо. Чем сложнее техника действий, тем меньше возможность такого переноса (Гужаловский А. А., 1986).

Перенос навыков не всегда характеризуется положительным эффектом. Сходство в технике действий может оказывать и отрицательное влияние на овладение и совершенствование. Не единичны случаи, когда перенос навыков дает положительный эффект в начале процесса обучения и существенно мешает совершенствованию в дальнейшем, при его детализации. Вначале обучению помогает сходство в основе техники, в дальнейшем мешает различие в деталях. В результате эффект переноса навыков превращается из положительного в отрицательный. Отрицательное влияние переноса навыков может быть и в случаях, когда при сходстве в технике двух действий по пространственным характеристикам имеются существенные различия в их ритмах. Так, навык лазанья на канате «в два приема» будет отрицательно влиять на обучение способу лазанья «в три приема», где сгибание рук следует делать не одновременно со сгибанием ног, а после.

Возможность отрицательного переноса навыков следует обязательно предусматривать при обучении. Так, в первую очередь, нужно формировать



тот навык, который нарушается под влиянием другого, но сам отрицательного влияния не оказывает («односторонний перенос»). При обоюдном отрицательном влиянии («двусторонний перенос») не следует начинать разучивать такие действия одновременно. Однако в дальнейшем, по мере упрочения навыков, их необходимо «сталкивать», тогда отрицательное влияние переноса сглаживается и постепенно исчезает.

## ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1. Методы исследования

Настоящее исследование проведено с использованием анализа и обобщения данных литературы, педагогического наблюдения, педагогического эксперимента, метода экспертной оценки и методов математико-статистической обработки полученных данных.

1. Анализу и обобщению подвергалась научная и учебно-методическая литература по изучаемой проблеме, типовая программа, определяющая, в частности, содержание, построение и требования к уровню физической подготовленности учащихся младшего школьного возраста, а также источники по теории и методике физического воспитания. Это позволило, во-первых, выяснить степень научной разработанности проблемы; во-вторых, определить средства и структуру методики обучения учащихся младшего школьного возраста двигательным действиям на основе конкретизированных задач; в-третьих, выбрать необходимые методы исследования и организовать его.

2. Педагогическое наблюдение было включенным и осуществлялось с целью контроля за техникой выполнения физических упражнений, реакцией занимающихся на нагрузку и педагогическими приемами воздействия.

3. Педагогический эксперимент проводился на базе МОУ «СОШ № 4» г. Валуйки Белгородской области в течение октября – декабря 2017 года. Целью эксперимента была проверка эффективности разработанной методики обучения двигательным действиям на основе конкретизированных задач и с учетом основных положений теории учебной деятельности. Для проведения эксперимента были выделены две группы: экспериментальная и контрольная по 10 человек в каждой (по пять мальчиков и пять девочек) – учащиеся 2-х классов 8-9-ти лет . Занятия по утвержденному расписанию проводились 2 раза в неделю по 45 мин.

4. Метод экспертной оценки проводился дважды: в середине и в конце эксперимента и был использован с целью определения уровня технической подготовленности в выполнении упражнения «кувырок вперед». Для этого были разработаны модельные характеристики техники выполнения кувырка вперед и шкала ошибок с указанием стоимости каждой в баллах.

В качестве экспертов выступали три учителя физической культуры. Результаты своих наблюдений эксперты фиксировали в специально разработанных протоколах независимо друг от друга (Железняк Ю. Д., Петров П. К., 2002).

Собранный в процессе исследования фактический материал был подвергнут обработке методами математической статистики. Для установления достоверности результатов исследования вычислялись следующие статистические показатели:  $\bar{X}$  – средняя арифметическая,  $\sigma$  – среднее квадратическое отклонение,  $t$  – критерий достоверности различий Стьюдента,  $p$  – уровень достоверности различий показателей.

## 2.2. Организация исследования

Исследование было организовано в несколько этапов, характеристика которых представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Характеристика этапов исследования

Этапы исследования и сроки их выполнения	Содержание работы	Методы
1	2	3
I. июнь-июль 2017 г.	Сбор предварительной информации о состоянии вопросов в литературе и на практике, написание 1 главы.	1) Анализ и обобщение литературных источников и документальных материалов.
II. август-сентябрь 2017 года	Разработка программы экспериментальной	1) Анализ и обобщение литературы и

	методики. Написание 2 главы	документальных источников.
III. октябрь – декабрь 2017 года	Проверка экспериментальной методики	1) Педагогическое наблюдение 2) Педагогический эксперимент 3) Метод экспертной оценки
IV. январь - ноябрь 2018 года	Обработка и анализ результатов педагогического эксперимента; разработка выводов и методических рекомендаций. Написание 3 главы. Оформление работы	1) анализ и обобщение литературы и документальных материалов 2) методы математико-статистической обработки



	движения																	
6.	Устранить грубые ошибки, обуславливающие невыполнение упражнения		V															
<i>Этап углубленного разучивания</i>																		
1.	Детальное уточнение всех движений в пространстве, во времени и по усилиям			V														
2.	Уточнение ритма в целом			V														
3.	Достижение слитности фаз и частей техники				V													
4.	Обучение основным вариантам техники					V												
5.	Выявление индивидуальных особенностей владения техникой					V	V											
<i>Этап совершенствования</i>																		
1.	Упрочение сформированного навыка							V	V	V								
2.	Обучение различным вариантам техники действия							V	V	V	V							
3.	Формирование умений («вторичного порядка») применять изученное действие в различных условиях и ситуациях									V	V	V	V	V	V			
4.	Обеспечение (при необходимости) частичной перестройки техники действия													V	V	V	V	

С целью определения частных задач обучения технике выполнения упражнения «кувырок вперед», были разработаны модельные характеристики техники выполнения и шкала ошибок с указанием стоимости каждой в баллах (табл. 3.2, 3.3).

