

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

М.Ю. Зайцева

**ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ УМЕНИЯ
СОТРУДНИЧАТЬ В УСЛОВИЯХ
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ
ЗАНЯТИЙ**

Монография

Ижевск, 2013

УДК 372.8:796
ББК 74.267.5
З 177

Рецензенты:

доктор педагогических наук И.А. Гришанова
доктор педагогических наук, профессор Л.И. Гурье

Зайцева М.Ю.

З 177 Формирование у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий: Монография / М.Ю. Зайцева. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 203 с.

В монографии представлена модель формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий, обоснована педагогическая технология формирования данного умения, установлены критерии сформированности когнитивного, эмоционально-мотивационного и коммуникативно-деятельностного компонентов сотрудничества на каждом этапе педагогической технологии.

Результаты исследования могут быть использованы в работе с подростками в средних образовательных учреждениях и детских юношеских школах, в досуговой и клубной деятельности. Данные исследования могут быть полезны при подготовке и переподготовке социальных педагогов, тренеров, учителей и инструкторов по физической культуре в системе вузовского и послевузовского образования.

УДК
ББК

М.Ю. Зайцева

ФГБОУ ВПО «Удмуртский госуниверситет», 2013

Оглавление

	стр.
Введение	5
Глава I. Теоретические аспекты формирования у подростков умения сотрудничать	15
1.1. Сотрудничество как социально-педагогический феномен	15
1.2. Психолого-педагогические основы формирования у подростков умения сотрудничать	29
1.3. Педагогический потенциал занятий физической культурой и спортом по формированию у подростков умения сотрудничать	49
Выводы по первой главе	67
Глава II. Характеристика процесса формирования у подростков умения сотрудничать	69
2.1. Структурные компоненты модели педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать в условиях занятий физической культурой и спортом	69
2.2. Характеристика этапов педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий	89
2.2.1. Общая характеристика адаптивного этапа формирования у подростков умения сотрудничать	89

2.2.2. Процесс реализации цели второго - лично-развивающего- этапа педагогической технологии	97
2.2.3. Технологическое содержание деятельностно-развивающего этапа формирования у подростков умения сотрудничать	103
2.2.4. Целевые установки и показатели сформированности умения сотрудничать на заключительном–творческо-преобразующем– этапе педагогической технологии	110
Выводы по второй главе	119
Глава III. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение	121
3.1. Организация экспериментального исследования педагогической технологии	121
3.2. Результаты формирующего эксперимента эффективности педагогической технологии и их интерпретация	140
Выводы по третьей главе	151
Заключение	153
Библиография	155
Приложения	178

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня на фоне общей гуманизации образования школьник в учебно-воспитательном процессе рассматривается как субъект деятельности, общения и познания (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский). Важным показателем развития личности подростка выступает степень его умения адаптироваться в социуме, быть активным. Это обусловило включение умения работать в группе - устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты - в список базовых компетенций в системе образования США и Европы. В условиях современной России, в атмосфере всеобщей конкуренции процесс полноценной социальной интеграции подрастающего поколения чрезвычайно затруднен. Разобщенность, отсутствие общих целей, идеалов, низкая просоциальная защищенность большей массы населения привели к росту количества стрессовых и конфликтных ситуаций. Поэтому в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обозначена потребность в современно-образованных, нравственных людях, способных к сотрудничеству и принятию ответственных решений в ситуации выбора, отличающихся мобильностью, конструктивностью. Таким образом, сегодня очевидна необходимость разработки педагогических технологий, позволяющих школьникам в условиях современной российской образовательной системы приобретать знания, умения и навыки, позволяющие конструктивно решать возникающие трудные жизненные ситуации, и использовать приобретенные умения за пределами образовательного пространства, т.к. процесс преодоления противоречий является одним из этапов в совершенствовании систем взаимоотношений личности и микроокружения (А.А.Баранов).

Особо актуальна данная необходимость при работе с подростками, так как подростковый возраст является наиболее сложным в процессе налаживания отношений на всех уровнях взаимодействия (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.М.Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Возросшая потребность к самореализации, самоутверждению не находит своего удовлетворения в связи с несформированностью качеств личности школьника, связанных с общением, недостатком опыта построения совместной деятельности (Л.И.Анцыферова, А.С. Белкин, Л.И.Божович, К. Роджерс, С.Л.Рубинштейн).

Опираясь на основные идеи деятельностного подхода о том, что определяющим фактором развития личности является выполняемая деятельность и положение, занимаемое ею в общественных отношениях (Л.И.Божович, Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), логичным является то, что нереализованная потребность самоактуализироваться путем включения в социально одобряемую деятельность может проявиться в форме поисковой активности. При этом желание проявить себя часто приобретает ярко выраженную деструктивную окраску (С.А.Беличева, В.А. Крутецкий, Д.И.Фельдштейн).

Незнание социальных норм, стремление к соперничеству, неумение строить конструктивные взаимоотношения приводят к отчуждению в отношениях между подростком и его окружением. А так как от форм или окраски взаимодействий в своей возрастной группе во многом зависит степень и уровень сформированности личности учащегося, то на учителя (педагога) ложится ответственность по созданию условий для продуктивного взаимодействия (сотрудничества) между подростками (Ш.А.Амонашвили, А.С. Белкин, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, С.Н. Лысенкова, А.В. Мудрик и

др.). Таким образом, в процессе социализации личности значимым является целенаправленное влияние педагогов на приобретение молодыми людьми опыта совместной деятельности, присвоение нравственных норм сосуществования людей в обществе.

В связи с существенным снижением побудительных функций со стороны учебно-познавательной деятельности подростка по формированию и развитию навыков совместной деятельности (сотрудничества) возрастает роль и значимость внеклассных форм приложения активности школьников, которые в силу меньшей заорганизованности и учета интересов и склонностей предоставляют личности больше возможностей для отработки социальных качеств (знаний и умений), чем традиционные академические занятия.

По мнению многих специалистов (В.К. Бальсевич, В.В.Белорусова, А.М.Блудов, Л.И. Лубышева, Н.Б. Стамбулова, М.И. Станкин, А.В. Царик) большим воспитательным потенциалом, пользующимся популярностью у молодежи, обладает физкультурно-спортивная деятельность. Возможность положительного влияния занятий физической культурой на формирование личности рассматривалась еще в работах Т.Кампанеллы, Ф. Рабле, М. Монтеня, Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэна и др. Важность физической культуры, обоснование ее места и роли в образовании и воспитании описаны в работах русских социал-демократов Н.А.Добролюбова, Н.Г. Чернышевского и таких великих педагогов как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт.

Специфика занятий физической культурой и спортом подразумевает организацию постоянного взаимодействия подростков друг с другом. Исследователи В.К. Бальсевич, В.В.Белорусова, Н.Н.Визитей, Н.И. Пономарев, И.Н. Решетень, Л.И. Рогалева, М.И. Станкин показывают, что в процессе спортивной деятельности подросток находит возможность самореализации, самоутверждения,

удовлетворяется его потребность в общении. Однако, наблюдается явный дефицит педагогических исследований, изучающих воспитательный потенциал занятий физической культурой и спортом, направленных на формирование универсального умения сотрудничать вообще, не являющегося сугубо спортивным (сыгранности, скатанности).

Таким образом, можно констатировать наличие **противоречия** между потребностью общества в социально активных и инициативных гражданах, умеющих налаживать партнерские отношения, создавать атмосферу взаимоподдержки и сотрудничества, и недостаточной разработанностью педагогических методов, средств, условий формирования умения сотрудничать. Указанное противоречие обусловило постановку **проблемы** исследования, связанную с определением педагогических условий, способствующих формированию у подростков умения сотрудничать в процессе занятий спортивно-оздоровительной деятельностью. Это позволило сформулировать тему нашего исследования «Формирование у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий».

Объектом исследования является процесс формирования у подростков умения сотрудничать.

Предмет исследования составляет комплекс педагогических условий, способствующих формированию у подростков умения сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях.

Цель исследования заключается в разработке, обосновании и внедрении в практику комплекса педагогических условий формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что процесс формирования у подростков умения сотрудничать в

условиях спортивно-оздоровительной деятельности будет осуществляться эффективно, если:

1) концептуально определена категория «сотрудничество», ее многокомпонентная структура, опосредующая субъект-субъектные отношения;

2) выявлен комплекс педагогических условий, способствующий формированию у подростков умения сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях;

3) разработана модель и внедрена педагогическая технология формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий.

Цель и гипотеза исследования определили постановку следующих **задач**:

1. Раскрыть сущность категорий «сотрудничество», «умение сотрудничать» и его структурные компоненты посредством анализа научно-педагогической литературы по данной проблеме.

2. Выявить и обосновать комплекс педагогических условий, способствующий формированию у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий.

3. Разработать модель и внедрить педагогическую технологию, обеспечивающую эффективность формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий.

4. Экспериментально проверить эффективность комплекса педагогических условий формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

1) теоретические: анализ и обобщение научно-теоретической литературы по исследуемой проблеме на современном этапе развития науки, моделирование;

2) эмпирические: наблюдение, комплекс психолого-педагогических методов изучения личности и поведения подростка, метод экспертных оценок, анкетирование, изучение документации, педагогический эксперимент в его констатирующем и формирующем вариантах;

3) математические: статистические методы обработки эмпирических данных.

Методологической основой исследования явились: принципы единства сознания и деятельности, развития; личностно-деятельностный и системный подходы, разработанные в трудах Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, Б.Ф. Ломова, С.М.Марковой, И.С. Якиманской.

Теоретическую основу исследования составили педагогические и психологические теории и концепции: идеи и положения сотрудничества, сформулированные в работах теоретиков педагогики и педагогической психологии (Н.В.Бордовской, Л.С. Выготского, Л.И. Гурье, В.В.Давыдова, Е.Н. Ильина, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Д.И.Фельдштейна, С.Т. Шацкого, Д.Б. Эльконина и др.), а также воззрения на совместную деятельность передовых практиков школы (И.П.Волкова, С.Н.Лысенковой, В.А. Сухомлинского и др.); теоретические основания педагогики сотрудничества (С.Л.Соловейчик, В.М. Матвеев, И.П. Иванов, В.Ф. Шаталов, И.П.Волков и др.); концепты личности как субъекта межличностных отношений (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.И.Божович, И.Б. Ворожцова, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Г.С.Трофимова и др.); положения о развивающем потенциале трудных жизненных ситуаций, изложенные в трудах А.А.Баранова;

концепция формирования физической культуры человека В.К.Бальсевича, В.М. Выдрина, Л.И. Лубышевой, П.К.Петрова.

Методологические и теоретические основания и поставленные задачи определили последовательность теоретического и эмпирического исследования проблемы, которое проходило в три этапа в период с 1998 по 2005 гг.

На первом этапе (1998-1999 гг.) изучались и анализировались отечественные и зарубежные источники по исследуемой проблеме, уточнялись методологическая и теоретическая основы исследования, был сформирован понятийный аппарат.

На втором этапе (2000-2003 гг.) конструировалась педагогическая модель, выявлялись и обосновывались педагогические условия, проводился формирующий эксперимент с целью проверки педагогических условий, способствующих развитию у подростков умения сотрудничать.

На третьем этапе (2003-2005 гг.) обрабатывались, систематизировались и интерпретировались результаты исследования, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены педагогические условия, позволяющие эффективно формировать у подростков умение сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительной деятельности, основным из которых является оптимизация взаимодействия в системе «ученик-ученик» через стимулирование партнерских отношений;

- разработана концептуальная модель формирования у подростков умения сотрудничать в условиях внеурочных спортивно-оздоровительных занятий;

- создана педагогическая технология организации учебного взаимодействия подростков на спортивно-оздоровительных

занятиях, способствующая формированию у подростков умения сотрудничать.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1) обогащена теория педагогики за счет уточнения категории сотрудничества и ее структуры, включающей в себя когнитивный, эмоционально-мотивационный и коммуникативно-деятельностный компоненты, что позволило расширить границы ее применения, в частности, в области физического воспитания;

2) обоснована педагогическая технология формирования у подростков умения сотрудничать;

3) установлены критерии сформированности умения сотрудничать в соответствии с каждым этапом педагогической технологии;

4) раскрыта роль спортивно-оздоровительных занятий в процессе формирования у подростков умения сотрудничать.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении комплекса средств и методов, составившего основу технологии формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий. Разработано средство диагностики сформированности умения сотрудничать у подростков. Результаты исследования используются в работе с подростками в средних образовательных школах и детских, юношеских спортивных школах, в досуговой и клубной деятельности. Материалы исследования включены в процесс подготовки и переподготовки учителей, социальных педагогов, тренеров и инструкторов по физической культуре в системе вузовского и послевузовского образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены соблюдением логики научного познания,

непротиворечивостью исходных методологических оснований, комплексом методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, надежностью полученных данных и репрезентативностью объема выборки респондентов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Категория «сотрудничество» базируется на положениях гуманистической педагогики и определяется как форма межсубъектной активности, характеризующаяся осознанием взаимодействующими сторонами единой цели и наличием склонности к ее достижению совместными усилиями, при возникновении которой условием успеха каждого является успех остальных.

2. Комплекс педагогических условий: оптимизация взаимодействия в системе «ученик-ученик» через стимулирование партнерских отношений; демократический стиль педагогического управления учащимися; создание доброжелательного социально-психологического климата, обстановки доверия и взаимоподдержки в учебно-воспитательном коллективе; моделирование и анализ проблемных ситуаций, способствующих формированию конструктивного взаимодействия; организация коллективных творческих дел – обеспечивает эффективность формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий.

3. Педагогическая технология формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий характеризуется системностью, комплексностью и включает в себя следующие этапы: адаптивный, личностно-развивающий, деятельностно-развивающий и творческо-преобразующий.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в форме участия автора в научно-практических

конференциях различного уровня (от региональных до международных): г. Екатеринбург – 1998 гг.; г.Чебоксары – 2000г.; г. Ижевск – 1998, 2004, 2005 гг.; г. Уфа – 2005 г.; г.Челябинск– 2005г

Разработанная автором учебно-воспитательная программа формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий используется в ДЮСШ № 4; СОШ №№ 74, 32; школе-интернате № 2 г. Ижевска, о чем свидетельствуют справки о внедрении новых образовательных технологий. Материалы исследования использовались на курсах повышения квалификации педагогов в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики по предмету «Организация воспитательной работы в процессе спортивно-оздоровительных занятий» и в Удмуртском государственном университете по предметам: «Теория и методика физического воспитания в школе», «Теория и методика обучения предмету «физическая культура» в школе».

