

СИСТЕМА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

В.В. РУДЕНИК¹, А.К. ЛУШНЕВСКИЙ¹, Э.П. ПОЗЮБАНОВ²

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,

г. Гродно, Республика Беларусь,

Белорусский государственный университет физической культуры,

г. Минск, Республика Беларусь

Деятельность в сфере физического воспитания целесообразно осуществлять в соответствии с важнейшими положениями теории и методики воспитания, именуемыми принципами. Обучение решению двигательных задач, являющихся специфической целью физического воспитания – сложный педагогический процесс, состоящий из множества взаимосвязанных элементов. Эффективность процесса обучения напрямую связана с тем, насколько точно и глубоко методические положения, которыми руководствуются практики, отражают закономерности этого процесса, и как ощутимо они могут влиять на конкретный результат обучения. Рассмотрим механизм появления и закрепления методических положений в теории и методике физического воспитания: по каким критериям одни положения относят к принципам, другие – к правилам их реализации, выясним, с какой целью осуществляют градацию методических положений.

Существенные связи могут быть установлены между двумя, тремя дидактическими явлениями, вплоть до связей между всеми явлениями процесса обучения. Соответственно, и методические положения, сформулированные на их основе, будут отражать связи, установленные между двумя, тремя и т.д. явлениями и факторами педагогического процесса. Известно, что методическое положение, отражающее существенные связи между всеми дидактическими явлениями, еще Я.А. Коменский (1592–1670) определил как принцип *природосообразности обучения*. В других положениях великий педагог отразил существенные связи между отдельными дидактическими явлениями, сгруппировал их по тематическому признаку и определил как правила: *основные правила легкости обучения и учения, основные правила естественного учения и обучения, десять правил искусства обучать наукам*. Позже А. Дистервег (1790–1866), доведя количество правил до 33, сгруппировал их по объектам, к которым они относятся: *правила по отношению к учителю; правила по отношению к предмету преподавания; правила по отношению к ученику*. Тем не менее, очевидно, что положения, сформулированные педагогами того времени, могут быть классифицированы как *практические обобщения*, подчеркивающие некоторые важные взаимосвязи между отдельными явлениями обучения, не лишённые, впрочем, субъективной составляющей [1].

Таким образом, в общей педагогике несколько столетий назад были определены два основных акцента, на основе которых может работать механизм возведения методических положений в ранг принципов обучения:

- 1) методические положения, претендующие на ранг принципов, должны отражать объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся связи;
- 2) реализация таких положений в педагогическом процессе должна оказывать значимое и положительное влияние на эффективность обучения.

Однако стремления специалистов соблюдать подобные условия при формулировании положений, претендующих на ранг принципов, натолкнулись на серьезную проблему градации: за исключением принципа *природосообразности обучения*, иные положения отражали связи, которые не удовлетворяли обозначенным требованиям. Они были либо субъективны, либо не столь существенны, либо не обобщающие и т.д. На наш взгляд, именно на этих этапах развития педагогики обозначились два контрастных подхода в разрешении создавшейся проблемы, определившие «интеллектуальное» противоборство сторонников, которое и привело к серьезным противоречиям современной дидактики.

Сторонники первого подхода без достаточной аргументации распространили существовавшие на тот период времени положения, отражающие закономерности (т.е. связи, установленные между *отдельными дидактическими явлениями*), на все явления и процессы, свойственные обучению, классифицировав их как *принципы*. Сторонники второго подхода, акцентировав тезис, что положения, отражающие связи между отдельными дидактическими явлениями, всегда имеют конкрет-

ную направленность действия, стали классифицировать их в одном случае как *принципы*, в другом – как *методические указания* или *правила обучения*.