Таблица 3.2

## Модель выполнения кувырка вперед

№	Требования к исполнению	Вес в баллах
1.	Упор присев (округленная спина, подбородок прижат к груди)	1
2.	Постановка рук – руки впереди стоп на 30-40 см	1
3.	Первая фаза - переворот через голову, подбородок прижат к груди, руки согнуты в локтях – выполняется с приходом на шею и лопатки	1
4.	Вторая фаза переворота – толчок ногами, тяжесть тела переносится на лопатки и руки, голова опущена на грудь	3
5.	Третья фаза – толчок руками, плотная группировка и пережат на спине	2
6.	Прийти в упор присев, руки впереди стоп	2
		10 баллов

Таблица 3.3

## Шкала ошибок и стоимость их в баллах

№	Характеристика ошибок	Стоимость в баллах
1.	Опора руками находится слишком близко к ступням, что приводит к постановке головы на лоб или падению на спину в начале кувырка	1
2.	Недостаточно энергичный толчок руками или ногами или его отсутствие, которое приводит к постановке головы на лоб или заваливанию в сторону	2
3.	Изначальная постановка головы на лоб	2
4.	Недостаточно плотная группировка или полная потеря ее, что мешает завершить кувырок	2
5.	Опора руками сзади (дохват)	1
6.	Потеря направления при кувырке	1
7.	Отсутствие группировки после окончания выполнения упражнения	1
		10 баллов

Для повышения эффективности обучения двигательным действиям предлагаемая методика включала следующие основные этапы учебной работы с детьми:

1. Формирование учебно-познавательных мотивов:

а) учитель беседовал с учениками с целью дать им необходимые теоретические знания о том, что представляет собой упражнение «кувырок вперед», на основе каких имеющихся умений можно его выполнять и для выполнения каких упражнений в дальнейшем будет необходима правильная техника его выполнения;

б) с помощью учителя дети выделяли общие двигательные действия, которые создают основу для выполнения кувырка вперед, что является предпосылкой правильного выполнения изучаемого действия;

в) дети изучали происхождение данного вида движений.

2. Постановка и решение учебной задачи по овладению двигательными действиями посредством учебных операций:

а) учитель формировал у детей знания об общих биомеханических основах данного движения;

б) учитель сообщал сведения о способах совершенствования техники данного вида движений;

в) учитель контролировал освоение учениками движений и помогал им в организации взаимного контроля;

г) учитель давал оценку выполненным движениям, учащиеся оценивали друг друга, указывали на ошибки, самостоятельно исправляли свои ошибки в движениях.

3. Формирование у детей умения переходить от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий. Ученик обобщал приобретенные двигательные умения и пробовал перенести их на другие виды двигательных действий.



Тем самым на уроках физической культуры целенаправленно и осознанно формировались обобщенные двигательные навыки. В форме учебной деятельности дети овладевали обобщенными способами ориентации в сфере определенного класса задач и обобщенными способами их решения.

Для обеспечения развития личности учащихся создавались условия для формирования оптимального уровня мотивации к изучению двигательных действий, умения управлять ими, выделять в них главное и второстепенное, находить взаимосвязь между ними. Все это в целом способствовало развитию теоретического мышления, необходимых личностных качеств, творческого отношения к деятельности на уроке.

Для полноценной учебной деятельности детей на уроках постоянно решались различные учебные задачи. Это сопровождалось применением различных методических приемов, среди которых можно выделить такие, как создание проблемных ситуаций, причем на исходном этапе дети не знали, как выйти из них, они пытались искать новые теоретические и практические выходы не известными им ранее способами с помощью учителя; использовалась самооценка выполняемых двигательных действий; элементы парного и внутригруппового контроля, поощрение самостоятельности при совершенствовании элементов техники разученного движения.

Занятия в контрольной группе велись по традиционной методике. Задачи формулировались, выделяя только этап обучения (разучить кувырок), т. е. не находили отражение пространственные и временные характеристики двигательного действия.

Занятия в экспериментальной группе полностью проводились по экспериментальной методике. Весь класс разбивался на четыре группы, работа велась по «станциям». Каждая группа переходила последовательно от одной станции к другой, причем на каждой станции учащимся приходилось решать разные учебные задачи.

Экспериментальная методика обучения предполагала последовательное подведение детей к тому, что разученные ранее

двигательные навыки понадобятся им в дальнейшем. С помощью моделирования, на основе имеющихся двигательных навыков, учащиеся сами должны были понять, что, умея делать стойку на лопатках («березку») и перекаты, можно выполнить такое двигательное действие как кувырок вперед.