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, включающих 7 параграфов, выводов по главам, 7 рисунков, 36 таблиц, заключения, библиографии, включающей 255 наименований, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ УМЕНИЯ СОТРУДНИЧАТЬ

1.1. Сотрудничество как социально-педагогический феномен

Сотрудничество, как одно из приоритетных направлений развития отечественной школы, всегда вызывало большой исследовательский интерес. Разработкой проблемы сотрудничества занимались как отечественные теоретики психолого-педагогической науки: Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, А.А.Вербицкий, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, так и практики: И.П. Волков, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова, В.А.Сухомлинский, С.Т. Шацкий, В.Ф. Шаталов и др.

Многоаспектность категории «сотрудничество» дает основание для его описания как междисциплинарной, философской, психолого-педагогической проблемы.

Глубокий и тщательный анализ феноменологической сущности понятия «сотрудничество» в философии представлен в работе Н.И.Репиной. Исследователь выделяет методологические основания данной категории с позиции различных авторов [175].

Так, В.Е. Кемеров сотрудничество определяет как одно из проявлений взаимодействия, понимаемого как процесс взаимного влияния друг на друга, как всеобщее и универсальное свойство процесса познания мира [80].

По мнению В.А. Скоробогатова, выступая как процесс совместного действия, соучастия материальных систем, сотрудничество возникает в процессе производства качественно нового результата [141].

С.В. Кульневич, И. Пригожин, Г. Хакен при определении категории «сотрудничество» исходят от производного данного

понятия – синергии (от греч. *sinergia* – сотрудничество) и определяют его как взаимодействие сложных, неравновесных систем, способных к саморазвитию и самоорганизации [199].

В.В. Нестерова предлагает рассматривать категорию сотрудничества как «взаимодействие категории всеобщности, носящее объективный и универсальный характер, отражающее взаимную связь предметов, явлений, воздействий людей друг на друга, их обусловленность друг другом, согласованность действий» [141, с. 72].

Важным для нашего исследования является философское положение о том, что специфика сотрудничества заключается в проявлении одного из видов взаимодействия и понимается как процесс взаимного влияния друг на друга, как всеобщее и универсальное свойство материального мира.

Сотрудничество как вид педагогического взаимодействия характеризуется взаимным согласием сторон и солидарностью в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения [83].

Р.Х. Шакуров в своей работе выделяет три основных типа взаимодействия: сотрудничество, соперничество и доминирование. Под сотрудничеством автор определяет такой тип взаимодействия, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет [223].

Рассматривая категорию сотрудничества как вид взаимодействия, Н.И. Репина говорит о нем как о «существенном логико-методологическом и гносеологическом принципе познания природных и общественных явлений, подчеркивающим универсальность совместных действий, как процесса и продукта духовного и социального взаимодействия» [175, с.19]. Отличительной чертой взаимодействия духовного мира людей

является их смысловая (психологическая или нравственно-этическая) реализация. Социальное взаимодействие воплощается через определенную социальную ситуацию взаимодействия как источника социального – «интерпсихического» и личностного – «интрапсихического» развития [42].

Особенностью любого взаимодействия (в том числе и сотрудничества) является его причинная обусловленность. Взаимодействующие стороны выступают как причина и как следствие одновременного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Возникающее при взаимодействии противоречие является источником самодвижения и саморазвития составляющих [196].

Таким образом, из вышеперечисленного можно констатировать, что «сотрудничество» в философии является одной из составляющих процессов взаимодействия и развития.

В психолого-педагогической науке имеется большое число теоретических и эмпирических исследований, в которых описываются психические механизмы формирования отношений сотрудничества, принципы сотрудничества, рассматривается динамика изменений взаимоотношений и взаимодействий в коллективах [9;12;19;22;25;34;44;54;70;118;164;185;225;226;233]. При этом сама категория сотрудничества рассматривается как «конституционально-организованная система деятельности, активности взаимодействующих субъектов» [156,с.30].

Анализ различных подходов к рассмотрению содержания категории сотрудничества дает основание считать, что она понимается исследователями в нескольких смыслах.

В.В. Нестерова психологическую категорию сотрудничества понимает как «жизнедеятельность детей в общеобразовательном процессе, направленная на активизацию, максимальную

самостоятельность их, обеспечивающая не только усвоение важнейшего материала по наукам и искусствам, но и воспитание творческих и нравственных качеств личности» [141, с.72].

Сотрудничество как принцип организации среды обучения и воспитания, опирающийся на объединение целей субъектов взаимодействия, общей деятельности и согласованности действий, общения, взаимопонимания и взаимной поддержки, по мнению В.В. Нестеровой, является педагогической категорией [141].

Широкое распространение в педагогической науке получило понятие «учебное сотрудничество». «Сотрудничество учебное – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности» [196, с. 724].

Для того, чтобы подчеркнуть суть подходов в определении содержания категории «сотрудничество» представим некоторые из них в нижеприведенной схеме (табл 1.).

Таблица 1

Понимание содержания категории «сотрудничество»
в психолого-педагогической литературе

Авторы	Содержание понятия сотрудничество
1	2
А.С. Белкин, С.В. Коротаева, И.И. Рыданов	<i>Совместная деятельность</i> участников трудового процесса, направленная на достижение общих целей [25;26;90;184]
А.И. Донцов, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн Р.А. Цукерман	<i>Форма организации обучения</i> [57;182;214;220;221]

1	2
А.С.Белкин, А.Б.Добрович, И.А.Зимняя, М.С.Коган, В.А.Кан-Калик, В.А.Петровский, Н.И.Шевандрин	<i>Форма взаимодействия,</i> носящая преимущественно субъект-субъектный характер [55;70;74;75;76;160;169;215;229]
Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров, Х.И.Лийметс и др.	<i>Совместная, взаимосвязанная деятельность педагогов и учащихся</i> [83;107]
И.А.Зимняя	<i>Организационная система активности взаимодействующих субъектов</i> [70]
Н.И.Репина	<i>Идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, основанная на гуманизме, скрепленная взаимопониманием, субъект-субъектными отношениями, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности, опирающаяся на демократические принципы, ориентирующая на достижение осознаваемых, лично-значимых целей</i> [175]
В.Н.Петрова	<i>Процесс, основывающийся на субъектно-субъектной парадигме, предполагающей равенство психологических позиций участников педагогического процесса с изменением общающихся сторон, созданием психологической атмосферы взаимного уважения</i> [157]
В.В.Сериков,	<i>Система отношений</i> [193]
А.У.Хараш	<i>Непосредственное межсубъектное взаимодействие</i> [215]
М.И.Лисина	<i>Предметная совместная деятельность</i> [111]
Ш.А.Амонашвили	<i>«Объединение интересов и усилий в решении познавательных задач. Это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогического общения, а самостоятельно и свободно действующей личностью»</i> [8, с. 179]
Г.Н.Селевко	<i>«...такое состояние, такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором объекты и субъекты этого процесса объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма»</i> [190, с. 70]

Таким образом, для описания категории сотрудничества исследователи чаще всего употребляют такие термины, как «групповая работа», «совместная деятельность», «форма взаимодействия, общения» и т.д. Анализ приведенных выше определений позволяет нам утверждать, что важной характеристикой сотрудничества, как формы межсубъектной активности, является субъект-субъектное взаимодействие, направленное на достижение общих целей [92]. Однако данное положение, на наш взгляд, не дает полной характеристики структуры и особенностей данного вида взаимодействия. Оно не определяет структурные компоненты сотрудничества и поэтому не раскрывает направленность педагогических воздействий, необходимых для формирования сотрудничества личности.

Близким к нашему пониманию сотрудничества является определение, данное А.С. Белкиным. Исследователь рассматривает сотрудничество как «сплав совместной деятельности субъектов учебного процесса, направленный на достижение единых целей на рациональном, эмоциональном и деятельностном уровнях» [25 с. 66].

В.Д. Семенов также выделяет уровни проявления сотрудничества. Автор полагает, что сотрудничество – это «совместный труд души», «совместный труд познания», совместный труд предметно-физический, совместный труд общения с людьми» [192].

Заслуживает внимания понятие категории сотрудничества с точки зрения И.А. Ларионовой, которая считает, что категория сотрудничества представляет собой сложное единство:

«а) формы перцептивной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании и взаимоуважении;

б) способа организации совместной деятельности, т.е. «на равных», предусматривающего проявление самостоятельности, активности и организованности;

в) формы взаимодействия, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, т.е. умении учащихся работать вместе «как между собой, так и с учителями, при объединении усилий и согласованности действий» [99, с. 26].

В рамках данного исследования мы полагаем, что сотрудничество имеет структуру, состоящую из когнитивного, эмоционально-мотивационного и коммуникативно-деятельностного компонентов, и может быть определено как форма межсубъектной активности, в основе которой лежит наличие осознания взаимодействующими сторонами единой цели и склонности к ее достижению совместными усилиями, где условием успеха каждого является успех остальных.

Атмосфера взаимодействия сотрудничества позволяет участникам данного процесса реализовать не только интеллектуальные потребности, но и обеспечить социальное признание личности, что, несомненно, приведет к увеличению активности субъектов взаимодействия [20;234]. Данное обстоятельство положительно скажется на усвоении объема знаний и умений, необходимых каждому современному человеку при построении конструктивных взаимоотношений. Педагогическое сотрудничество создает условия для постоянного самообразования школьников, предлагая им образцы способов добывания знаний и их обработки [122]. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся [89;78;79;186].

Проблема учебного сотрудничества активно и всесторонне разрабатывается психологами и педагогами как в нашей стране, так

и за рубежом (А.И. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.К. Маркова, Т.А.Матис, А.П.Петровский, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Г.А.Цукерман, С.Г.Якобсон и др.) [57;107;124;125;159;160; 161;182;214;221;236].

В.П. Панюшкин, опираясь на схему продуктивной ситуации сотрудничества учителя и учеников В.Я. Ляудиса, разработал динамику становления их совместной деятельности [152]. Она состоит из двух фаз, включает в себя шесть форм учебного сотрудничества и прогнозирует третью фазу (табл.2).

Таблица 2

Схема динамики становления совместной деятельности учителя и учеников (по В.П. Панюшкину)

Фаза учебного процесса	Формы учебного сотрудничества
1. Приобщение к деятельности	1. Разделение действий между учителем и учащимися. 2. Имитируемые действия учащихся. 3. Подражательные действия учащихся.
2. Согласование деятельности учащихся и учителя	4. Саморегулируемые действия учащихся. 5. Самоорганизуемые действия учащихся. 6. Самопобуждаемые действия учащихся.
3. Партнерство	

Особенности сотрудничества с разными субъектами раскрывает в своей исследовательской работе Г.А. Цукерман. Автор подчеркивает, что при построении учебного сотрудничества между обучающимся и любым другим субъектом учебного процесса необходимо учитывать особенности содержания и структуры данного вида взаимодействия [219].

А.С. Белкин различает стадии сотрудничества согласно возрасту ребенка:

- опека (дошкольный период);

- наставничество (младший школьный возраст);
- партнерство (младший школьный и младший подростковый период);
- сотрудничество (младший и старший подростковый период);
- содружество (период старшего детства) – высокая форма сотрудничества [24].

О положительном влиянии специально организованного учебного сотрудничества на деятельность его участников свидетельствуют работы Г.С. Костюка, В. Янгос, В.А. Кольцовой, Х.И. Лийметса и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что учебное сотрудничество реализуется по следующим направлениям: 1) учитель-ученик (ученики); 2) ученик-ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах); 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе; 4) учитель-учительский коллектив; 5) сотрудничество ученика с самим собой [96;141;221 и др.].

Преимущество внутригрупповой диадной, триадной или общегрупповой организации совместной деятельности над индивидуальной работой показывают исследования Л.В.Путляевой, Р.Т.Сверчковой, Я.А.Гольдштейна, Т.К.Цветковой.

По мнению Л.В. Путляевой и Р.Т. Сверчковой, наибольшее преимущество имеют триады, т.к. в системе общения появляется новое качество – рефлексивность, что приводит к возникновению и развитию не только собственно рефлексивных моментов деятельности, но и к действию самоконтроля и самооценки (Л.И.Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др. [152;219;220 и др.].

Между тем, преимущество построения учебной деятельности в различных группах и коллективах над индивидуальной формой были описаны еще в XVI веке. основополагающие положения концепции

коллективного обучения были заложены страсбургским педагогом Иоганнесом Штурмом. Одной из первых школ с коллективным способом обучения была Львовская школа, организованная в 1586 году [86].

В конце XVIII – начале XIX века в Англии священник Белль и учитель Д. Ланкастр разработали систему взаимного обучения. Суть ее заключалась в том, что более подготовленные ученики обучали менее подготовленных. Эта система была заимствована с последующей творческой переработкой студентами Главного педагогического института России в 1816 году и нашла свое практическое применение в школах Петербурга с 1819 года в форме взаимного обучения.

М.В. Ломоносов большое значение при организации учебных занятий в гимназии придавал проведению диспутов и экзерций.

Л.Н. Толстой считал необходимым в процессе обучения создавать условия для общения [47;208].

Нам представляется важным утверждение А.И. Лутошкина о том, что взаимодействие в коллективе оказывает на формирование отношений личности большое влияние [117].

Проблемы психологии коллектива прослеживаются в работах А.А. Бодалева, А.И. Донцовой, Л.Г. Кирпичника, Я.Л. Коломинского, Б.Ф. Ломова, А.Н. Лутошкина, А.С.Макаренко, Р.С. Немова, А.В.Петровского, В.А. Сухомлинского, Л.И.Уманского, Д.Б.Эльконина и др. [58;85;140;161 и др.].

Коллективный способ обучения, как основу педагогического сотрудничества и как средство активизации обучения школьников и их личностного развития, рассматривает в своей исследовательской работе В.Н. Петрова. Наиболее важным в процессе осуществления педагогического сотрудничества в школе, с точки зрения В.Н.Петровой, является развитие у педагога психологической

готовности к диалогу, который включает в себя следующие составляющие:

- 1) мотивационную установку на сотрудничество;
- 2) процессуальную установку, характеризующую уровень развития соответствующих умений вступать в диалогические отношения, коммуникативную и профессиональную компетентность [158].

А.М. Матюшкин полагал, что значимым для организации педагогического сотрудничества является наличие внутреннего диалога, как неотъемлемого компонента творческого мышления и фактора, непосредственно влияющего на процесс общения человека с человеком. Автор утверждает, что развитие познавательной активности возможно лишь через воспитание творческого мышления в условиях дидактически организуемого диалога в ситуациях группового обсуждения [129].