Не избежала в своем развитии подобных метаморфоз и отечественная спортивная педагогика. На постсоветском пространстве принципы, отражающие специфические закономерности обучения, были впервые включены в программу по методике физического воспитания для институтов физической культуры и в учебное пособие 1940 года [2; 3]. В частности, К. Грантынь отнес к дидактике задачи физического воспитания, принципы обучения, психологические особенности обучения, организацию занятий. Затем Н.Г. Озолин в 1949 г. предложил собственную совокупность дидактических принципов [4], одни из которых были созвучны с задачами физического воспитания (*принципы всесторонности, прикладности и оздоровительной направленности*), а другие отражали некоторые закономерности спортивной тренировки (*принципы сознательности, повторности и постепенности обучения*). Известны и иные дидактические подходы к классификации принципов и их систем, предлагавшиеся специалистами тех лет, однако особенности развития системы воспитания конца 40-х - начала 50-х гг. внесли коррективы в механизм их разработки. В результате дискуссии, прошедшей на страницах журнала «Советская педагогика» в 1950-1951 гг., фактически «законодательно» по всей стране была закреплена *единая система дидактических принципов* для сферы воспитания человека новой экономической формации, что, естественно, противоречило и нарушало логику развития любой науки, в том числе и педагогической. В систему дидактических принципов были включены: 1) принцип *научности*; 2) принцип *доступности*; 3) принцип *систематичности*; 4) принцип *сознательности и активности*; 5) принцип *наглядности*; 6) принцип *прочности*; 7) принцип *коллективности в единстве с индивидуализацией*; 8) принцип *связи с практикой*.

В последующие годы в теории и методике физического воспитания в ракурсе ее рассмотрения как научной дисциплины на основании экспериментальных и теоретических исследований, тем не менее, устанавливались связи между отдельными специфическими явлениями обучения в физическом воспитании. На основе вновь выявляемых и уточнении выявленных ранее связей разрабатывались и корректировались практически значимые методические положения, которым в существовавшей теории нужна была собственная ниша. «Законодательно» введенные дидактические принципы стали обрести в спортивной педагогике множеством методических положений, раскрывающих их суть.

Однако теория и методика физического воспитания – это не только научная, но и учебная дисциплина. На каком-то временном этапе механизм передачи знаний перестал отвечать требованиям практики: считая принципы важными, а положения, их раскрывающие – второстепенными, в процессе передачи знаний стали теряться выявленные специфические закономерности обучения. И если в общих основах теории и методики физического воспитания с 1967 по 1991 год [5; 6] новых положений не появилось (выявленные в этот период экспериментальным путем объективные закономерности так и не нашли отражения в теории), то в частнопредметных ее отраслях за этот период были утеряны и известные закономерности и методические положения, их отражающие. В то же время в учебнике для институтов физической культуры 1967 года [5] отмечалось, что дидактические принципы на разных этапах и в различных элементах обучения проявляются дифференцированно и не всегда играют значимую роль. В учебнике 1991 года [6] без выдвижения серьезных аргументов утверждается, что эти же принципы играют важную роль в каждом элементе обучения.

Спортивными педагогами неоднократно отмечалось, что принципы, сформулированные в рамках общей педагогики, не в полной мере отражают специфические закономерности, установленные в сфере физического воспитания [7; 8; 9; 10; 11; 12]. Специалисты предприняли реальные попытки усиления значимости положений, отражающих специфические закономерности физического воспитания. В частности (см.: табл. 1), Л.П. Матвеевым были сформулированы специфические принципы, отражающие закономерности построения спортивной тренировки [11; 13], а В.М. Дьячков сформулировал принципы управления процессом совершенствования технического мастерства спортсменов [12], которые уточнил и дополнил С.Д. Бойченко (основополагающие принципы двигательной деятельности в физическом воспитании) [8]. Методическое же обеспечение процесса обучения решению двигательных задач в физическом воспитании, т.е. формулирование и закрепление в теории и методиках физического воспитания дидактических принципов, отражающих специфические закономерности обучения, требует серьезнейших уточнений.

Таблица 1 – Совокупность принципов, регламентирующих деятельность в сфере физического воспитания

Общие социальные принципы	Общепедагогические принципы	Специфические принципы
<p>- принцип все-стороннего гармонического развития;</p> <p>- принцип оздоровительной направленности физического воспитания;</p> <p>- принцип связи физического воспитания с трудовой и иной социально полезной деятельностью.</p>	<p>1. <i>Принципы обучения (дидактические принципы):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - научности; - доступности; - систематичности; - сознательности и активности; - наглядности; - прочности; - коллективности в единстве с индивидуализацией; - связи с практикой. <p>2. <i>Принципы воспитания (принципы педагогических действий, направленные на формирование сознания и поведения воспитываемых, на развитие их личностных качеств).</i></p>	<p>1. <i>Принципы построения спортивной тренировки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - направленность к максимуму достижений, углубленные специализация и индивидуализация; - единства общей и специальной подготовки; - непрерывности тренировочного процесса; - единства постепенности и тенденции к предельным нагрузкам; - волнообразности динамики нагрузок; - цикличности тренировочного процесса. <p>2. <i>Основополагающие принципы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - регулируемого воздействия; - соответствия; - компенсации; - ведущих факторов и ритма; - направленного сопряжения; - последовательного приближения. <p>3. <i>Методические (дидактические) принципы физического воспитания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - целесообразности и прочности; - готовности и текущей валидности; - управляемости и подконтрольности; - воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - систематичности и регулярности; - смысловой и перцептивной «наглядности»; - планомерности и постепенности; - методического динамизма и прогрессирования; - функциональной избыточности и надежности; - прочности и пластичности; - доступности и стимулирующей трудности; - необходимой адаптивности и самостоятельности; - сознательности и активности при ведущей роли педагога; - индивидуального обучения в коллективе; - формально-эвристического единства; - научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства.