Только после этого вводили непосредственно технику выполнения кувырка вперед. Предварительно выполнялись подводящие упражнения:

1. Группировка из упора присев (округленная спина, подбородок прижат к груди) (3-4 раза).

2. То же, но с постановкой рук несколько вперед (3-4 раза).

3. Из упора присев кувырок вперед до седа в группировке (5-6 раз).

После подводящих упражнений учитель вместе с учениками определял, для чего это делалось. Учащиеся выдвигали различные предположения вместе с учителем, который подводил их к этому наводящими вопросами. В результате приходили к выводу, что, зная и умея делать перекат можно выполнить кувырок вперед. Далее демонстрировалась техника выполнения. Из упора присев (руки впереди стоп на 30-40 см), выпрямляя ноги, перенося тяжесть тела на руки и чуть сгибая их, опустив голову на грудь, толчком ногами в плотной группировке перевернуться через голову и, перекатившись на спине, прийти в упор присев. Переворот через голову выполнялся с приходом на шею и лопатки, но во 2 классе из-за недостаточной гибкости некоторых учеников допускалась постановка головы на затылочную область.

Кувырок вперед – довольно сложное двигательное действие, особенно для слабо подготовленных детей и недостаточно координированных. Поэтому ученикам предлагались следующие упражнения:

1. Те, кто с трудом осваивает активное разгибание ног и движение плечами вперед в начале кувырка, выполняли этот акробатический элемент под небольшой уклон.

2. Если дети боялись начального движения головой вперед-вниз и не могли правильно выполнить толчок руками, то ученики выполняли кувырок

на повышенную поверхность, т. е. на 2–3 мата, положенных друг на друга. Упражнения они делали из упора присев, руки на матах.

При выполнении кувырка вперед обязательна страховка, поэтому учитель, стоя на одном колене сбоку от занимающегося, одной рукой поддерживал ученика под спину у шеи, а другой – под таз. Чтобы не выполнялся кувырок с опорой на голову, рукой, поддерживающей шею, наклонял голову учащегося и не отпускал руку до окончания переката через спину.

Типичные ошибки:

1. Опора руками находится близко к ступням, что приводит к постановке головы на лоб или падению на спину в начале кувырка. Ошибку исправляли с помощью замечаний учителя.

2. Недостаточно энергичный толчок ногами или полное его отсутствие, приводящее к постановке головы на лоб или заваливанию в сторону. Исправлялось с помощью учителя.

3. Изначальная постановка головы на лоб, мешающая выполнению кувырка. Ошибка возникает из-за боязни выполнить кувырок, не видя того места на матах, которого должна коснуться голова, прижатая к груди. Исправляли с помощью учителя: стоя на одном колене, учитель накладывал одну руку на затылок ученика, пригибая его голову к груди и округляя спину, другой рукой, подставленной под ягодицы, помогал ученику выполнить вращательное движение вперед. Кувырок выполнялся через руку учителя.

4. Недостаточно плотная группировка или полная потеря ее, что мешает завершить кувырок. Исправляли подводящими упражнениями.

5. Опора руками сзади, помогающая завершению кувырка, но тогда это уже не кувырок из упора присев в упор присев, а кувырок с дополнительной промежуточной опорой, то есть совершенно иной элемент. Исправляли замечаниями учителя и повторениями упражнения, использовали также гимнастическую палку.

6. Потеря направления при кувырке. Ошибка возникала при сильно разведенных ступнях или неправильной постановке рук, что приводило к толчку с неодинаковой силой каждой ногой или при слабом толчке обеими ногами. Это не позволяло завершить переворот через голову. Если ошибку не удавалось быстро устранить на фронтальных занятиях, ее устраняли во время работы по станциям: четверть крайнего мата гимнастической дорожки укладывали на ближайший мат, и ученик выполнял кувырок с пологой горки (Дихтярев В. Я., Остапенко Н. П., 2002).

Ошибки исправляли сами учащиеся на основе замечаний учителя.

Освоив данное двигательное действие, учащимся предлагалось составить возможные комбинации из разученных упражнений. Наиболее интересные комбинации выполнял весь класс.

Простейшие комбинации из разученных упражнений выполняли фронтально поперек матов.

1. Из упора присев кувырок вперед в упор присев, перекаат назад – «березка», перекаат вперед в упор присев, о.с.

2. Упор стоя на коленях. Кувырок в сторону на 360° в упор стоя на коленях. Толчком обеими ногами упор присев, перекаат назад – «березка», перекаат вперед в упор присев, встать – о.с. Выполнить 2 раза в одну и другую сторону.

3. То же, но из упора на предплечьях, стоя на коленях и сидя на пятках.

4. Упор присев, перекаат назад – «березка». Опуская спину на маты (прямые ноги к голове), лечь, руки вверх. Перекаат на грудь. Подставив кисти под плечи – упор лежа. Толчком ногами упор присев, о.с.

5. Из упора присев кувырок вперед до седа с прямыми ногами с одновременным наклоном вперед, коснуться пальцами подъема стопы и, разгибаясь, лечь на спину, руки вверх. Перекаат на грудь. Подставив кисти под плечи, толчком ногами упор присев, о.с.

Домашнее задание. Повторять дома «березку» из положения лежа на спине.