Диалог является средством реализации субъект-субъектного взаимодействия – основного содержания педагогического сотрудничества. В.Н. Петрова описывает предпосылки диалога в процессе педагогического сотрудничества:

- 1) диалог может быть реализован при различных смысловых позициях по поводу некоторого объекта;
- 2) понятие «диалог» определяет наличие двух участников вне зависимости от того, к какому типу данный диалог можно отнести – внутреннему или внешнему. Если при взаимодействии имеет место одна смысловая позиция, даже если ее развивают несколько участников, то речь будет идти о монологе. Диалог нельзя подменить полемикой. Диалог, в отличие от полемики, подразумевает осознание того, что существует другой способ решения проблемы, что способствует развитию у школьника «внутреннего оппонента»;
- 3) личностное

отношение к предмету в единстве с некоторой объективностью суждений [52].

Диалог является предметом понимания другого, выражает стремление к согласию, к согласованному, многоголосому пониманию. Совместная коллективная деятельность не может быть организована спонтанно.

Необходима предварительная подготовка как учителя, так и учеников, заключающаяся в формировании следующих умений коллективной учебно-познавательной деятельности:

- «- умение разделить коллективную задачу на части;
- умение распределить каждую часть адекватно индивидуальным возможностям и способностям учащихся;
- умение учащихся подчиняться друг другу в ходе учебного познания в интересах общего дела;
- умение сдерживать негативные черты своего характера, мешающие коллективному учебному познанию, проявляющемуся во взаимоотношениях со сверстниками для создания микроклимата, уважение друг к другу;
- умение выбрать для себя часть разделенного коллективного задания [158, с. 44].

Педагогическое сотрудничество основывается на субъект-субъектной парадигме, поэтому, используя диалог как форму взаимодействия субъектов педагогического процесса, оно подразумевает равенство психологических позиций участников диалога, соизменение общающихся сторон, создание психологической атмосферы взаимного уважения [136].

Данное обстоятельство позволило рассматривать каждого участника образовательного процесса как активного, полноправного партнера совместной деятельности. Резонансом такого концептуального обоснования сотрудничества явилась смена

содержания и структуры традиционных педагогических взаимодействий [34;69;112].

Основой педагогики сотрудничества является глубокое понимание и гуманный подход к личности ребенка, воспитание в коллективе и через коллектив, высокий профессионализм учителя и общественное внимание к школе [242;243].

Проанализировав педагогический опыт учителей-новаторов (И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и др.), можно выделить три главных личностных установки педагогики сотрудничества: 1) принятие любого ученика таким, какой он есть; 2) эмпатийное (сочувствующее) понимание учеников; 3) открытое, доверительное общение с учащимися.

Педагогами делается акцент на создание на занятии обстановки всеобщего взаимоуважения, нравственного покоя и психологического комфорта [118;155;226;227].

Е.Н. Ильин подчеркивает, что сотрудничество предполагает наличие интереса с обеих сторон. Исследователь проводит аналогию позиции учащегося и учителя, как ступеней одной лестницы, где учитель находится на более высокой ступени, на которую необходимо подняться ученику и на которую по собственной воле они сами подняли учителя [72].

Процесс педагогического сотрудничества на уроке отличается своей динамичностью. И для того, чтобы его организовать в процессе учебной деятельности, учителю вместе с учениками необходимо пройти подготовительный период – обучение сотрудничеству: научиться распределять работу в соответствии со способностями каждого участника коллективной деятельности, обеспечить коммуникативную готовность к ведению диалога.

Педагогика сотрудничества, по мнению Г.К. Селевко, - это «совместная развивающая деятельность взрослых и детей,

скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности» [190, с. 72].

Ряд авторов (Г.М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров, С.Костюк, Х.И. Лийметс, Л.В. Путляева, Р.Г.Светлова, Т.К.Цветкова) главным условием построения конструктивной совместной деятельности выделяют соответствие данного взаимодействия демократическим принципам, ориентирующим на достижение осознаваемых, лично-значимых целей как учеников, так и учителей [83;106].

Для формирования отношений сотрудничества, по мнению А.С.Белкина и С.В. Коротаевой, необходимо: 1) четкое осознание единства целей; 2) четкое разграничение функций сотрудничающих сторон; 3) взаимная помощь в реализации задач, достигающих цели, взаимное делегирование полномочий [25;26;90].

И.А.Зимняя выделила следующие характеристики сотрудничества как организационной системы активности взаимодействующих субъектов: пространственное и временное соприкосновение, единство цели, организация и управление деятельностью, разделение функций, действий, операций, наличие позитивных межличностных отношений [70].

Педагогика сотрудничества – мини-модель учебно-воспитательного процесса, создающая оптимальные условия для формирования необходимых умений и навыков, способствующих полноценным и плодотворным взаимодействиям и взаимоотношениям между учащимися и учителями.

В.И. Журавлев утверждает, что педагогика сотрудничества предполагает переосмысление не только отношений, но и структуры познавательных операций, форм коллективного добывания знаний и самостоятельной работы в одиночку, чтобы быть достойным партнером [62].

Таким образом, педагогическое сотрудничество – это особым образом организованное взаимодействие учителя и учеников, направленное на раскрытие способностей учащихся и способствующее их адаптации и самореализации в учебном заведении и за его пределами.

1.2. Психолого-педагогические основы формирования у подростков умения сотрудничать

Определяющим фактором формирования личности является то положение, которое она (личность) занимает в системе общественных отношений, и та деятельность, которую она выполняет (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн) [31;32; 41;64;68;103;104;180].

Сотрудничество позволяет включить процесс деятельности индивида в систему отношений общества. «Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует» [105, с.82]. С другой стороны, в повседневной жизни человек связан бесконечным числом отношений как с предметным миром, так и с людьми. Деятельность является тем механизмом, посредством которого эти отношения устанавливаются и развиваются [106].

Общественные отношения в качестве своих элементов включают: 1) субъекты с их статусами и ролями, ценностями и нормами, потребностями и интересами, стимулами и мотивами; 2) содержание деятельности субъектов и их взаимодействий, характер этих взаимодействий – эквивалентность или неэквивалентность социальных обменов, степень самостоятельности или контролируемости действий; 3) оценку отношений, осуществляемую субъектами путем сравнения элементов своих

отношений с элементами отношений других субъектов, участвующих в подобных отношениях; 4) структуры и нормы, обеспечивающие устойчивость отношений, институционализацию их воспроизводства в повседневной жизни» [142, с. 177].

Таким образом, деятельность каждого отдельного человека зависит от занимаемого им места в обществе, от объективных, независимых от него условий, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах.

Внешние условия, к которым человек вынужден приспособляться, несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы. Таким образом, «общество производит деятельность образующих его индивидов» [157, с. 83]. Из этого следует, что атмосфера сотрудничества на занятиях позволяет формировать мотивы овладения практическими и теоретическими знаниями и умениями конструктивного взаимодействия, выбирать наиболее продуктивные способы построения сотрудничества. Обучение сотрудничеству, как наиболее эффективному способу взаимодействия, подразумевает формирование в учебно-воспитательном процессе необходимых умений сотрудничества [65].

С точки зрения Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, умение - это «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [83, с. 153].

Современный словарь по педагогике умение определяет как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [198, с. 804].

Г.К. Селевко подчеркивает, что особая часть общечеловеческого опыта – способ деятельности – характеризуется особыми качествами личности – умениями и навыками. Умение, с ее

точки зрения, - это «способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях» [189, с. 8]. Основной характеристикой умений является «способность с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности» (там же, с. 8). Умения при достаточном упражнении могут автоматизироваться и перейти в навыки. Г.К. Селевко определяет навык как способность выполнять какие-либо действия без поэлементного контроля, автоматически [189].

Умение формируется «путем упражнения и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. В совокупности с навыками и знаниями умение обеспечивает правильное отражение в представлении и мышлении мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека и его поведения» [198, с. 804].

Анализ категорий «умение» и «сотрудничество» позволяет под умением сотрудничать определять качество личности, проявляющееся в межсубъектной активности, в основе которой лежат наличие осознания взаимодействующими сторонами единой цели и склонность к ее достижению совместными усилиями, где условием успеха каждого является успех остальных.

В деятельности, в ее субъект-субъектных отношениях происходит развитие личности, раскрытие ее внутренних возможностей. Одновременно с этим именно деятельность создает такую ситуацию, в которой возможно формирование потребностей, отношений, протекание психических процессов.

Структуру деятельности учащихся по овладению умениями можно представить в виде единства следующих компонентов (рис. 1).

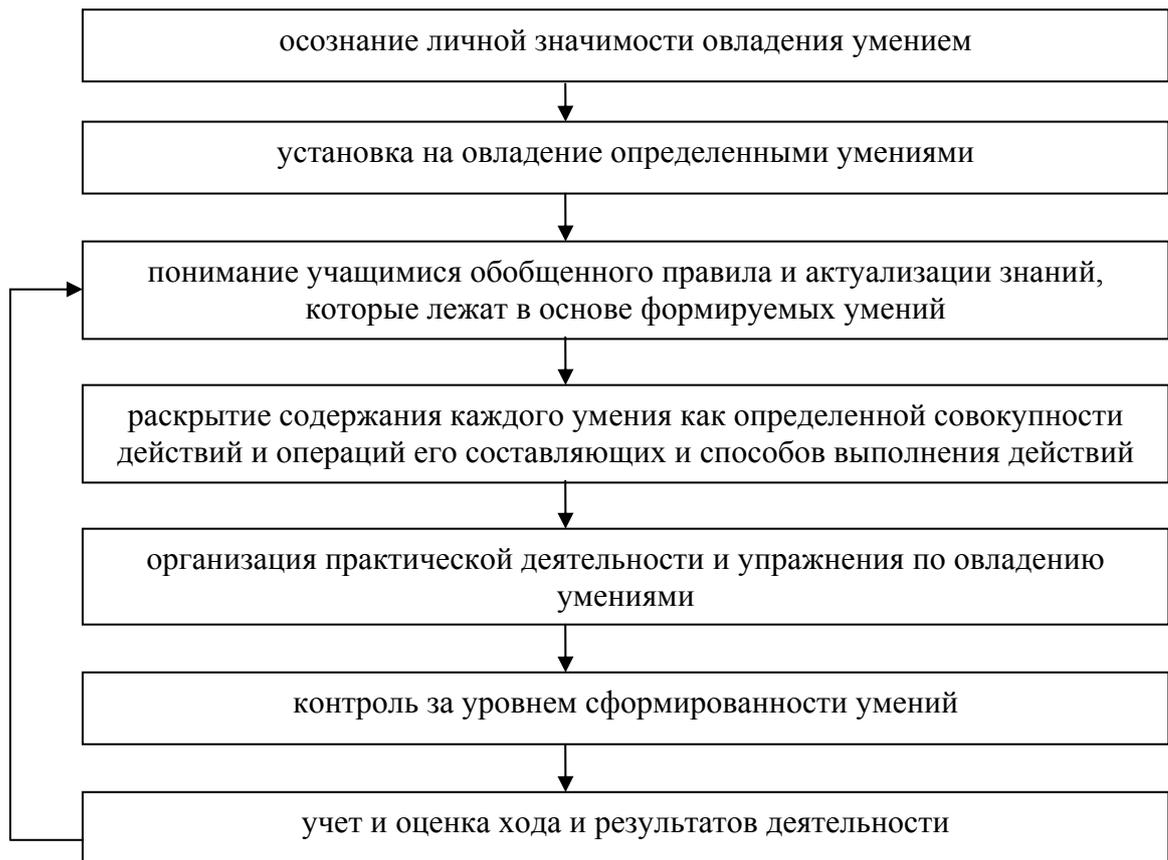


Рис.1. Структура деятельности учащихся по овладению умениями

Основными признаками умений являются:

- 1) гибкость (способность рационально действовать в разных ситуациях);
- 2) стойкость (сохранение точности и темпа, несмотря на внешние помехи);
- 3) прочность (умение не может быть утрачено, даже если оно не применялось какой-либо промежуток времени);
- 4) максимальная приближенность к реальным задачам и условиям [43].

Успешность протекания сотрудничества как вида совместной деятельности, по мнению А.А. Бодалева, определяют следующие факторы: 1) положительная направленность на человека; 2) объем

внимания, умение его распределять, его устойчивость; 3) наблюдательность человека; 4) память; 5) мышление; 6) интуиция; 7) воображение; 8) умение сопереживать; 9) умение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения, способ обращения к нему; 10) способность проникать в личностную суть других людей [29].

Анализ вышеприведенных факторов позволяет выделить разные виды умений в зависимости от характера главенствующих психических процессов: умственные (интеллектуальные), чувственные (сенсорные) и двигательные (моторные) умения [198].

Мы в своей работе в структуре умения сотрудничать выделяем следующие компоненты: 1) когнитивный; 2) эмоционально-мотивационный; 3) коммуникативно-деятельностный (рис. 2).

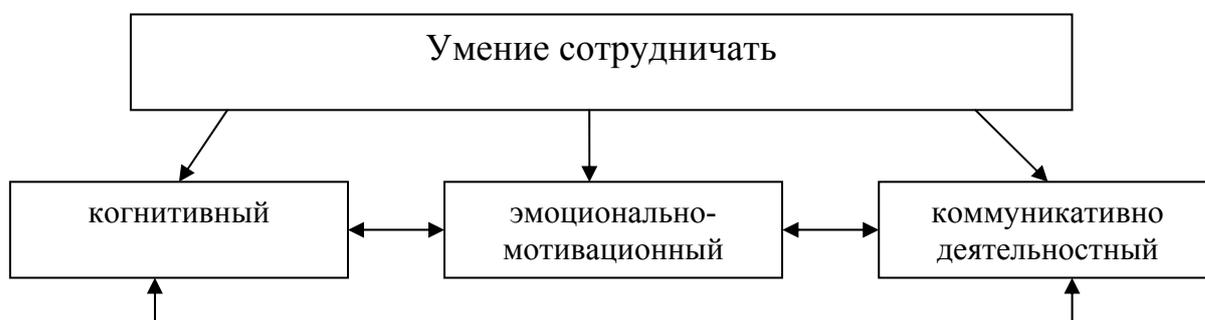


Рис. 2. Структура умения сотрудничать

Когнитивный компонент включает все психические процессы, связанные с познанием и осознанием себя (своих возможностей) и партнеров по деятельности (их потенциала).