Проблема принципов обучения как категорий спортивной педагогики, системообразующих факторов, объединяющих отдельные принципы в системы, может быть отнесена к самым «болезненным» точкам теории физического воспитания [8]. Этой проблеме вплоть до 90-х годов прошлого столетия не было уделено серьезного внимания. Несмотря на расширение и углубление исследований, познание новых и уточнение известных закономерностей обучения, в сотнях учебников и учебных пособий назывались и характеризовались принципы, сформулированные в результате вышеназванной дискуссии. Попытки отдельных ученых закрепить в теории и методике физического воспитания в качестве принципов иные методические положения, отражающие специфические закономерности обучения, успеха практически не имели.

Следует отметить, что предложенная совокупность принципов очень незначительно отличается от тех, которые были сформулированы известным чешским педагогом Я.А. Коменским в 1654 году (Амстердам) для практики начального школьного обучения. Однако механизм использования и этой совокупности дидактических принципов имеет существенные изъяны, суть которых в том, что, как отметил Л.П. Матвеев [11, с. 16], «...трудно найти работы, созданные различными авторами, в которых принципы, регламентирующие деятельность специалиста физического воспита-

ния, излагались бы вполне идентично. Расхождения в их трактовке настолько значительны, что они едва ли могут быть оправданы добротным плюрализмом суждений или другими, так сказать, уважительными причинами. Ведь речь-то идет о положениях, которые по своей сути обязаны не расходиться в объективно принципиальной основе».

По мнению ряда исследователей, среди которых следует назвать Ю.К. Гавердовского, И.П. Ратова, В.Н. Платонова и других, перечень восьми дидактических принципов, принятых в результате вышеназванной дискуссии, не в полной мере отвечает современным потребностям обучения в сфере физического воспитания. Этими и другими учеными в конце прошлого столетия были сформулированы методические положения, отражающие специфические закономерности обучения и соответствующие, по их мнению, статусу принципов (см.: табл. 1). Отметим, что в настоящее время многие известные спортивные педагоги считают целесообразным признавать *специфическим дидактическим принципом* любое дидактическое обобщение, являющееся объективным отражением известных к настоящему времени закономерностей, определяющих существо процесса и методов обучения и позволяющих ощутимо влиять на практический результат работы [8; 10]. Установлено, что известные принципы, статус которых не подлежит сомнению, играют в конкретных элементах процесса обучения относительно избирательную роль. Так, Ю.К. Гавердовский [10] отметил, что в различных видах спорта и применительно к разным предикатам обучения значимость повсеместно распространенных не только специфических, но и дидактических принципов, сформулированных в рамках общей педагогики, существенно различается. Однако вопрос о том, какую конкретную направленность имеют определенные специфические методические положения и какова их значимость в конкретных элементах обучения, на сегодняшний день не решен. При положительном разрешении этого важнейшего вопроса появляется реальная возможность, выявив системообразующие факторы, определить *систему принципов*, регламентирующих деятельность в сфере обучения решению двигательных задач в физическом воспитании.