На уроках 4 и 5 после общеразвивающих упражнений с элементами акробатики на гимнастических дорожках ученики переходили к занятиям по станциям. Весь класс разбивался на четыре отделения. Каждое отделение располагалось на гимнастической скамейке возле своей станции. Девочки и мальчики занимались отдельно.

Перед каждым отделением ставилась своя конкретная задача. Одно из отделений выполняло акробатические комбинации, на основе уже изученных перекатов, «березки» и кувырка вперед.

Через каждые 5 мин. отделения шли к новому месту занятий. Чтобы школьники по отделениям после остановки повернулись лицом к центру спортивного зала, надо, закончив занятия на одной из станций, повернуть класс направо (правым боком к стене зала), а у очередной станции – налево.

Каждый ученик успевал сделать на своей станции до 10 подходов. (Занятия акробатикой шли фронтально; при выполнении упражнений на гимнастической стенке – фронтально или потоком; для упражнений в равновесии использовались 2-3 гимнастические скамейки).

На 5-м уроке проводили 1-ую экспертную оценку.

Урок 6. Упражнения в равновесии, лазании и переползании. В общеразвивающие упражнения на матах включали и разученные акробатические упражнения («березку», перекаты, кувырки). Предлагалось учащимся самим составить возможные комбинации из разученных ранее упражнений. Учащиеся демонстрировали возможные комбинации, предварительно объяснив учителю и всему классу, что они собираются делать. Всем классом выбирали наиболее оптимальный вариант, самый интересный, который и выполнял затем весь класс. Комбинация выглядит следующим образом:

1 - гусиным шагом дойти от стартовой линии до гимнастической скамейки;

2 - перелезть через скамейку, не выпрямляясь;

3 - выполнить на матах кувырок вперед;

4 - гусиным шагом дойти до финиша.

Затем класс делился на две группы (девочки и мальчики занимались раздельно).

1-я группа занималась лазанием по канату до указанной учителем отметки.

2-я группа выполняла акробатические комбинации. Задание 2-й группе:

1) упор присев, кувырок вперед, перекат назад – «березка», перекат вперед в упор присев, о.с.

2) упор присев, кувырок вперед, перекат назад – «березка», перекат вперед в упор присев, кувырок вперед в упор присев, о.с.

На разбираемом нами уроке время распределялось так.

I. Подготовительная часть. Построение и рапорт – 1,5 мин.; повороты и ходьба на месте – 1 мин.; ходьба и бег, перестроение для выполнения общеразвивающих и подготовительных упражнений на гимнастических дорожках – 3 мин.

II. Основная часть. 1. Общеразвивающие упражнения на гимнастических дорожках из трех матов (на каждой дорожке 5-6 человек) – 6 мин. Повторение разученных акробатических упражнений 12 мин.

2. Занятия по станциям – 10 мин. С учетом времени, затраченного на подход к станциям, подготовку их к работе, на основную часть отводили - 30 мин.

III. Заключительная часть. Построение в одну шеренгу, игра на внимание, подведение итогов – 3 мин.

При таком распределении времени и продуманной организации занятий количество запланированных для каждого ученика движений достаточно велико. К тому же в подготовительной части урока фактически нет простоев, а в его основной части примерно половину акробатических упражнений проводились фронтально, причем комбинации на каждой дорожке выполняли одновременно два ученика.

Выходит, что даже самая длинная акробатическая комбинация, выполняемая учениками 2-го класса с учетом исправляемых ошибок, занимала не более 1 мин. Следовательно, при шести занимающихся на гимнастической дорожке за 10 мин. отведенного времени каждый успевал сделать 3-4 подхода.

На каждом последующем уроке повторяли пройденное и изучали новое движение, а затем использовали его в акробатической комбинации.

Учащиеся, опережающие по своим умениям одноклассников, поощрялись. Такие ученики во время занятий по станциям помогали товарищам, а также выполняли свои комбинации, составленные самостоятельно или с помощью учителя. Например, кувырок вперед, перекал вперед в стойку на лопатках, перекал вперед в упор присев, встать.

Такой дифференцированный подход принес двойную пользу: во-первых, более подготовленные ученики совершенствовали свои умения и навыки и не теряли интереса к занятиям; во-вторых, все школьники получали возможность наблюдать за качественным выполнением отдельных акробатических элементов и комбинаций.

На 7 уроке – дальнейшее разучивание перекалов в сторону. После повторения разученных упражнений начиналось ознакомление с перекалом в сторону из упора присев на одной ноге, другая в сторону на носок. Они послужили основой для обучения кувырку в сторону из положения полушпагат в упоре (8 и 9 уроки).

На каждом уроке ученики выполняли простейшие комбинации из разученных акробатических элементов (выполнялись фронтально поперек длинной дорожки). Например: Кувырок вперед до седа с прямыми ногами, наклон вперед и перекалом назад «березка». Лечь на спину, перекал на грудь, прогнуться, лечь и выполнить еще один перекал (на 360°). Подставив кисти под плечи – упор присев, встать – о.с.; или, то же, но кувырок вперед в положение седа заменяется кувырком вперед в упор присев.

На 10 уроке повторялся пройденный акробатический материал; начиналось выставление оценок. Целый урок сделали акробатическим, с дальнейшим выставлением оценок и вызовом желающих учеников для демонстрации придуманных ими акробатических комбинаций.