Когнитивный компонент заключается в особенности восприятия и понимания информации о себе, окружающих, способах поведения,

влияющих на успешность взаимодействия людей друг с другом, способствующих построению сотрудничества.

Говоря о взаимодействии человека с человеком, когнитивный компонент характеризуется всеми особенностями взаимопонимания (взаимоосознания) партнеров, в том числе адекватностью и идентификацией [146]. Когнитивная идентификация – это субъективное представление о тождественности собственных свойств свойствам партнера.

Принцип сознательности в теории воспитания давно нашел свое место, поэтому данный компонент особенно важен при формировании умения сотрудничать у подростков, воспитании у них отношений к миру на основе гуманистических ценностей.

Сознательное осмысление отражения внешней действительности формирует структуру человеческой мотивации. Л.Л. Терстоун сформулировал положение о том, что одним из важнейших факторов регуляции поведения (деятельности) является интеллект.

«Интеллект – это более или менее стабильная система когнитивного поведения» [3, с. 13].

Интеллект рассматривается как «ум, общая познавательная способность, определяющая готовность человека к усвоению, сохранению, развитию и использованию знаний, опыта в организации поведения и профессиональной деятельности. В структуре интеллекта ведущими процессами являются память и мышление в различных проявлениях – в наглядно-действенном, образно-логическом, понятийном» [171, с. 121].

Основным источником умственного развития являются разнообразные социальные влияния и, прежде всего, воспитание и обучение, в ходе которых передается опыт человечества в виде знаний, умений, навыков. Поэтому процесс усвоения знаний – одна

из существенных сторон когнитивного компонента сотрудничества. Объем и содержание знаний выступают его глобальными показателями [254].

Однако нельзя разорвать содержание усвоенных знаний и механизмов, процесс их усвоения. Как для психологов, так и для педагогов в настоящее время является очевидным положение, впервые высказанное Л.С. Выготским [43] и касающееся того, что форма усвоения и содержание знаний – это две составляющие, внутренне связанные между собой существенной, а не случайной связью.

Определенное содержание знаний может быть адекватно воспринято, усвоено только в определенных формах мыслительной деятельности.

По мнению А.В. Запорожца, осознание развивается в процессе мышления [68]. Знания определяют содержание мышления, его материал. Мышление обеспечивает систематизацию полученных знаний. Системность знаний обеспечивает единство, целостность и активность мышления. Таким образом, качество знаний (гибкость, осознанность, систематизированность, связность) тем выше, чем лучше сформировано его мышление. Вместе с тем, знания и способы оперирования ими являются источником, основой его познавательной деятельности, способом приобретения новых знаний.

С точки зрения Н.Н. Обозова, психологически осознание характеризуется активностью субъекта, принимающего и перерабатывающего информацию [146].

Фактически система знаний, усвоенных человеком в течение его жизни, является результатом работы его мышления.

Вместе с тем, несформированность отдельных мыслительных операций не позволяет человеку овладеть знаниями определенной глубины и степени сложности, а также сделать их мобильными.

Например, только умение классифицировать и систематизировать позволяет человеку вовремя, в нужный момент в ходе рассуждения извлечь из обширного запаса знаний нужные факты, доказательства, то есть сделать знания активными, мобильными.

Согласно исследованиям психологов интенсивное, стремительное развитие понятийного логического мышления, являющегося характерной чертой подросткового возраста, делает возможным в этом возрасте усвоение довольно сложного содержания знаний, составляющего основы многих фундаментальных наук [43; 93].

Для формирования мышления в учебной деятельности необходимо создавать определенные условия. Главное условие эффективного развития мышления – постановка в обучении специальной задачи, которая решается использованием в учебной деятельности особых проблемных заданий [165].

Рассматривая когнитивно-регулятивную функцию интеллекта, особое место необходимо отводить развитию прогностических способностей личности, основанных на предвосхищении базисной основы практического интеллекта [3].

Сознание образа намеченного действия является необходимым условием формирования в дальнейшем двигательных (поведенческих) навыков у человека. Так, отсутствие направленности на сотрудничество или неумение выполнять совместные действия приводят к увеличению агрессивных проявлений у детей и подростков [18].

При повышении осознанности учащегося в межличностных отношениях меняется структура его поведения. Посредством организации возможности осознания того, что подросток не понимал ранее, можно усилить или прекратить тревожность или даже

агрессию между учащимися, перевести их энергию в построение фундамента партнерства отношений между ними.

Механизм осознания является передаточным механизмом между системами рефлексов [41]. Как только мысль окончена, ее можно сознательно наблюдать. Первоначально данный процесс может проходить при помощи воспитателя, а затем он становится самостоятельным. С точки зрения Л.С. Выготского, механизмы познания себя и других идентичны [43], поэтому человек может иметь социальный контакт с самим собой. Если научить ребенка смотреть на себя как на «другого», то процесс осознания будет проходить гораздо объективнее. Необходимо обучить ребенка выделять себя из ситуации и осознавать ее посредством методов развития сознания. Педагогическая деятельность при этом должна быть направлена на развитие индивидуальности подростка.

Индивидуализация личности ребенка происходит одновременно с процессом социализации. Это два взаимосвязанных компонента единого процесса личностного развития, так как в процессе овладения и присвоения общественного опыта человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность.

Таким образом, психическое развитие личности необходимо рассматривать в единстве с социальным развитием личности.

В рамках нашего исследования особое внимание следует уделять процессу самовоспитания подростков, так как необходимые волевые качества личности, формирующие сотрудничество подростка, необходимо упражнять [24]. Сущностью процесса самовоспитания является осознанное и управляемое саморегулирование отношений с окружающим социумом. Самовоспитание предполагает передачу педагогом функций воспитания в собственные руки подростку – субъекту воспитания.

Успех самовоспитания обусловлен добровольным характером этой деятельности.

Желание подростка адекватно оценивать качества своей личности благоприятно влияет на осознание себя субъектом деятельности. В процессе осознания важности моральных и волевых качеств в процессе построения взаимоотношений у подростка повышается интерес к отслеживанию своего развития. Подросток начинает осознавать свои качества, формировать определенное отношение к ним. В зависимости от полярности отношения происходит либо закрепление данных качеств, либо разрушение. Таким образом, рост осознанности подростка позволяет ему самостоятельно исправлять недостатки своего характера и контролировать отрицательные эмоции.

Формированию у подростков когнитивного компонента умения сотрудничать способствует создание ситуаций определенных переживаний, позволяющих менять мотивы деятельности учащегося, направлять активность в осознанное русло с учетом гуманистических ценностей [129;251]. Включение подростка в ролевые ситуации переживания дает ему возможность активизировать мыслительную деятельность в процессе моделирования своих будущих отношений.

Когнитивный компонент умения сотрудничать предполагает осознанную замену непродуктивной активности (импульсивность, негибкость поведения) на продуктивную активность (целеустремленность, конструктивность) посредством способности ребенка к рефлексии, осмыслению результатов взаимодействия.

Эмоционально-мотивационный компонент содержит в себе побудительное начало и представляет собой эмоционально-окрашенное отношение и оценивание себя и партнера как субъектов взаимодействия, общения и личностей [246;247;248;249].

В психолого-педагогическом значении впервые понятие «отношение» как научный термин стало употребляться А.Д.Лазурским. По мнению ученого, психическая жизнь человека не существует без отношений. Субъектом отношений является личность в целом, а объектом – реальная действительность [5]. Данное положение признавали С.Л.Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н.Мясищев. Принято считать, что А.Д. Лазурский ввел понятие об отношениях личности и выделил 15 групп отношений, в основе которых лежат наиболее значимые для человека объекты реальной действительности: природа, общество, ценности, люди.

А.Д. Лазурский показал, что отношения имеют определенную субъектно-эмоциональную характеристику, которая свидетельствует об эмоциональной реакции человека на определенные объекты. Отношения у А.Д. Лазурского носят также объективный характер, т.е. проявляя отношения, личность стремится различными способами преобразовать определенные объекты действительности [137].

М.Н. Скаткин отмечает, что отношения неравнозначны по своему содержанию и проявлению. Одни отношения проявляются непосредственно в поведении учащихся и могут быть названы практическими. Это, прежде всего, отношение к школе, учебному процессу, учителям. Другой вид отношений возникает и проявляется во взгляде и оценке учащихся к учебному процессу и выражается в непосредственной эмоциональной оценке данного процесса [100].

А.Ф. Лазурский и В.Н. Мясищев придавали отношениям значимую роль в формировании личности и ее поведения. По мнению авторов, отношения человека являются связующим звеном между социальной действительностью и внутренним миром человека. Через отношения возникают психические новообразования, аккумулирующие результаты познания человеком окружающей действительности. «В отношениях интегрируются все

эмоциональные отклики на объекты деятельности, а также поведенческие ответы на взаимодействия с окружающими» [21, с. 16].

Таким образом, отношения оказывают непосредственное влияние на внутренние условия развития личности, формирование ее свойств, поведения [84].

В дальнейшем советские психологи расширили подход к исследованию отношений человека. С.Л. Рубинштейн, Н.Д.Левитов, А.Г. Ковалев продолжили изучение отношения как выражения направленности личности. Л.И. Божович определил, что отношения личности характеризуются не только объектом и направлением, но и мотивацией [31]. В.Н. Мясищев обозначил природу отношения, А.Г.Ковалев рассматривал отношения как свойство активности личности. В.В. Богословский, А.А.Прохватиллов, С.Л. Рубинштейн рассмотрели состав отношений с точки зрения взаимосвязи воли, эмоции, интеллекта. К. Роджерс подробно изучал процесс возникновения и формирования отношений человека, его изменения и способность приспосабливаться к обстоятельствам или, наоборот, как оно препятствует правильному накоплению и использованию опыта [178].

М.Н. Скаткин утверждает, что в процессе деятельности учащийся вступает в многообразные отношения с предметами и явлениями, с людьми, включается в систему межличностных и общественных отношений. Все эти отношения оказывают сильнейшее влияние на развитие личности учащегося [100].

В.Н. Мясищев в своей теории проанализировал отношения учащихся различной возрастной категории и определил факторы, влияющие на формирование отношений в зависимости от возраста ребенка.

Нам представляется возможным воспользоваться таблицей, отображающей теорию В.Н. Мясищева, составленной И.А.Ларионовой (табл. 3).

Таблица 3

Характер отношений с окружающим миром
в зависимости от возраста ребенка

Возраст	Основные стороны отношений	Факторы, влияющие на развитие отношений	Характеристика отношений
Дошкольный	Родители, сверстники, воспитатель	Эмоциональное состояние, ситуация	Мобильные, контрастные
Младший школьный	Учитель, родители, сверстники	Внесемейные обязанности, обязательный учебный труд	Выраженные, относительно устойчивые
Подростковый	Сверстники, родители	Статусное положение, внутренняя позиция	Подвижные, выраженные с постепенным переходом к стабильности
Старший школьный	«Значимые» взрослые, сверстники	Принципы, убеждения, идеалы	В большей степени осознанные и устойчивые

Таким образом, главной ценностью подростка является система его отношений со сверстниками и взрослыми. Подросток учится выстраивать отношения в различных коллективах согласно принятым в них нормам взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения адекватно оценивать множественность своего «Я».

В нашей теоретической и практической работе для формирования у подростков умения сотрудничать необходимым является формирование у школьника социального «Я» личности. Принцип «взаимного признания» людьми друг друга необходим среди подростков школ.

По мнению С.Л. Рубинштейна, личность формирует свое «Я», смотрясь в «Я» другого, и не может быть раскрыта через отношения только к себе самому [180;181].

Важной составляющей учения В.Н. Мясищева является анализ часто обозначаемых как синонимы понятий «взаимоотношение» и «взаимодействие». Он указал на их взаимовлияние и отметил, что взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и является его результатом [137].

Система личных взаимоотношений, как встречных интегрированных отношений людей, образуется на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплементарности, неприязни и др. Взаимоотношения проявляются в групповых эффектах сотрудничества, соревнованиях, сплоченности, совместимости, дружбы, взаимопомощи, а также в качествах личности, определяющих психологические особенности общения человека (общительность, обаятельность, агрессивность) [84;147].

Согласно П.М. Якобсону, правильно поставленная воспитательная работа вызывает кратковременные эмоциональные переживания, которые могут превратиться в устойчивое эмоциональное отношение, возникающее в дальнейшем при проявлении сходных обстоятельств. По мнению психолога, в эмоциональной оценке отражается отношение учащегося к значимым явлениям школьной жизни и события его коллективной жизни становятся предметом его активного эмоционального отношения [235].

В учебно-воспитательном процессе учащиеся не просто мимоходом испытывают то или иное эмоциональное переживание, а это переживание является более глубоким и затрагивает его личность. В итоге испытанных переживаний появляются новые

наслоения и изменения в эстетическом и нравственном опыте учащегося. Так, ряд эмоционально-насыщенных дел, по мнению М.Г.Яновской, вызывает у школьников чувство удовлетворенности, переживания успеха, постепенно формирует установку на сотворчество, заинтересованное общение, самовыражение и самоутверждение [241].

Таким образом, эмоционально-мотивационный компонент умения сотрудничать, как эмоционально-оценочное отношение учащегося к себе - субъекту взаимодействия, ввиду трудовой деятельности в своем конечном моменте формирования проявляется позицией личности учащегося к сотрудничеству. Оценивая и сопоставляя на чувствительном уровне признаки сотрудничества, его значение и так далее, у подростка возникает определенная эмоциональная оценка данного вида построения взаимодействия. В зависимости от ее полярности у учащегося возникает или нет мотивация к построению отношений сотрудничества, приобретению умений, необходимых для построения конструктивного взаимодействия.

Процесс оценивания происходит постоянно, поэтому отношение к сотрудничеству, пополняясь новыми сведениями, может изменяться в зависимости от ситуации, под влиянием новых факторов до тех пор, пока не станет устойчивым.

Эмоциональные и когнитивные процессы интегрируются и обеспечивают единую регуляцию поведения субъектов [40].

Поведение – «форма проявления активности живого существа. ... Единицами поведения являются действия и поступки, которые в совокупности дают представление об образе жизни данного человека» [171, с. 225-226].

Коммуникативно-деятельностный компонент умения сотрудничать выражается в способности к совместным по

достижению поставленной цели действиям на основе самосознания и определяется результатами деятельности (как успешностью, так и неуспешностью), сопровождается мимикой, жестикуляцией, пантомимой, локомоцией и речью, т.е. всем, что проявляется при взаимодействии людей друг с другом.

«Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах» [12, с. 315].

Основным видом взаимодействия у подростков является общение. Оно выступает как условие осуществления любой деятельности и как результат задаваемой деятельности [170].

Педагогическая энциклопедия понятие «общение» раскрывает как «взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка» [179, с. 69].

Общение, как вид взаимодействия, является обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей. Оно выступает условием познания действительности человеком, формирования у него эмоционального отношения к этой действительности и поведения в этой действительности [104].

Общение дает наибольшие возможности построить и закрепить свои отношения среди людей, научиться управлять ими. Желание найти свою индивидуальность и свою позицию в группе характерно для каждого подростка, поэтому через общение подросток учится овладевать собой и в других видах деятельности. Приобретая

оптимальный опыт общения, субъект формирует качества своей личности.

Процесс формирования умения сотрудничать должен быть направлен на поиск меры общения и оптимальный обмен информацией. В ином случае уменьшение числа контактов и сокращение обратной связи с окружающими людьми может привести к отчуждению ребенка и, наоборот, чрезмерный запрос на обратную связь нередко вызывает раздражение, порождает агрессию [195].

Представление подростка о самом себе напрямую зависит от того, как его воспринимают другие. Таким образом, источником этого представления являются межличностные взаимодействия. Способность к коммуникации между людьми на уровне сотрудничества отражается на общественных отношениях, развивающихся в группе [44;186].

Формирование коммуникативного (речевого) умения сотрудничать проходит в несколько стадий: усвоение стандартных приемов и норм общения в ситуациях определенного типа – работа в группе, коллективе; автоматизация их применения – достигается путем регулярного использования в ситуациях жизнедеятельности коллектива; появление импровизационности в их применении, что проявляется в качественных изменениях способов решения коммуникативных задач; перенос умений из одной ситуации в другую [135].

Сотрудничество предопределяет наличие общего дела, присутствие взаимного интереса. Субъектам взаимодействия необходимо обладать знаниями, умениями и навыками предметно-практической деятельности в интересующей их области, уметь распределить эту деятельность в соответствии со способностями и возможностями каждого, взаимодополнять друг друга, коллективно

планировать, организовывать, осуществлять, контролировать и корректировать деятельность.

Для этого в образовательном процессе необходимо непосредственно организовывать различные виды практической деятельности учащегося с их последующим коллективным анализом и оценкой.

Преимущественный вид организуемой деятельности должен определяться возрастными особенностями учащихся.

В контексте нашего исследования большую ценность имеют работы классиков психолого-педагогической науки, посвященные изучению подросткового возраста: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, С.К. Масгутова и др. [43;59; 116;211;212;213;231;232].

Согласно идеям Л.С. Выготского [43], в общем процессе возрастного развития подростковый кризис играет существенную роль. Кризисные проявления: противопоставление себя взрослым, отчуждение от взрослых, завоевание новой позиции – не только являются нормальными, но и продуктивными в формировании личности подростка, умений социального взаимодействия [167].

Особенностью подросткового возраста является опережение уровня интеллектуального развития уровнем социальной зрелости [211; 231]. Поэтому данный возраст характерен усилением социальной активности, направленностью деятельности на усвоение норм взаимоотношений [211;212;214].

Правильно организованный воспитательный процесс позволяет плавно перевести одну ведущую деятельность учащегося в другую. По мнению В.В. Давыдова, ведущая деятельность является «прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте» [51, с. 58].

Специально задаваемая общественно-полезная деятельность, отвечающая мотивационно-потребностной сфере личности подростка, позволяет удовлетворить его потребность в самоопределении, в самовыражении, в признании взрослыми его активности.

Общественно-полезная деятельность включает в себя следующие виды: учебная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная, спортивная (физкультурная) [170].

Физкультурно-спортивная деятельность позволяет подростку сформировать развернутые взаимоотношения как со сверстниками, так и со взрослыми, осознать единство личного и общественного труда. Значимость данного вида деятельности определяется общественным признанием дел подростков.

В процессе спортивно-оздоровительной деятельности у подростков формируются нравственные качества личности, они приобретают опыт общественного поведения в различных жизненных ситуациях. Благодаря росту уровня социальной зрелости взаимодействующих подростков сама деятельность обогащается и разворачивается на новом уровне. Данный «взаимообусловленный процесс обеспечивает становление самодеятельного детского коллектива, формирует у детей ответственность за дела коллектива и общества» [170, с. 50].

Для того, чтобы процесс взаимодействия среди подростков проходил плодотворно и носил развивающий характер, с точки зрения А.М. Прихожан и Д.Б. Эльконина, необходимо формировать у субъектов взаимодействия следующие качества:

- самостоятельность мышления, интеллектуальную активность, творческий подход к решению познавательных задач;

- выраженные и устойчивые интересы, внимание к самому себе и к другому человеку как личности;

- адекватную самооценку, высокий уровень притязаний, развитое чувство собственного достоинства, внутренние критерии самооценки;

- способность сознательно ставить перед собой цели, переподчинять мотивы, принимать решения и быть ответственным за их последствия;

- моральные и волевые качества, личную рефлексию, т.е. понимание, сочувствие и сопереживание другому;

- владение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний, адекватными способами реагирования в различных жизненных ситуациях;

- способность контролировать ситуацию, устойчивость к неблагоприятным воздействиям среды;

- положительное отношение к труду, ориентацию на культурные и нравственные ценности и человеческие смыслы;

- владение навыками дружеского, избирательного общения со сверстниками; ориентацию на социально-положительного лидера в среде сверстников; адекватность поведения в школе и вне ее [167;232].

Умения построения конструктивного социального взаимодействия, приобретенные в процессе сотрудничества на физкультурных занятиях, постепенно преобразуются в качества личности.

В рамках нашего исследования необходимо провести более подробный анализ педагогических возможностей спортивной (физкультурной) деятельности. Его мы представим в следующем параграфе.

1.3. Педагогический потенциал занятий физической культурой и спортом по формированию у подростков умения сотрудничать

В Федеральном законе от 29.04.1999 г. № 80-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» отмечено: «Физическая культура – составная часть культуры, область социальной деятельности, представляющая собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, укрепления его здоровья и совершенствования его двигательной активности» [144, с. 19].

С точки зрения Н.И. Пономарева, именно она является самым первым и базовым видом культуры, который формируется в человеке [165]. Объединив социальное и биологическое, физическая культура с присущей ей двойственностью, может значительно влиять на состояние организма, психики, статус человека [14;114;165;166]. Главенствующая позиция социальной среды по отношению к отдельным личностям и их системной биологической организации приводит к тому, что функциональные системы, составляющие внутреннюю среду организма, начинают обеспечивать его социально-значимые задачи.

Физическая культура гармонично соединяет в единое целое социальное и биологическое в человеке и является областью ценностно-ориентированного разрешения постоянно возникающих противоречий между ними [15].

Идеологической целью физической культуры является физическое и духовное здоровье нации. Поэтому акцент в организации спортивной деятельности сегодня переносится с результата на осознанное занятие двигательной деятельностью и массовое оздоровление населения.

Организованные занятия физической культурой и спортом традиционно считаются благоприятной средой для личностного роста и социализации детей и подростков.

Анализ работ Л.И. Лубышевой позволяет нам представить следующую схему социальных функций физической культуры и спорта (ФКиС) [114] (табл. 4).

Таблица 4

Социально-педагогические функции
физической культуры и спорта

Функции физической культуры и спорта		
воспитание человека	образование человека	оздоровление человека
<p>воспитывают: честность, мужество, трудовые качества, волевые качества (целеустремленность, инициативность, дисциплинированность, смелость, стойкость); патриотические качества; развивают: -гуманистические убеждения; -уважение к сопернику; формируют: социальную активность.</p>	<p>обучают двигательным умениям и навыкам; развивают творчество; формируют: -познавательную активность; - уровень знаний.</p>	<p>средства ФК способствуют профилактике заболеваний; используются: - при реабилитации, адаптации; - при переключении с одного вида деятельности на другой; -при активном отдыхе.</p>

Физическая культура личности – итог реализации социальной программы физической культуры, результатом которой являются специальные знания, убеждения, навыки и привычки, качества и потребности, связанные с использованием средств и методов физической культуры в реализации двигательной активности [14;37]. Специалист по физической культуре и спорту сегодня выступает как воспитатель, помогающий, прежде всего, раскрытию физических и

личностных качеств. Поэтому, решая задачи спортивной подготовки, тренеры и учителя физической культуры особое место отводят реализации воспитательных задач.

Проблема влияния занятий физической культурой и спортом на личность находит свое отражение в трудах В.В. Белорусовой, А.М.Блудова, В.К. Бальсевича, А.А. Деркача, П.К. Дуркина, А.А.Исаева, Л.И. Лубышевой, Т.В. Скобликовой, Н.Б.Стамбуловой, М.И. Станкина, А.В. Царика и др. [15;27;39;60;176;194;202;211;218 и др.].

Так, В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева считают, что «физкультурная деятельность способствует мобилизации функциональных, психологических и физических возможностей человека, опосредованно влияя на создание «запаса», своеобразного резерва для того, чтобы благополучно пережить создавшиеся неблагоприятные ситуации» [15, с. 67].

С позиции общекультурного подхода физическая культура проявляется в таких видах практической деятельности как физическое воспитание, спорт, профессионально-прикладная, адаптивная, рекреативная, лечебная физическая культура и т.д.

Анализ работ, посвященных изучению проблем физического воспитания и спорта, позволяет констатировать, что спорт сегодня рассматривают с разных точек зрения: как средство укрепления здоровья, возможность удовлетворять потребность в общении, средство эстетического развития, форма реализации, средство самоутверждения, возможность зарабатывания, приобретение материальных благ, известности [73;115;151;153].

Рассматривая воспитательные возможности занятий данными видами двигательной активности, необходимо определить различия этих двух областей.

С точки зрения различных авторов (Л.П. Матвеева, Ж.К.Холодова, В.С. Кузнецова и др.), очень важно подчеркнуть, что они (причем не только «большой спорт», но и спорт в целом) имеют принципиально различные цели деятельности. Физическое воспитание ставит перед собой цель - содействовать физическому развитию и совершенствованию человека, т.е. основным соперником в данной деятельности выступает сама личность. Самоцель же спорта, исходя из его постулируемой сущности, - соревновательная деятельность в форме конкуренции – заключается, прежде всего, в победе над другими, в том числе и путем производства высшего спортивного рекорда [127;216].

Однако, мы согласны с точкой зрения Л.И. Лубышевой о том, что «реальное воспитательное значение спорта в решающей мере зависит от того, кто и как его использует» [114, с. 23].

В.Д. Паначев в своем диссертационном исследовании сгруппировал более 200 различных понятий спорта. Наиболее ценными для нашей работы являются:

«Спорт – это:

- универсальное средство развития двигательных способностей людей, игра с большим гуманистическим содержанием, основанная на противоречивом синтезе сотрудничества и соперничества;

- общечеловеческая ценность, участвующая в создании культуры, цивилизации, фактор, способствующий эффективному преодолению различий между народами, фактор, обеспечивающий полноту социальной интеграции внутри каждого общества, социальный и культурный феномен, содержащий пять основных социальных функций: 1) социо-эмоциональную функцию; 2) функцию социализации; 3) интегративную функцию; 4) политическую функцию; 5) функцию социальной мобильности» [151, с. 41].

В данной работе мы придерживаемся определения спортивной хартии Европы, которая в понятие «спорт» включила «все формы физической активности, которые через эпизодическое или организованное участие направлены на выражение или совершенствование физического и умственного состояния, формирование социальных отношений или достижение результатов в соревнованиях всех уровней» [73, с. 139].

Рассматривая физическую культуру как часть культуры общества, можно утверждать, что спорт, может выступать средством формирования культуры личности и одновременно является обособленным видом физкультурной деятельности.

На фоне возрастающей тенденции положительного влияния спорта на развитие социума и формирование личности нам дается основание рассматривать спорт как поликонцептуальный и социально-культурный феномен. Выделяют следующие типы спорта: 1) массовый; 2) профессиональный; 3) олимпийский; 4) спорт высших достижений; 5) детско-юношеский спорт [127;162]; 6) адаптивный спорт [98].

В рамках данной работы, говоря о спорте, мы будем иметь в виду «массовый спорт» как доступную для всех форму деятельности и взаимодействий. Так, А.А. Исаев рассматривает массовый спорт как «спорт для всех, под которым обычно понимают участие в соревнованиях с целью укрепления здоровья, отдыха, развлечения, общения» [73, с. 54].

Наиболее верно отражает сущность «массового спорта», на наш взгляд, определение, данное И.И. Сулеймановым: «Массовый спорт» - «пограничный между спортом и физической культурой социальный феномен, сущность которого составляет спортивная деятельность с элементами состязаний, но преследующая по преимуществу оздоровительные цели» [164, с. 10].

С ростом популярности спортивной и физкультурной деятельности среди детей и подростков встает необходимость рассматривать учебно-воспитательный процесс на занятиях физической культурой и спортом как средство воспитания молодежи, формирование у подростков умений и навыков сотрудничества.

Основная воспитательная работа начинается еще в группах начальной подготовки. «Главное в воспитательной работе, - пишет А.В. Царик, - уйти от формализма, заорганизованности, поддержать инициативу ребят, стимулировать самоуправление, самостоятельность ...» [218, с.16].

Перед спортивными школами, деятельность которых направлена на развитие массового спорта, на этапе начальной подготовки ставятся задачи: «привлечение максимально возможного числа детей и подростков к систематическим занятиям спортом, направленным на развитие их личности; утверждение здорового образа жизни; воспитание физических, морально-этических и волевых качеств» [145, с. 5-6].

Значение спорта и характер его влияния на личность ребенка определяется, прежде всего, возможностью удовлетворения возникших потребностей занимающегося. А так как массовые формы занятий физической культурой и спортом не входят в академическое расписание, то определяющим мотивом прихода ребенка в секцию является наличие интереса к данной форме двигательной активности.

Мотивация прихода в спортивную секцию разнообразна и зависит, главным образом, от психологической природы взаимодействия юного спортсмена с другими людьми в спорте, а также эмоциональной атмосферы, поддерживаемой в его спортивном окружении [63]. Так, влияние спортивной деятельности на процесс

становления юного спортсмена идет через установки тренера. «Деформирующему влиянию воздействия спорта в большей степени подвержены спортсмены, занимающиеся под руководством тренера с установкой только на спортивный результат» [176, с. 16].