Реальность сегодняшнего дня такова, что в спортивной педагогике системой (от греч. *система* – целое, составленное из частей) называют множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Это общее определение понятия «система» не в полной мере учитывает специфику двигательной деятельности. На основании такого определения любое дидактическое положение, отражающее существенные связи, но в конкретном элементе обучения, и ощутимо влияющее на результат соответствующего элемента обучения, может быть отнесено к системе дидактических принципов, регламентирующих всякую деятельность всех субъектов процесса обучения (например, педагога, обучаемого, консультанта) в различных предикатах обучения. Необходим механизм, позволяющий упорядочить совокупность методических положений (см.: табл. 1). Таким механизмом, на наш взгляд, должен стать системный подход [14; 15; 16] как к процессу обучения, так и к педагогическому процессу в целом. В настоящее время существуют различные тенденции в разработке теории систем. Анализ различных теорий показывает [14; 15; 16], что наиболее полно учитывает специфические особенности обучения в сфере физического воспитания теория функциональных систем [15; 16]. Согласно ей, системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер *взаимосодействия* компонентов на получение фокусированного полезного результата. Именно результат является тем фактором (*системообразующим фактором*), который должен активно влиять на выбор методических положений, образующих систему специфических дидактических принципов. Следовательно, если методические положения, отражающие определенные закономерности, *положительно* влияют на результат в конкретном элементе обучения, они могут быть классифицированы как *система дидактических положений*. Системообразующий фактор здесь – результат деятельности в конкретном элементе обучения. Методическое положение, не оказывающее положительного влияния на результат в конкретном элементе обучения, должно быть исключено из системы методических положений, регламентирующих деятельность в соответствующем элементе. Методические положения, входящие в систему дидактических принципов, должны не только *положительно*, но и *значимо* влиять на результат в конкретном элементе (элементах) обучения.

В спортивной педагогике Б.А. Ашмарин, справедливо замечая, что закономерности, положенные в основу принципов обучения, неоднородны по своей направленности [17], подразделил дидактические принципы на 4 группы: 1) принципы *отношения* (принцип сознательности и принцип активности); 2) принципы *оценивания* (принцип научности и принцип прочности); 3) принципы *соответствия* (принцип индивидуализации, принцип доступности и принцип наглядности); 4) принципы *построения* (принцип повторности, принцип системности и принцип последовательно-

сти). Значительно расширив совокупность предикатов обучения, Ю.К. Гавердовский [10] дифференцировал по отношению к ним специфические дидактические положения, возведя их в ранг принципов. Основная же проблема разработки *системы дидактических принципов* – серьезные разногласия среди специалистов по вопросу о критериях оценивания полезности влияния дидактических положений на результат деятельности в конкретном элементе обучения. Таким образом, при положительном решении этого вопроса с последующим проведением градации методических положений специалисты-практики будут вооружены совокупностью наиболее важных для соответствующего элемента обучения методических положений, отражающих специфические закономерности обучения. Методические положения, возведенные в ранг принципов обучения и объединенные в систему соответствующим системообразующим фактором, можно будет классифицировать как *систему дидактических принципов* в области спортивной педагогики.

Цель исследования – определить систему дидактических (специфических принципов, регламентирующих деятельность педагогов при решении частных задач этапов обучения технике физических упражнений).

Задачи исследования: 1) проверка значимости (достоверности) взаимосвязи между количественными изменениями в оценочных показателях; 2) оценка степени влияния каждого из методических положений на эффективность решения частных задач этапов обучения.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач использовались методы построения общелогического знания (анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, аналогия, системный подход), методы построения теоретического знания (мысленный эксперимент, формализация и идеализация, восхождение от абстрактного к конкретному, исторический и логический методы), анализ научной и научно-методической литературы, анкетирование, методы математико-статистического анализа.

Организация исследования.

При определении степени влияния методических положений на эффективность решения частных задач этапов обучения был использован метод экспертных оценок. В качестве экспертов были выбраны ведущие специалисты, эффективно осуществляющие обучение решению двигательных задач на этапах начального разучивания техники действия, углубленного разучивания техники действия, закрепления и дальнейшего совершенствования техники действия *соответственно*. Были выбраны по 100 специалистов, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки и способные к критическому анализу, в соответствии с рекомендациями, предъявляемыми к этому процессу.

В процессе исследования рассматривались частные задачи на этапах овладения техникой действий, рекомендуемые в специальной литературе [2].

Оценка проводилась с использованием специально выбранной шкалы оценок. Положения, не оказывающие влияния на эффективность решения частных задач – 0 баллов, оказывающие положительное, но не существенное влияние – 1–4 балла, положительное и существенное – 5–10 баллов.

Экспертам предлагалось оценить по десятибалльной шкале, какое влияние оказывают методические положения, если ими руководствоваться, на эффективность обучения технике физических упражнений. С этой целью до начала учебного года специалистам было предложено рассмотреть методические положения и закономерности, которые они отражают [3]. На протяжении учебного года рекомендовалось внедрить в учебный процесс совокупность методических положений и по мере решения частных задач этапов обучения оценить степень влияния положений на эффективность их решения. Если отдельные (или все) методические положения конкретным специалистом уже использовались в его практической деятельности, то предлагалось на основе практического опыта оценить степень влияния таких положений не только по итогам экспериментального года, но и по итогам всей практической деятельности.