Часть оценок (но только «4» и «5») выставлялись в процессе предыдущих занятий: учитель по ходу урока называл фамилию ученика и объявлял его оценку. Теперь же закончив занятия на гимнастических дорожках, ученики садились на гимнастические скамейки, и учитель вызывал желающих продемонстрировать любой из разученных акробатических упражнений (оценки ниже «4» в журнал не выставлялись). Затем вызывались по два ученика для одновременного выполнения указанных учителем упражнений на оценку. В своем рабочем журнале была отведена страница и вверху каждого столбца записывались названия акробатических элементов, подлежащих оценке. За акробатические упражнения выставлялось не менее трех оценок: одна за легкие упражнения (перекаты в сторону; перекаты назад-вперед в группировке; «полуберезка»; кувырок вперед до седа с прямыми ногами), две – за более сложные. У наиболее подготовленных учеников оценивались и акробатические комбинации.

От вызова явно слабых учеников для показа их умений перед всем классом воздерживались. Таким ученикам выставлялись текущие оценки во время фронтальных занятий.

Оценка «3» выставлялась только после нескольких проверок ученика. Объявлять второкласснику, что у него нет способностей к физическим упражнениям, неэтично. Гораздо полезнее, оказалось, позаниматься с таким учеником дополнительно и посоветовать родителям, какие упражнения он должен выполнять дома.

На уроках 11 и 12 продолжалась работа по станциям с выставлением текущих оценок и оценок при вызове ученика для выполнения упражнения на той или иной станции, где он в данный момент занимался (работа на остальных станциях при этом не останавливалась).



На уроках 13 и 14 на каждой станции помимо разученных упражнений, опробовались упражнения из учебной программы 3 класса. На последних гимнастических уроках отводилось 10 мин. для проведения веселых эстафет с включением в них нескольких перекатов в сторону, пробегания по гимнастической скамейке и кувырков вперед.

На этих же уроках проводилось соревнование между отделениями на лучшее выполнение акробатических элементов. Учитель называл акробатический элемент («березка», кувырок вперед, перекат из упора и т. д.) или диктовал комбинацию. Каждое отделение выделяло своего представителя для выполнения задания. Ученики выполняли задание одновременно, и учитель определял занятые ими 1-4-е места. Выигрывало отделение, набравшее наименьшее количество очков.

Подсчет очков под контролем учителя вели ученики, упражняясь в устном счете. Чтобы усложнить счет, за 1-е место давали 10 очков, за 2-е 20, за 3-е – 30 и за 4-е – 40. Такие соревнования не только эмоциональны, но и стимулируют учеников к наиболее качественному выполнению задания.

На последнем уроке подводились итоги гимнастических занятий, в том числе и акробатических, с похвалой лучших учеников и проводилось соревнование с приглашением экспертов.

Вначале на заключительном уроке повторялись разученные акробатические элементы и выполнялись акробатические комбинации под диктовку учителя. Затем все садились на гимнастические скамейки, и между командами всех гимнастических дорожек проходили соревнования на лучшее выполнение комбинаций. Комбинации заранее не объявлялись: их диктовал учитель, когда тот или иной представитель команды выходил на свою дорожку. На подведение итогов темы отводилось около 10 мин. Учитель давал общую оценку классу, называл лучших учеников и приглашал их еще раз продемонстрировать всем выполнение отдельных акробатических элементов и комбинаций, а также упражнений в равновесии и лазании по

канату. Школьникам еще раз напоминалось о необходимости выполнения домашних заданий.

### **3.2. Анализ эффективности экспериментальной методики**

Несмотря на кажущуюся простоту выбранного для исследования вида действий, проведенный анализ показал, что большинство учащихся не придавали особого значения изучению этих двигательных действий, умению управлять ими, выделять в них главное и второстепенное, находить взаимосвязь между ними; эти виды движений считаются простыми и не требующими специального обучения. Однако именно в младшем школьном возрасте необходимо учить детей правильно выполнять те или иные движения, правильно управлять скоростью движений, понимать их суть.

Младшие школьники были выбраны субъектами исследования также и для того, чтобы научить с самого начала школьной жизни, с первых уроков физической культуры основам правильной техники выполнения акробатических элементов по предлагаемой методике. Ограничение выбора видов двигательных действий объясняется ограниченным временем эксперимента, желанием более глубоко исследовать данные вид двигательного действия.

В ходе проведения педагогического эксперимента, направленного на определение эффективности экспериментальной методики обучения двигательным действиям младших школьников были организованы и проведены 15 занятий во 2-м «а» классе с использованием разработанной методики.

Экспериментальная группа полностью занималась по разработанной методике. В задачах находили отражение пространственные и временные характеристики двигательного действия. Предполагалось не только разучивание данного двигательного действия, но и возможность использования его в нестандартных ситуациях, для этого выполнялись акробатические комбинации. Занятия в контрольной группе проводились по

традиционной методике, т. е. задачи формулировались, выделяя только этап обучения – начальное разучивание техники действия, углубленное разучивание и совершенствование действия. В целом ставилась задача – разучить кувырок.