Необходимо помнить, что повышение уровня и значимости соревнований, особенно в детском и подростковом коллективах, может угрожать чувству удовольствия и вообще психическому здоровью и благополучию юных спортсменов.

Данное обстоятельство объясняется возрастными особенностями подростков: неуравновешенностью, повышенной внутренней чувствительностью к оценке окружающих, особой ранимостью, повышенной конфликтностью и др. [31;87;174;209].

Поэтому во избежание подобных негативных последствий и для оптимизации спортивного опыта юному спортсмену целесообразно принять либо цель самосовершенствования, либо комплексную цель, сочетающую стремление к самосовершенствованию со стремлением к достижению высоких результатов в соревнованиях. Необходима реализация собственных, понятных детям, целей, а не целей, которые предложены или навязаны им взрослыми [201].

Творческий, поисковый характер спортивной деятельности способствует воспитанию «импровизационной точности мгновенно принимаемых единственно верных решений. Спорт предоставляет каждому человеку огромные возможности для самовыражения, самосовершенствования и самоутверждения» [73, с. 80]. Данное обстоятельство является приоритетным мотивом прихода подростка в спортивную секцию.

Физкультурно-спортивная деятельность помимо решения узкоутилитарной цели – повышение дееспособности человека – позволяет повышать уровень его духовной и нравственной культуры, оказывает существенное положительное влияние на его

мироощущение, эмоции, эстетические вкусы, моральные принципы. В процессе физкультурно-спортивных занятий воспитывается способность к рациональной организации своего бюджета времени, внутренняя дисциплина, упорство в достижении поставленной цели, умение спокойно пережить неудачу и даже поражение [15; 73].

Важным фактором, влияющим на развитие личности подростка, формирование у него межсубъектной активности, является система отношений, сложившаяся внутри коллектива в процессе учебно-тренировочной деятельности, - система «педагогических отношений».

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что взаимоотношения учителя и учащихся зависят:

- от наличия педагогического такта (Т.Н. Бондаревская, А.Ю.Гордин, Г.С. Прозоров, Е.Н. Шандурский, Т.Г.Якушева) [34;49; 168;224;240];

- от педагогических требований при работе с детским коллективом, авторитета и личного примера учителя, методов педагогического воздействия, воспитания сознательной дисциплины учащегося (В.Е. Гмурман, Л.Ю. Гордин, В.М.Коротов, Т.Д.Лейченков, Э.И. Моносзон, Л.И.Новикова) [45;48; 91;102;133;143];

- от профессиональных качеств личности учителя, специфики его труда, педагогической этики (Ю.П. Азаров, Л.М.Архангельский, А.А. Баранов; Ф.Н.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, Н.Д.Левитов, Е.А.Свешникова) [2;13;16;17;46;94;101;188].

Опираясь на работы Н.В. Кузьминой [95;96], М.И. Станкин в своих трудах подробно раскрывает способности тренера-педагога, обуславливающие успешность учебно-воспитательного процесса. К ним относятся: научно-педагогические, коммуникативные, личностные, организаторские, моторные, конструктивные,

гностические, способность к распределению внимания, наблюдательность [203].

По мнению В.В. Белорусовой, необходимым в решении воспитательных задач является взаимное уважение субъектов взаимодействия, доброжелательный, спокойный, но твердый и решительный тон педагога, вежливость и такт, личный пример высокой дисциплинированности и преданности своему делу [27].

Роль любви и уважения учителя к детям в учебно-воспитательном процессе отражена в работах В.А. Сухомлинского [205;206;207]. Педагог акцентирует внимание в трудах на необходимость построения обучения так, чтобы оно способствовало раскрытию индивидуальности каждого ученика [205].

Принцип бережного отношения к личности среди прочих принципов формирования личности в целостном процессе воспитания выделяет доктор педагогических наук Ю.П. Азаров. Педагог подчеркивает важность формирования отношений бережливости учеников к своим наставникам и родителям [2].

Тренеру необходимо помнить, что, давая в той или иной форме положительную или отрицательную оценку поступкам ребят, он во многом влияет на его положение в коллективе, его взаимоотношения с другими занимающимися в секции и, в целом, на его настроение и моральное самочувствие. Поэтому любая оценка поступка ребенка должна быть дана только лишь после анализа мотива данного поступка, внешних обстоятельств и душевного состояния ученика [139].

Исследователи – педагоги и психологи – пытались определить оптимальный вариант организации отношений в системе «учитель-ученик», способствующий успеху деятельности обеих сторон. Большое количество исследований посвящено вопросам систематизации и типологизации отношений между участниками

учебно-воспитательного процесса [30;52;53;88;131;183;237]. Сегодня, как указывалось ранее, наиболее оптимальной формой взаимодействий участников педагогического процесса провозглашены отношения сотрудничества.

Большое воспитательное воздействие на подростка в процессе его жизнедеятельности оказывают сверстники. А.С.Макаренко использовал специфику взаимоотношений детей в воспитательном процессе, пытаясь влиять коллективом на процесс формирования личности. Педагог делал акцент на необходимость приобретения опыта взаимоотношений, который помогает устранять противоречия между привычным поведением и знанием, как нужно поступить. Опыт каждого индивидуален и, с точки зрения А.С. Макаренко, задача педагога – направить этот опыт в русло гуманистических ценностей [120;121]. Основой педагогических отношений является принцип уважения и требовательности [150]. Ценной идеей в определении сущности товарищеских отношений, на наш взгляд, является мысль А.С.Макаренко о том, что построение отношений в коллективе должно опираться не на равенство положений его членов, а на «ответственную зависимость», на личную ответственность за общее дело [121].

Таким образом, важным педагогическим средством, позволяющим сформировать умения сотрудничать, является детский коллектив. Именно в условиях детского коллектива у ребенка формируется система оценочных отношений, позволяющая сопоставлять свои действия и поступки, давать им оценочную характеристику. Анализ такого сопоставления приводит к новым психическим образованиям. Обобщая индивидуальный и социальный опыт, ребенок обогащает и углубляет свои связи с действительностью, происходит качественный процесс развития его личности [138].

Взаимодействия ребенка внутри сплоченного коллектива, характеризующегося наличием общей цели у его членов, тесными дружественными взаимоотношениями, доверием друг к другу, приводят к образованию новых свойств характера, позволяющих выбирать наиболее правильную стратегию выхода из трудной жизненной ситуации, адаптироваться к окружающему его социуму.

Построение отношений сотрудничества в спортивном коллективе возможно, используя практические и теоретические наработки создателя одной из первых спортивных школ в СССР, заслуженного мастера спорта СССР, заслуженного тренера СССР В.И. Алексеева.

В.И. Алексеев создал свою оригинальную систему воспитания личности от новичка-физкультурника до спортсмена высшей квалификации, одним из первых широко использовал удивительные возможности спортивной тренировки в коллективе со своим микроклиматом.

Вся работа школы В.И. Алексеева была построена на принципах коллективизма, уважения к своим товарищам. По мнению тренера, в спортивном коллективе эту задачу легче всего решить в процессе соревнования, где особенно важно «чувство локтя», взаимная выручка [4].

Мы разделяем точку зрения Р.Б. Белорусова о том, что тренировка будет иметь воспитывающий характер при условии сочетания теоретического и практического компонентов. Формирование когнитивного компонента сотрудничества у подростков происходит в процессе физкультурного занятия преимущественно в таких же формах, как и в других видах учебной деятельности (лекции, беседы, дискуссии, коллоквиумы, самостоятельная и групповая работа с литературными источниками и т.д.) [27]. Важным для успешного построения образовательного

процесса является понимание сущности двигательного действия, которое оказывает положительное влияние на процесс овладения двигательными умениями и навыками, воспитывает внимание, повышает ответственность, развивает самостоятельность и инициативу, способствует формированию сотрудничества, повышает дисциплину [127].

Основным воспитательным методом педагога по физической культуре и спорту, по мнению Б.П. Панкратова, является убеждение. Важная задача тренера-педагога состоит не только в том, чтобы подросток знал как поступать, но и в том, чтобы он совершал правильные поступки [203].

Сотрудничество предполагает наличие у субъектов взаимодействия оптимального уровня диспозиционной терпимости, определяющей готовность личности к определенной (терпимой) реакции на среду. Эта готовность проявляется как на когнитивном, так и на эмотивном и поведенческом уровнях реагирования. «За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще» [17, с. 80].

Терпимость является нравственным качеством личности. Опираясь на точку зрения А.А. Исаева о том, что «... физические качества человека – это качества личностные, ... они существуют реально в определенном пространстве межличностных взаимодействий, ... наличие любого такого качества есть некоторый «энергетический потенциал» этого пространства, есть процесс деятельного утверждения определенных идейно-нравственных принципов человеческих взаимоотношений», можно констатировать, что занятия физической культурой и спортом имеют большой воспитательный потенциал [73, с. 73].

Процесс физического и морально-волевого воспитания юных спортсменов широко представлен в работах В.В.Белорусовой, Н.А.Бутовича, И.Н. Решетень, М.И. Станкина и др. [28;36;203 и др.].

Наряду с методом убеждения и другими воспитательными методами в процессе спортивной тренировки широко используются такие методы, как упражнения и приучения. «Упражнение – это многократное повторение поступков и действий, в результате которого формируются нравственные привычки» [27, с. 55]. Приучение в данном случае является следствием упражнения. Следует не только формировать у детей доступные нравственные понятия, но и приучать их накапливать положительный нравственный опыт поведения.

«Приучение представляет собой организацию планомерного и регулярного выполнения детьми определенных действий в целях превращения этих действий в привычные формы общественного поведения» [149, с. 20].

В рамках нашей работы значимыми для рассмотрения являются группы методов приучения, предложенные Р.Б.Белорусовым:

1. Приучение к преодолению трудностей спортивной тренировки. Данная группа методов при правильном подборе (согласно возрастным, физическим и психическим возможностям) оказывает влияние на формирование адекватной самооценки у юных спортсменов, что является немаловажным фактором в процессе интеграции подростка в социуме. К тому же приобретение навыков, позволяющих конструктивно решать возникающие трудные ситуации, как процесс преодоления противоречий, является одним из этапов в совершенствовании системы взаимоотношений.

2. Приучение к действиям в коллективе и для коллектива. Одной из особенностей спорта являются тесные контакты и взаимоотношения людей, поэтому спортивная деятельность является

хорошей средой для развития умений сотрудничать с другими людьми и более широко – для позитивного социального поведения людей. Условием такого развития является получение успешного опыта взаимодействий подростка и подлинного сотрудничества.

3. Приучение к дисциплине путем систематических требований, распоряжений и т.д. Соблюдение спортивных правил и норм спортивной этики приучает занимающегося к ответственности перед остальными членами группы, что, в свою очередь, оказывает влияние на соблюдение детьми общих правил поведения, принятых в обществе.

4. Приучение к самостоятельным и инициативным действиям. «Принятие на себя ответственности на спортивной площадке в ответственный момент состязания положительно сказывается на возможности правильного и смелого нравственного поступка в экстремальных условиях вне спортивного зала» [27, с. 45].

Приобретение подростками нравственного опыта на занятиях физической культурой и спортом происходит путем планомерного и регулярного выполнения действий или совершения тех или иных поступков, позволяющих усилить их волю, сформировать позитивные привычки и навыки. Для этого тренеру необходимо организовать:

- 1) многократное повторение действий;
- 2) сознательное выполнение действий;
- 3) предъявлять единые требования ко всем подросткам;
- 4) добиваться постоянства в соблюдении требований;
- 5) ставить перед подростком трудности и препятствия, находящиеся в зоне их ближайшего развития [203].

В условиях сильно обусловленного эмоционального напряжения (соревнование) учащийся часто оказывается перед выбором: оказать или нет помощь товарищу (сопернику), довести

или нет борьбу до конца, если известно, что не оказался в позиции лидера; пожертвовать или нет личным успехом ради успеха команды и т.п. [153].

Таким образом, «спортивная деятельность выступает «испытательным полигоном», где происходит реализация моральных норм и установок, через которую видны достоинства и недостатки в деле обучения, воспитания, закрепления и развития нравственной культуры человека» [119, с. 110]. Если подросток достиг победы в честном соперничестве при соблюдении нравственных норм и принципов, то такая спортивная деятельность формирует и подкрепляет такие нравственные качества, как честь, достоинство, справедливость, ответственность.

Процесс воспитания личности и формирования у нее умения сотрудничать предполагает воздействие как на рациональную, так и на эмоциональную сферу человека. Усваивая знания норм поведения, юный спортсмен, прежде всего, выясняет свое отношение к ним, оценивает, определяет их значимость для себя, для общества, что неизбежно выражается эмоционально, так как убежденность проявляется не только в форме определенных взглядов, но и в форме чувств [202].

С точки зрения Р.Б. Белорусова, эмоциональная насыщенность спортивной деятельности является своеобразным стимулом для появления ряда правил, ограничивающих поведение спортсмена определенными рамками, дисциплинирующих. Данное обстоятельство обязывает придерживаться установленных спортивных традиций, уважать соперника, зрителей [27].

Гражданское общество нацеливает физкультурно-спортивную деятельность на формирование гармонии человеческих способностей. Так, если двигательная деятельность будет иметь для личности высокий нравственный смысл, то она «дает ему

возможность удовлетворения потребности в развитии эстетических и интеллектуальных способностей, иначе говоря, если она позволяет человеку воплощать себя в действии целостно (и значит обретать целостность через это действие), то эффект деятельности при прочих равных условиях будет существенно выше, чем в случае, когда она не гармонизирует личность, а специфическим образом расщепляет ее» [73, с. 74].

Ценностно-ориентационная деятельность всегда требует соотнесения позиций, поэтому традиционно она развивается в коллективно-групповых формах (Б.А. Вяткин, И.В. Егоров, А.Ц.Пуни, В.М. Шадрин, К.С. Скоробейникова и др.) [204].

Занятия, направленные на процесс оценивания, включают в себя разбор возникающих вопросов, выработку единого мнения, единых суждений и оценок и носят характер организованных встреч, бесед, дискуссий и др.

Неоценимым вкладом в развитие спорта как области культуры было введение физического воспитания в программы школьного образования Томасом Арнольдом (1755-1842) в Англии. Т. Арнольд считал, что гуманизация отношений старших и младших возможна посредством спортивных состязаний. Исходя из того, что лидеры в игре являются, как правило, лидерами молодежных групп, внутри которых обычно соблюдается дисциплина и определенные правила чести, Т. Арнольд вывел педагогический принцип: через игру и спортивные состязания – к воспитанию и учебе [73].