Определение степени согласованности мнений экспертов осуществлялось посредством расчета коэффициента конкордации.

Коэффициент конкордации вычислялся по формуле:

$$W=12 S/m^2(n^3-n),$$

где S – сумма квадратов отношений сумм рангов, приписанных каждому объекту оценки, от средней суммы рангов, m – количество экспертов, n – количество объектов оценки.

Проверка статистической достоверности величины по «хи-квадрат критерию» показала ее достоверность на уровне значимости $I = 0.05$.

Для определения статистической достоверности отличий средних оценок применялся W-критерий Вилкоксона для сопряженных пар.

В результате исследований установлена направленность и значимость специфических дидактических положений при решении частных задач этапов обучения. Выяснено, что при решении конкретных задач обучения специалисты руководствуются ограниченной совокупностью дидактических положений. Соответствующие положения оказывают значимое влияние на конкретные результаты обучения. Совокупность методических положений, регламентирующих деятельность обучающихся при решении задач этапов обучения, может быть классифицирована как система дидактических (специфических) принципов, отражающих закономерности в конкретных элементах обучения.

Система дидактических (специфических) принципов представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Система дидактических (специфических) принципов обучения в физическом воспитании

Частные задачи этапа начального разучивания техники действия	Дидактические (специфические) принципы, регламентирующие деятельность педагога на этапе обучения
<i>1) сформулировать двигательную задачу</i>	- целесообразности и практичности; - готовности и текущей валидности
<i>2) оценить готовность (физическую, координационную, психическую и др.) к обучению</i>	- функциональной избыточности и надежности; - целесообразности и практичности; - готовности и текущей валидности
<i>3) разработать стратегию обучения двигательным действиям</i>	- планомерности и постепенности; - научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства; - формально-эвристического единства
<i>4) обеспечить общее представление об изучаемом двигательном действии, знание основы техники действия и особенностей ее выполнения</i>	- воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - смысловой и перцептивной наглядности; - целесообразности и практичности; - готовности и текущей валидности
<i>5) обучить элементам основы техники действия, которыми обучаемые не владеют</i>	- научно-рационального и интуитивно-эмпирического единства; - доступности и стимулирующей трудности; - планомерности и постепенности
<i>6) овладеть основой техники действия, устранить ненужные движения, излишнее мышечное напряжение</i>	- необходимой адаптивности и самостоятельности; - прочности и практичности; - управляемости и подконтрольности; - методического динамизма и прогрессирования
Частные задачи этапа углубленного разучивания техники действия	Дидактические (специфические) принципы, регламентирующие деятельность педагога на этапе обучения

Продолжение таблицы 2

1) углубить понимание закономерностей выполнения двигательного действия	<ul style="list-style-type: none"> - воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - смысловой и перцептивной наглядности; - готовности и текущей валидности
2) овладеть деталями техники действия в основном варианте ее исполнения	<ul style="list-style-type: none"> - смысловой и перцептивной наглядности; - готовности и текущей валидности; - доступности и стимулирующей трудности; - необходимой адаптивности и самостоятельности; - управляемости и подконтрольности; - методического динамизма и прогрессирования; - планомерности и постепенности
3) усовершенствовать ритмический рисунок действия, добиться его свободного и слитного выполнения	<ul style="list-style-type: none"> - систематичности и регулярности; - смысловой и перцептивной наглядности; - необходимой адаптивности и самостоятельности; - прочности и пластичности; - индивидуального обучения в коллективе; - управляемости и подконтрольности; - планомерности и постепенности
4) создать предпосылки к вариативному выполнению действия	<ul style="list-style-type: none"> - необходимой адаптивности и самостоятельности; - функциональной избыточности и надежности; - прочности и практичности; - методического динамизма и прогрессирования; - доступности и стимулирующей трудности
Частные задачи этапа закрепления и дальнейшего совершенствования техники действия	<p>Дидактические (специфические) принципы, регламентирующие деятельность педагога на этапе обучения</p>
1) закрепить освоенную систему движений	<ul style="list-style-type: none"> - систематичности и регулярности; - прочности и пластичности; - функциональной избыточности и надежности; - воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - необходимой адаптивности и самостоятельности
2) расширить диапазон вариативности системы движений для целесообразной ее реализации в различных условиях	<ul style="list-style-type: none"> - готовности и текущей валидности; - целесообразности и практичности; - воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - планомерности и постепенности; - методического динамизма и прогрессирования
3) завершить индивидуализацию системы движений в соответствии с достигнутой степенью развития индивидуальных способностей	<ul style="list-style-type: none"> - воспитывающего обучения и позитивной мотивации; - планомерности и постепенности; - управляемости и подконтрольности; - прочности и пластичности; - индивидуализированного обучения в коллективе; - необходимой адаптивности и самостоятельности
4) обеспечить в случае необходимости перестройку системы движений и ее дальнейшее совершенствование на основе развития двигательного потенциала	<ul style="list-style-type: none"> - целесообразности и практичности; - методического динамизма и прогрессирования; - функциональной избыточности и надежности; - необходимой адаптивности и самостоятельности