В качестве основного показателя, характеризующего эффективность разработанной методики, являлась экспертная оценка техники выполнения упражнения «кувырок вперед» в экспериментальной и контрольной группах, где техника оценивалась по разработанной шкале ошибок с привлечением трех независимых экспертов. Экспертная оценка проводилась в середине (5-й урок) и по окончании педагогического эксперимента (15-й урок). Результаты наблюдений экспертов фиксировались в протоколах.

Экспертная оценка техники выполнения кувырка вперед в середине эксперимента и по его окончании представлена в таблице 3.4.

Таблица 3.4

Результаты экспертной оценки техники выполнения упражнения «кувырок вперед»

№	Эксперт	группа	в середине экспер.				в конце экспер.			
			$\bar{X} \pm \sigma$ , (n=10)	m	t	p	$\bar{x} \pm \sigma$ , (n=10)	m	t	p
1	1-й эксперт	Экспер	8,2±0,65	0,22	1,66	>0,05	8,7±0,65	0,22	3	<0,05
		Контр.	7,7±0,65	0,22			7,8±0,65	0,22		
2.	2-й эксперт	Экспер	8,4±0,65	0,22	2,33	<0,05	9,1±0,65	0,22	7,3	<0,05
		Контр.	7,7±0,65	0,22			7,4±0,97	0,32		
3.	3-й эксперт	Экспер	8,8±0,97	0,32	2,6	<0,05	8,6±1,3	0,43	1,6	>0,05
		Контр.	7,6±0,97	0,32			7,8±0,65	0,22		

Результаты экспертной оценки техники выполнения упражнения «кувырок вперед» 2-го и 3-го экспертов статистически достоверны, результаты экспертной оценки 1-го эксперта статистически недостоверны – сказалась эмоциональная возбудимость – первые учащиеся волновались и допустили ошибки.

Достоверность различий между полученными в итоге проведения сравнительного педагогического эксперимента результатами экспериментальной и контрольной групп определялась по t-критерию

Стьюдента (Железняк Ю. Д., Петров П. К., 2002). Графическое изображение результатов, полученных в середине эксперимента, представлено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Результаты экспертной оценки техники выполнения упражнения «кувырок вперед» в середине эксперимента

Полученные результаты свидетельствуют о достоверно более высоком уровне сформированности двигательного действия в экспериментальной группе по сравнению с контрольной уже в середине эксперимента, что позволяет говорить о правильности выбранной методики.

После педагогического эксперимента для подтверждения эффективности экспериментальной методики проводились соревнования между учащимися контрольной и экспериментальной групп, которые также подвергались экспертному оцениванию.

Графическое изображение полученных результатов представлено на рис. 3.2.

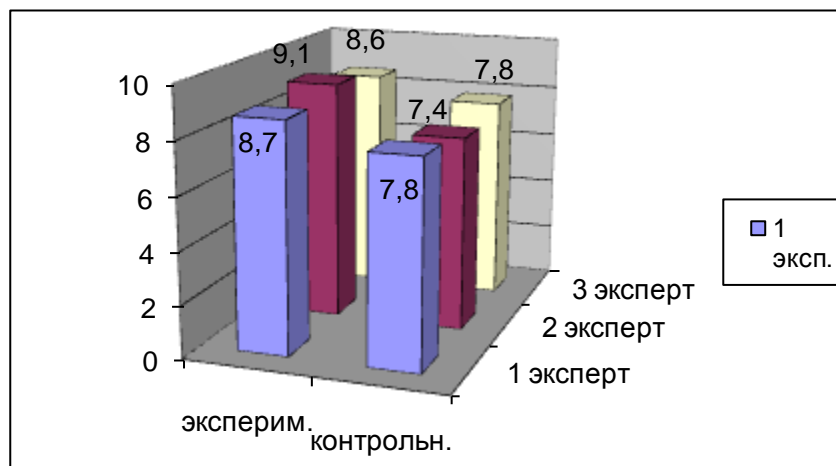


Рис. 3.2. Результаты экспертной оценки техники выполнения упражнения «кувырок вперед» по окончании эксперимента

Полученные по окончании эксперимента результаты свидетельствуют о более высоком уровне техники выполнения упражнения «кувырок вперед» в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Сравнительная диаграмма результатов двух экспертных оценок трех независимых экспертов представленная на рис. 3.3, свидетельствуют о положительном влиянии экспериментальной методики обучения технике упражнения «курок вперед», основанной на конкретизации задач.