Необходимым условием в спорте и важнейшим фактором в процессе формирования умения сотрудничать у спортсмена является его творческая самостоятельная работа. Поэтому с целью приобретения личностного опыта сотрудничества, создания условий для полноценного развития личностных функций субъектов тренировочно-воспитательного процесса необходимо поручать более

подготовленным спортсменам шефствовать над менее подготовленными. Данное шефство может заключаться в подборе и проведении разминки, анализе упражнений, подготовке мест занятий, знакомстве с новичками и др.

Занятия физической культурой и спортом носят преимущественно игровой (соревновательный) характер. В рамках нашей работы необходимым является рассмотрение воспитательной возможности спортивно-игровой деятельности.

С точки зрения канадского спортивного психолога Терри Орлика [252], структура игры оказывает значительное влияние на доминирующую реакцию поведения, которая может быть соревновательной, индивидуальной, кооперативной или комбинированной [253, с. 90]. Т. Орлик различает виды деятельности по следующим категориям (табл.5):

Таблица 5

Категории видов деятельности (по Т. Орлику)

Средства	Цели	Пояснение
1. Соревновательные	соревновательные	превзойти кого-нибудь другого или всех от начала до конца
2. Кооперативные	соревновательные	участники сотрудничают в пределах группы, соперничая вне. Сотрудничество в пределах команды не всегда характерно для всех ее членов
3. Индивидуальные	индивидуальные	один или несколько игроков преследуют цель без кооперативного или соревновательного взаимодействия
4. Кооперативные	индивидуальные	отдельные спортсмены сотрудничают и помогают друг другу достичь цели

5. Кооперативные	кооперативные	игроки сотрудничают друг с другом от начала до конца. Все работают для достижения общей цели
------------------	---------------	--

Воспитание умения сотрудничать среди молодых спортсменов, по мнению Р.С. Уэймберга и Д. Гоулда, возможно путем введения в спортивную деятельность кооперативных игр [211].

Игры, характеризующиеся кооперативными средствами, и преследуют кооперативные цели. Сегодня они не имеют широкого распространения. Кооперативные игры являются альтернативой спортивным [252; 253]. Нельзя утверждать, что кооперативные игры лучше соревновательных. Они отличаются друг от друга структурой, организацией, целью и результатом.

Между тем, преимущество кооперативных игр обусловлено их разнообразием и высокой степенью адаптивности. «Они не требуют больших затрат на организацию, а также специальной экипировки. Играть может любой, при этом правила можно изменять в зависимости от ситуации. Во время игры участники должны помогать друг другу и работать как единое целое. В то же время в игре в равной степени участвуют все игроки. Они имеют возможность учиться на ошибках, а не стараться их скрыть» [210, с. 90].

Сотрудничество повышает удовольствие от физических занятий, улучшает общение и обмен информацией.

Мы считаем, что, преследуя цель формирования умения сотрудничать у подростков, кооперативные игры не могут быть единственным видом физической активности на занятии. Однако они должны стать дополнением к другим видам деятельности и соревновательным играм. Р.С. Уэймберг и Д. Гоулд предлагают

следующие рекомендации, позволяющие осуществить кооперативный подход:

- «- увеличение числа занимающихся;
- увеличение возможностей овладения игрой (двигательными навыками);
- увеличение возможностей добиться успеха;
- отказ от ведения счета;
- обеспечение положительной обратной связи» [210, с. 91].

Необходимыми условиями успешного протекания учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование умения сотрудничать подростков в спортивных секциях, являются длительность, непрерывность и систематичность педагогического воздействия на занимающихся с учетом их общих, групповых и индивидуальных особенностей.

Выводы по первой главе

На основе проведенного нами анализа научно-методической литературы показано:

1. Сотрудничество как категория рассматривается в различных отраслях науки (философии, социологии, психологии, педагогике).
2. Выделяется феноменологическая сущность сотрудничества как формы перцептивной взаимосвязи, способа организации совместной деятельности, формы взаимодействия. Основные функции сотрудничества заключаются в активизации межсубъектного взаимодействия, оптимизации совместного достижения цели, обеспечении социального признания личности.
3. Условием успешного построения конструктивных отношений являются особые качества личности субъектов взаимодействия, первичная сформированность у них умения сотрудничать.

4. Основу современной концепции образования составляет педагогика сотрудничества. Данное педагогическое течение, воплотив в себе опыт педагогов-новаторов и лучшие традиции советской школы, является источником множества прогрессивных идей партнерских отношений, позволяющих оптимизировать учебно-воспитательный процесс.

5. Исходя из рассматриваемых в работе теоретических положений, выделяют когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты умения сотрудничать. Формирование когнитивного компонента обеспечивается через создание в учебной деятельности особых проблемных заданий, ролевых ситуаций, позволяющих активизировать мыслительную деятельность в процессе моделирования своих будущих отношений. Развитию эмоционально-мотивационного компонента умения сотрудничать способствует наличие эмоционально-насыщенных коллективных (групповых) дел, вызывающих переживание и, следовательно, изменения в эстетическом и нравственном опыте подростка. Повышение уровня поведенческого компонента происходит посредством включения подростка в различные виды групповой или коллективной деятельности с последующим анализом ее результатов.

6. Воспитательный потенциал физкультурно-спортивной деятельности, направленный на формирование у подростков умения сотрудничать, определяется наличием интереса к данному виду деятельности, личностью и профессиональными качествами тренера-педагога, коллективной организацией взаимодействий, характером отношений в спортивной группе, педагогическими методами, применяемыми на занятиях, ее эмоциональностью и игровой (соревновательной) направленностью.

ГЛАВА II. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ УМЕНИЯ СОТРУДНИЧАТЬ

2.1. Структурные компоненты модели педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать посредством занятий физической культурой и спортом

Умение сотрудничать может быть сформировано лишь посредством приобретения опыта построения отношений (как положительного, так и отрицательного). Таким образом, педагогическая модель формирования у подростков умения сотрудничать должна отражать специфику (особенности) построения взаимодействий, создающих условия для формирования когнитивного, эмоционально-мотивационного и коммуникативно-деятельностного компонентов данного умения.

На основе обобщения существующих теоретических подходов в процессе исследования была создана модель, отражающая процесс формирования умения сотрудничать у подростков (рис. 3).

В основу педагогической технологии формирования у подростков умения строить конструктивное взаимодействие положены следующие педагогические принципы:

- *гуманизации образовательного процесса* (т.е. основана на признании самооценности учащегося, обеспечении условий для гармоничного развития и саморазвития личности ребенка. Предполагает максимальное содействие развитию «Я»-осознания ребенка в разнообразии его социальных связей посредством придания воспитательному процессу диалогического характера);

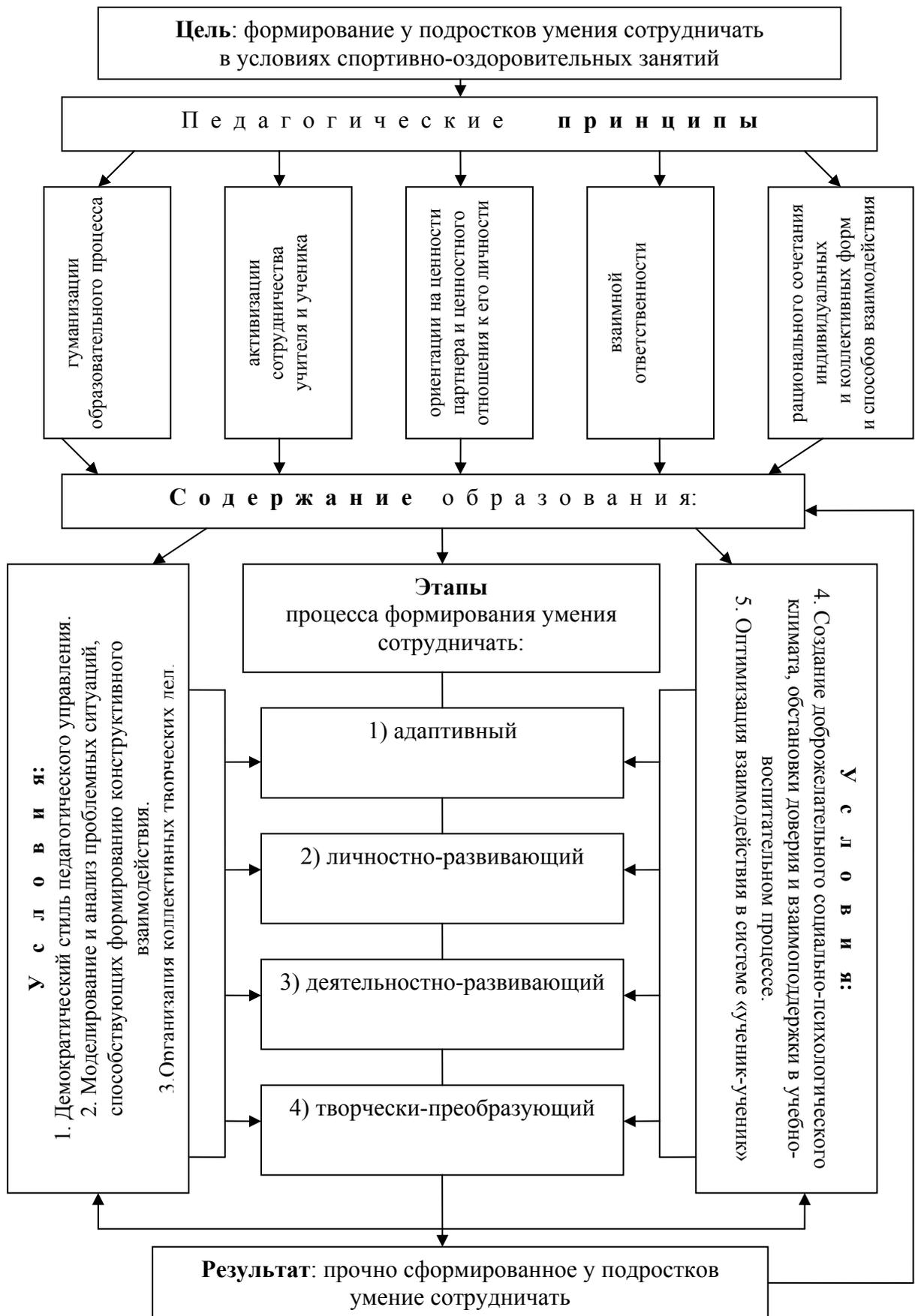


Рис.3. Модель формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий

- *ориентации на ценности партнера и ценностного отношения к его личности* (подразумевает наличие эмпатийного межличностного взаимопонимания, формирование ненасильственного отношения к людям, в целом, и сверстникам, в частности, посредством организации переживания в отношении каждого момента совместной деятельности, т.е. рассмотрения с позиции значимости для человека, общества, жизни и т.д. Предполагает поиск новых путей в построении взаимоотношений и взаимодействий субъектов учебно-воспитательного процесса, основанных на желании сотрудничать друг с другом);

- *взаимной ответственности* (требует выполнения возложенных на них обязанностей, постоянного контроля за своими действиями и поступками всеми участниками учебно-воспитательного взаимодействия);

- *рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов* (предполагает выбор различных форм организации деятельности учащихся, способствующих как развитию самостоятельности у ребят, так и формированию умения выстраивать коллективное взаимодействие);

- *активизации сотрудничества субъектов учебного взаимодействия (учителя и учащегося)* (предполагает объединение субъектов взаимодействия в общей деятельности посредством возникших отношений взаимоуважения, взаимопомощи, товарищества, коллективизма) [66].

Обучение на занятиях строилось на основе *общеметодических принципов*: систематичности и последовательности, сознательности и активности, наглядности, доступности и индивидуализации, прочности.

Модель процесса формирования у подростков умения сотрудничать включает в себя этапы процесса формирования и

подразумевает реализацию учителем комплекса педагогических условий как системы целенаправленных воздействий на когнитивную, эмоционально-мотивационную и деятельностную сферу учащихся, вызывающих качественные изменения в характере их взаимоотношений с окружающим социумом.

Педагогические условия – это «система педагогических, психологических, социальных факторов, позволяющих субъектам (подростку и взрослым) осуществлять любую деятельность в соответствии с их установками» [230, с. 18].

Они способствуют положительному восприятию учащимися форм, средств и методов, используемых в образовательном процессе, и вместе с содержанием, являются пусковым механизмом педагогической системы.

Структура педагогической системы образована единством и целостностью взаимосвязанных компонентов: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагог, учащийся.

Определяющее значение в организации учебно-воспитательного процесса имеют его цели. Понятие «цель» указывает на будущее состояние объекта, к которому она стремится» [238, с. 54]. Целью создания педагогических условий в данном исследовании является формирование у подростков умения сотрудничать. Учебная информация обусловлена содержанием экспериментального образования учащихся в процессе формирования у них конструктивной межсубъектной активности.

Под содержанием образования принято понимать ту систему знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимися в учебно-воспитательном процессе. Содержательная часть предлагаемой программы составлена с учетом принципа

сотрудничества учителя и учащихся. Это позволяет создавать благоприятные условия для варьирования средств, форм и методов учебно-воспитательного процесса.

К средствам педагогического воздействия (как обучения, так и воспитания) относят виды человеческой деятельности и разнообразные материалы и орудия учебного процесса, использование которых способствует достижению поставленной цели. Педагогические средства подразделяют на вещественные, практические, интеллектуальные, эмоциональные [170;191].

В качестве основных педагогических средств нами предлагается:

- учебное общение на физкультурных занятиях, так как в процессе такой формы совместной активности субъектов учебно-воспитательного процесса происходит взаимообогащение и взаимообмен знаниями, духовными ценностями, эмоциональными оценками друг друга и окружающей действительности;

- общественно-полезная деятельность, так как именно в результате общественно-полезной деятельности подростков «происходит усвоение и присвоение идеалов и ценностей общества, осознание им своей социальной ответственности» [170, с. 186].

Согласно специфике учебно-воспитательного процесса на спортивно-оздоровительных занятиях помимо общепедагогических методов особую ценность представляет воспитательная функция физического упражнения, направленная на обогащение сознания человека, накопление нравственного опыта взаимодействий, формирование положительных черт личности.

Организация процесса формирования умения сотрудничать подразумевает необходимость применения методов обучения и воспитания, влияющих на когнитивный, эмоционально-

мотивационный и коммуникативно-деятельностный структурные компоненты взаимодействия (рис. 4, прилож .1).