ВЫВОДЫ

1. Методические положения, отражающие специфические закономерности обучения технике физических упражнений в физическом воспитании, оказывают разное по значению и направленности влияние на эффективность решения частных задач этапов обучения.

2. Системообразующим фактором, объединяющим совокупность компонентов обучения в систему, является эффективность решения частных задач этапов обучения и эффективность педагогического процесса в целом.

3. Систему дидактических (специфических) принципов обучения в физическом воспитании составляют методические положения, положительно и значимо влияющие на эффективность решения частных задач этапов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. – 579 с., ил.
2. Методика физического воспитания: программа для институтов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1940. – 96 с.
3. Методика физического воспитания: учебное пособие для институтов физической культуры / И. Коряковский [и др.]; под ред. И. Коряковского, М. Лейкиной, Л. Штакельберга. – М.: Физкультура и спорт, 1940.
4. Озолин, Н. Тренировка легкоатлета / Н. Озолин. – М.: Физкультура и спорт, 1949.
5. Теория физического воспитания: учебное пособие для институтов физической культуры / А.Д. Новиков [и др.]; под ред. А.Д. Новикова, Л.П. Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 1959. – 390 с.
6. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для студ. институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
7. Белинович, В.В. Обучение в физическом воспитании / В.В. Белинович. – М.: Физкультура и спорт, 1959. – 262 с.
8. Бойченко, С.Д. Классическая теория физической культуры – Введение. Методология. Следствия / С.Д. Бойченко, И.В. Бельский. – Минск: Лазурек, 2002. – 312 с.
9. Войнар, Ю. Теория спорта – методология программирования / Ю. Войнар, С.Д. Бойченко, В.А. Барташ. – Минск: Харвест, 2001. – 312 с.
10. Гавердовский, Ю.К. Опыт трактовки ортодоксальной дидактики в современном контексте обучения спортивным упражнениям / Ю.К. Гавердовский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 8. – С. 12–20.
11. Матвеев, Л.П. О природе и системе принципов, регламентирующих деятельность по физическому воспитанию / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 2. – С. 16–24.
12. Совершенствование технического мастерства спортсменов / В.М. Дьячков [и др.]; под общ. ред. В.М. Дьячкова. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 231 с., ил.
13. Матвеев, Л.П. Основы спортивной тренировки: учебник для техникумов физической культуры / Л.П. Матвеев; под ред. В.В. Васильевой. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 280 с.
14. Руденик, В.В. Теоретико-методические основы обучения двигательным действиям / В.В. Руденик. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 275 с.
15. Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.
16. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с., ил.
17. Теория и методика физического воспитания: учебник для студентов ф-тов физ. культуры пед. ин-тов / Б.А. Ашмарин [и др.]; под ред. Б.А. Ашмарина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.

SYSTEM SPECIFIC TRAINING GUIDELINES IN PHYSICAL EDUCATION

V.V. RUDENIK, A.K. LUSHNEVSKY, E.P. POZYUBANOV

Summary

In order to improve the learning process in physical education was studied on-board and the importance of methodological regulations in solving particular problems in the stages of learning approaches techniques of physical exercise. Studies have shown that in solving specific problems of training leading experts guided by a limited set of didactic provisions reflecting the specific patterns of learning in physical education, due to the degree of positive impact of the relevant provisions on learning outcomes. Based on research developed a system didakticheing the principles governing the activities of teachers in solving problems on the stages of ontial learning and training, learning the techniques of depth, sustain and further improve the technique of action.

Поступила в редакцию 29 марта 2010 г.