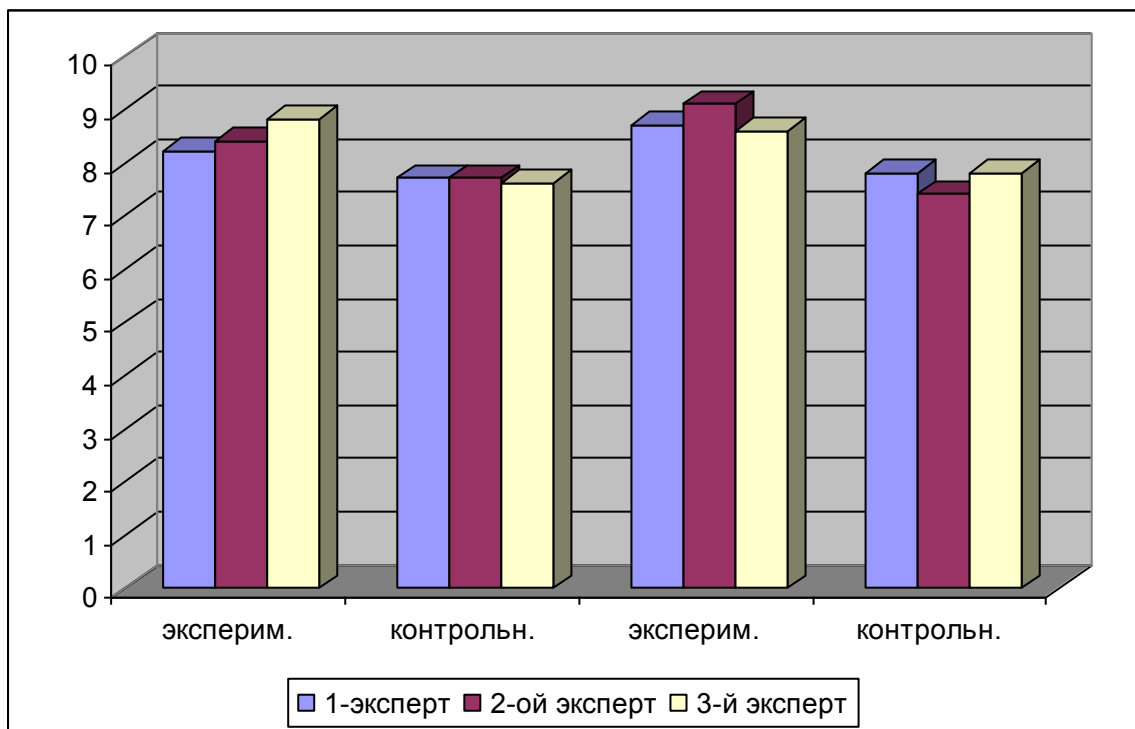


Рис. 3.3. Динамика показателей оценки техники упражнения «кувырок вперед»

## ВЫВОДЫ

1. На основе анализа специальной литературы выявлены возможности использования положений теории учебной деятельности в практике физического воспитания младших школьников. Разработана методика обучения учащихся младшего школьного возраста технике кувырка вперед на основе конкретизированных задач. Важнейшими компонентами экспериментальной методики являются: а) формирование интереса к изучению техники двигательного действия; б) решение конкретизированных задач, позволяющих учащимся выявить наиболее важные общие элементы изучаемых двигательных действий; в) моделирование школьниками двигательных действий с целью выявления общих свойств и элементов, их взаимосвязи, нахождения ранее не использованных способов решения поставленных задач, развития умения контролировать и оценивать изучаемые двигательные действия.

2. Главной особенностью экспериментальной методики обучения технике физического упражнения на основе теории учебной деятельности является то, что положения этой теории предлагают строить обучение «от общего к частному». Методика обучения основывается на разработанных модельных характеристиках техники выполнения упражнения «кувырок вперед» и шкале ошибок.

3. Доказано, что экспериментальная методика обучения технике двигательного действия, в частности, упражнения «кувырок вперед», основанная на конкретизации задач и согласующаяся с основными положениями теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова, является более эффективной по сравнению с традиционной. Эффективность разработанной методики подтверждается результатами экспертной оценки, которые свидетельствуют о достоверно более высоком уровне овладения данным двигательным действием в экспериментальной

группе по сравнению с контрольной (данные статистически достоверны при  $p < 0,05$ ).

Педагогический процесс, построенный на основе теории учебной деятельности, углубляет и расширяет знания о сущности двигательных действий и умения управлять своими движениями. В экспериментальной группе показатели оценки умений управлять своими движениями оказались достоверно выше по сравнению с контрольной группой.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Методика обучения технике кувырка вперед младших школьников, основанная на конкретизации задач включает в себя решение частных задач на каждом этапе обучения технике двигательного действия, а не только на этапе разучивания.

1. Этап начального разучивания техники действия должен включать следующие частные задачи:

- дать общее представление об изучаемом упражнении - «кувырок вперед»;
- обеспечить усвоение знаний основы техники упражнения «кувырок вперед» и особенностей его исполнения;
- обучить выполнению тех частей (подсистем) техники, которыми занимающиеся не владеют;
- обучить ритму движения;
- устранить сопутствующие (лишние) движения;
- устранить грубые ошибки, обуславливающие невыполнение упражнения.

2. Этап углубленного разучивания техники физического упражнения должен сопровождаться:

- детальным уточнением всех движений в пространстве, во времени и по усилиям;
- уточнением ритма в целом;
- достижением слитности фаз и частей техники кувырка вперед;
- обучение основным вариантам техники выполнения кувырка вперед;
- выявлением индивидуальных особенностей владения техникой выполнения кувырка вперед.

3. Этап совершенствования включает в себя:

- упрочение сформированного навыка;
- обучение различным вариантам техники кувырка вперед;



- формирование умений применять изученное действие (кувырок вперед) в различных комбинациях.

Для решения обозначенных частных учебных задач целесообразно применение следующих методических приемов:

- 1) создание проблемных ситуаций;
- 2) использование самооценки выполняемых двигательных действий;
- 3) использование элементов парного и внутригруппового контроля, поощрение самостоятельности при совершенствовании элементов техники разученного движения.

При обучении технике любого физического упражнения целесообразно применение моделирования изучаемого двигательного действия. Кувырок вперед в группировке с запоминанием последовательности выполнения движений и двигательных ощущений включает в себя:

- первое: из упора присев, приподнимаясь вперед-вверх, поставить руки на ширине плеч пальцами вперед. Взглядом контролировать положение кистей впереди плеч;

- второе: сгибая руки, прижать подбородок к груди, одновременно выпрямляя ноги, выполнить вращательное движение. Запомнить мышечные ощущения: движение тазом вперед за вертикаль, в момент сгибания рук;

- третье: после касания лопатками опоры, выполнить перекат вперед, сгибая ноги в коленях и охватывая руками голени. Запомнить мышечное ощущение - последовательное касание опоры круглой спиной во время переката и опережающее движение плечами вперед (слегка впереди ног).

Разученное упражнение включается в простейшие комбинации с последующим выполнением на каждом уроке.

Общими методическими требованиями в процессе обучения является «новизна» упражнений и постепенное повышение их координационной сложности.

Постепенное повышение координационной трудности упражнения заключается в повышении требований:

- 1) к точности движений;
- 2) к их взаимной согласованности;
- 3) к внезапности изменения обстановки.

Методические приемы, с помощью которых реализуются общие методические положения:

- выполнение показанного акробатического элемента или акробатических комбинаций;
- выполнение упражнений оригинальным (необычным) способом;
- приемы необычных двигательных заданий развивают способность быстро обучаться новым движениям, т.е. «тренируют тренированность ЦНС»;
- изменение скорости или темпа движений;
- введение дополнительных движений;
- изменение последовательности выполняемых движений (элементов в комбинации);
- комплексирование видов деятельности (ходьба и прыжки, бег).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223с.
2. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2000. - 275с.
3. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192с.
4. Выготский Л.С. Проблема общей психологии// Собр. соч., т. 2. М., 1982. - 504 с.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966, с. 236-278.
6. Гимнастика с методикой преподавания / Под ред. Н. К. Меньшикова. – М.: Просвещение, 1990. – 223с.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.
9. Дихтярев В. Я., Остапенко Н. П. Акробатика на уроках в начальной школе II класс//Физическая культура в школе. – 2002. - №7. – С.13-17
10. Железняк Ю. Д. Вновь прошу слова //Физическая культура в школе. – 1996. - №2. – С.33-36
11. Железняк Ю. Д., Петров П. К. основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: «Академия», 2002. – 264с.
12. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пос.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192с.

- 13.Ильин И. Двигательные умения и навыки //Теория и практика физической культуры. – 2001. - №5. – С. 45-49
- 14.Ковалько В. И. Поурочные разработки по физкультуре. 1-4 классы: Методические рекомендации, практические материалы, поурочное планирование. – М.: ВАКО, 2004. – 272с.
- 15.Кудрявцев М. Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности //Теория и практика физической культуры. – 2003. - №7. – С.55-57
- 16.Кудрявцев М. Д. О концепции обучения младших школьников //Физическая культура в школе. – 2003. - № 6. – С.15-17
- 17.Кудрявцев М. Д. Обучение младших школьников двигательным действиям //Начальная школа. – 2003. - №7. – С.107-111
- 18.Кудрявцев М. Д. Обучение локомоциям на основе теории учебной деятельности //Физическая культура в школе. – 2004. – №2. – С.3-6
- 19.Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972. - №12. - С. 108-114
- 20.Лубышева Л. И. Концепция формирования двигательной активности человека. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 240с.
- 21.Лях В. И. Учение и обучение двигательным действиям //Физическая культура в школе. – 2005. - №1. – С.18-24; №2. – С.5-9
- 22.Лях В. И., Копылов Ю. А., Малыгина М. В., Протченко Т. А., Полянская Н. В. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы //Теория и практика физической культуры. – 1998. - №9. – С. 49-51
- 23.Назаренко Л. Д. Стимулируемое развитие двигательных и координационных качеств //Теория и практика физической культуры. – 2001. - №6. – С.53-56
- 24.Олияр В. И., Быков В. С. Теоретико-методологические основы актуализации физического самовоспитания учащихся //Теория и практика физической культуры. – 2002. - №1. – С.11-15

25. Основы теории и методики физической культуры /Под ред. А. А. Гужаловского, 1986. – 352с.
26. Сляднева Л. Н. Двигательное действие как ядро системы субъект – субъектных отношений // Теория и практика физической культуры. – 2003. - №2. – С.41-44
27. Смирнов В. М., Дубровский В. И. Физиология физического воспитания и спорта: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. завед. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608с.
28. Спортивная физиология: Учебник для ин-тов физ. культ. /Под ред. Я. М. Коца. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 240с.
29. Столяров В. И., Быховская И. М., Лубышева Л. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) //Теория и практика физической культуры. – 1998. - №5. – С.11-15
30. Усанова Е. П. Здоровье школьников: проблемы и пути решения //Российский педиатрический журнал. – 1998. - №6. – С.32-34
31. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
32. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974. - 63 с.