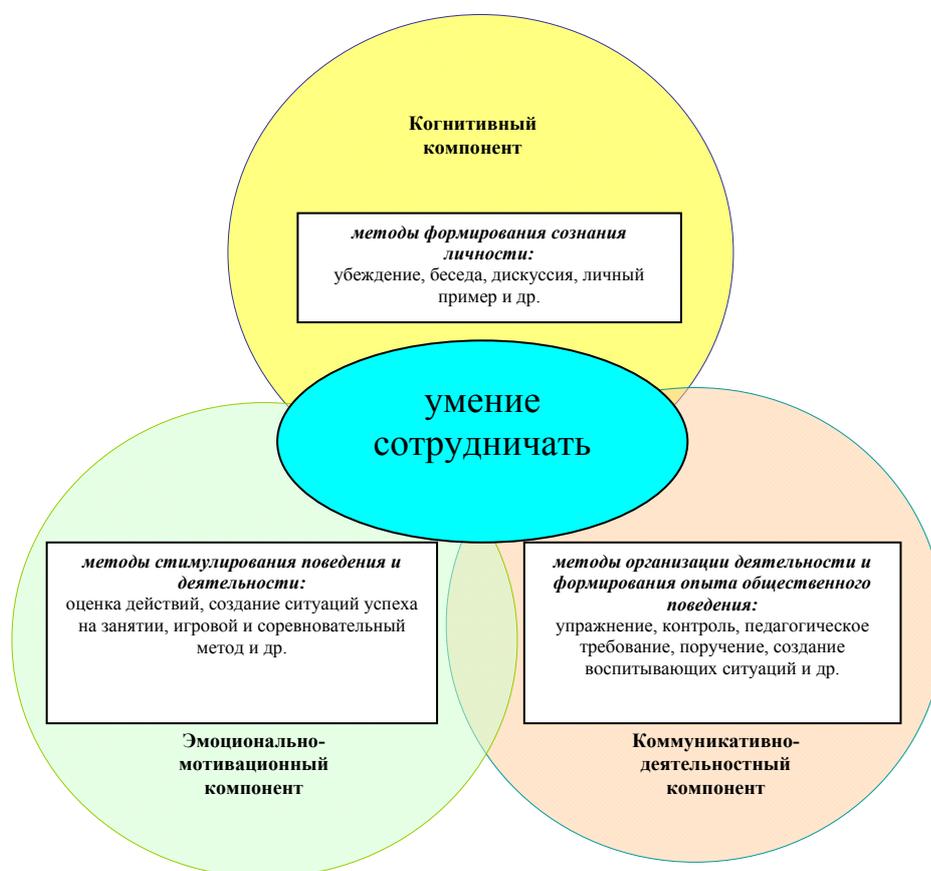


Рис. 4. Методы педагогической технологии формирования умения сотрудничать у подростков в процессе спортивно-оздоровительных занятий

Подбор используемых на спортивно-оздоровительных занятиях педагогических методов, способствующих процессу формирования сотрудничества у подростков, необходимо осуществлять с учетом специфики содержания программного материала и задач занятия (табл. 6).

Педагогические методы и средства, способствующие формированию умения сотрудничать в процессе занятий спортивно-оздоровительной деятельностью

Содержание программы	Педагогические методы и средства
Теоретическая подготовка	Беседа, дискуссии, коллективное (групповое) обсуждение значения занятий физической культурой и спортом, особенности выполнения изучаемого упражнения; подготовка группового выступления по разделу теоретических знаний и т.д.
ОФП (общая физическая подготовка) СФП (специальная физическая подготовка)	Упражнения в парах, тройках, мини-группах; игровые задания, эстафеты; групповая подготовка комплекса обще развивающих упражнений для разминки; создание полосы препятствия, карточки с заданиями и т.д.
ТТМ (тактико-техническая подготовка)	Взаимоконтроль при изучении и совершенствовании упражнения (бросков, передач, способов передвижения, остановок и т.д.), упражнения в парах, тройках, мини-группах; дискутирование в процессе выбора наиболее оптимального способа выполнения двигательного действия; групповые игры в усложненных условиях (с ограничением возможностей выполнения действия лидеров команды); объединение в группы игроков, относительно равных по уровню физической и технической подготовки; организация шефской деятельности; просьба о помощи (показ нового элемента) и т.д. Убеждение в необходимости сотрудничества при достижении общей цели; обсуждение тактики перемещения на площадке; распределение игровых обязанностей (амплуа); игры с усложненными условиями; распределение опекаемых игроков соперника согласно возможности каждого; требования к соблюдению правил игры; выбор капитана команды и т.д.
Интегральная подготовка	Игры и соревнования внутри команды с равным и более подготовленным соперником в усложненных условиях (в незнакомом зале); кооперативные игры и т.д.

Следующим структурным компонентом образовательной системы является педагог.

В процессе формирования у подростков умения сотрудничать учитель играет важную роль, так как от его личностных качеств, от его профессиональных умений будет зависеть эмоциональная атмосфера в коллективе, направленность совместных действий

подростков, формирование их индивидуальных качеств, устойчивость сформированных умений конструктивного взаимодействия учащихся [186;245;250]. Роль педагога в процессе формирования умения сотрудничать на разных этапах реализации педагогической технологии представлена на рис. 5.

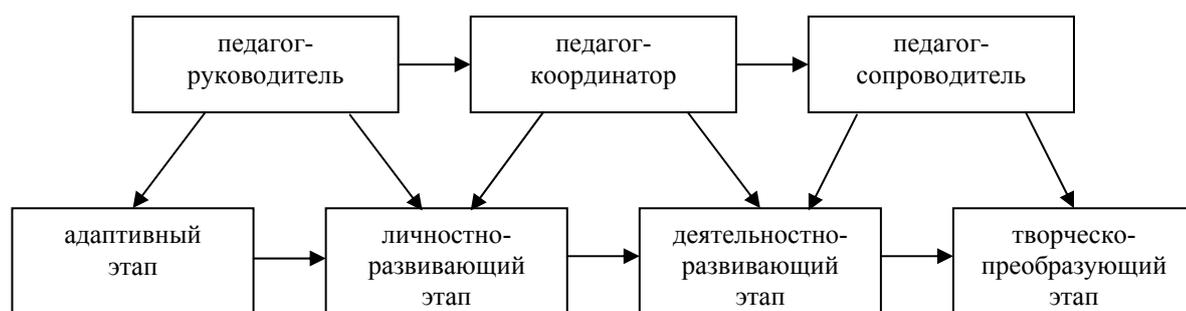


Рис. 5. Роль педагога на разных этапах реализации педагогической технологии формирования умения сотрудничать

Характеристику влияния на учащихся личности преподавателя, его деятельности при формировании у подростков умений сотрудничать мы представим ниже при описании этапов педагогической технологии.

Последний компонент педагогической системы - учащиеся. Подростки, пришедшие на физкультурные занятия, объединены общим добровольным желанием заниматься данным видом деятельности, несмотря на то, что мотив прихода в секцию у них различный. В данном исследовании учащийся является активным субъектом учебно-воспитательного процесса.

С учетом всего вышесказанного были выявлены педагогические условия, способствующие формированию у подростков умения сотрудничать [67]. В основе процесса формирования умений сотрудничать находится специально разработанный комплекс педагогических условий: демократический стиль педагогического управления; создание доброжелательного социально-

психологического климата, обстановки доверия и взаимоподдержки в учебно-воспитательном коллективе; оптимизация взаимодействий в системе «ученик-ученик»; моделирование и анализ проблемных ситуаций, способствующих формированию конструктивного взаимодействия; организация коллективных творческих дел (КТД) (рис. 6).

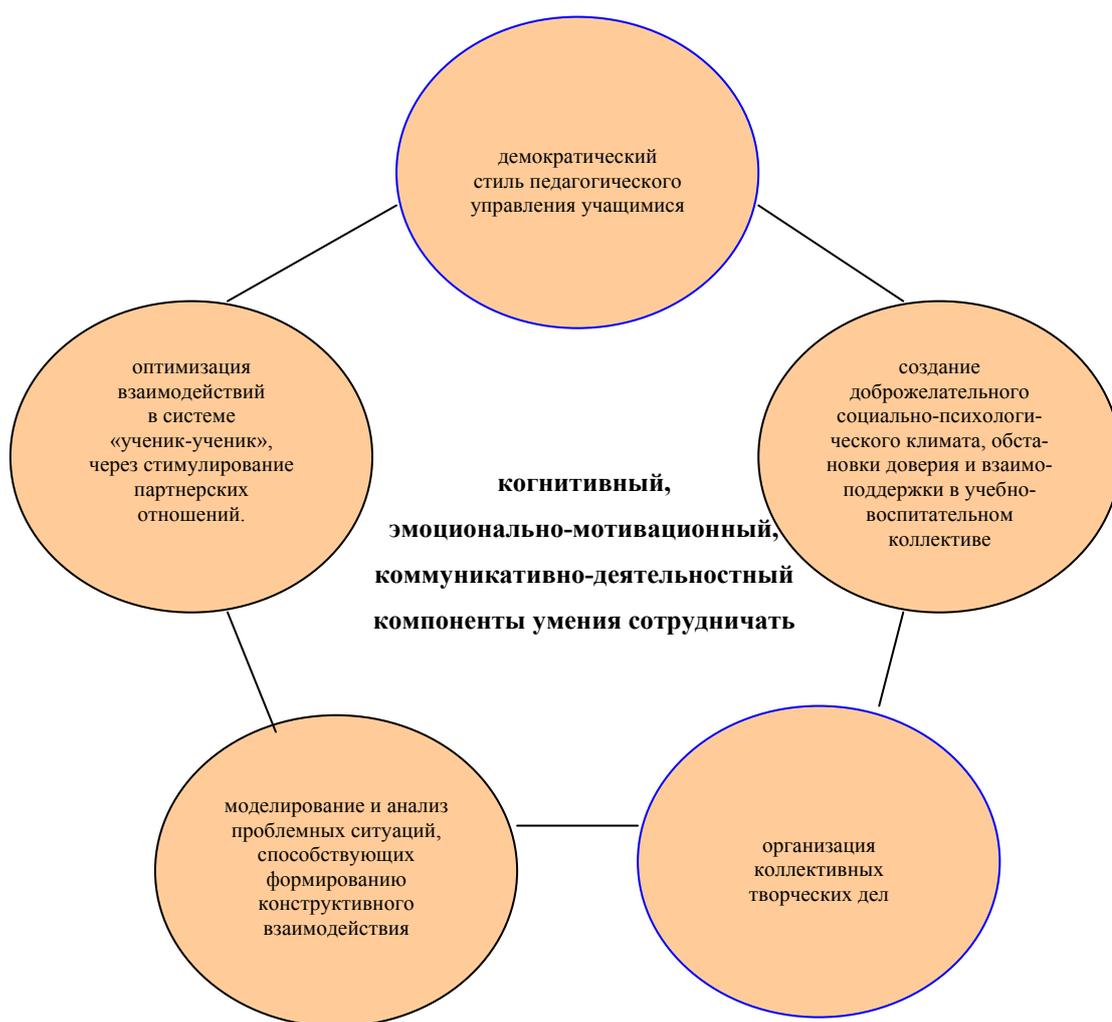


Рис. 6. Педагогические условия формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий

Остановимся на краткой характеристике каждого из приведенных выше условий, способствующих формированию у подростков умения сотрудничать.

Демократический стиль педагогического управления учащимися. Особенности обучения на занятиях по физической культуре и спорту предполагают коммуникативное и практическое взаимодействие педагога с учеником, направленное на совместное решение воспитательных, познавательных и двигательных задач и создание на занятиях ситуаций, позволяющих подростку проявлять самостоятельность, инициативу, тренируя тем самым умения построения конструктивного взаимодействия.

От стиля педагогического руководства зависит развитие личности не только школьника, но и ученического коллектива [223]. Он способствует постановке коллектива в позицию субъекта деятельности [54].

Демократический стиль руководства коллективом оказывает положительное влияние на формирование самостоятельности и ответственности ребят, на их самовоспитание, на позицию в учебной и общественной деятельности, развитие социальной активности [122].

Согласно современной концепции образования учебное взаимодействие педагога с учащимися должно проявляться в сотрудничестве, как форме, направленной на достижение общего результата деятельности [200]. Для построения отношений сотрудничества нужно, чтобы у учащегося создавалось ощущение собственной значимости для педагога. Для этого необходимо в каждом подростке находить какие-либо достоинства, видеть их индивидуальность и сообщать ему об этом. Особо важно, чтобы учащийся чувствовал искренний интерес педагога к нему, к его делам, чувствам, настроению.

Педагог демократического стиля более доступен учащимся. Они охотнее общаются с ним. Поэтому целесообразно выбирать доверительно-диалогический стиль общения с подростком, что

позволит повысить его активность на занятии, создать предпосылки для формирования отношений взаимопонимания, возникновения желания совместно трудиться [244].

Демократический стиль педагогического управления коллективом позволяет подростку чувствовать себя относительно свободно на занятии, поэтому при организации учебно-воспитательного процесса важным является наличие у педагога чувства меры собственного участия в деятельности детей, признающего право детей на творчество и свободный выбор.

Выступая в роли координатора действий коллектива, педагог помогает ребятам согласовывать свои действия с окружающими, находить наиболее приемлемое решение возникающих конфликтов. Корректность высказываемых учителем замечаний, тактичность по отношению к каждому ребенку помогает коллективу сплотиться, дает возможность реализовать потенциал группы при решении общей задачи. Для этого необходимо давать индивидуальные и дифференцированные групповые задания, направленные на возникновение ситуации успеха у подростков.

Конструктивное взаимодействие тренера и спортивного коллектива на занятиях приводит к возникновению взаимопонимания и согласованности их действий. Данное условие часто оказывает решающее значение в процессе соревнования, влияет на исход состязания.

Демократический стиль педагогического общения усиливает возможности влияния учителя в процессе конструирования оценок, суждений, мнений коллектива и их направленности. В дальнейшем «ценности, выработанные в классе, помогают подростку в иных ситуациях – без учителя – принимать самостоятельные решения» [122, с. 21].

Осознание и принятие школьниками своей группы как единого целого (коллектива, обладающего силой и творческим потенциалом), а педагога не как стороннего наблюдателя, а партнера по взаимодействию, заинтересованного в достижении общей цели, накопление опыта коллективного труда, совместный анализ выполненной работы, планирование предстоящих дел – все это позволяет формировать деловые взаимоотношения учителя и подростков, создавать атмосферу доброжелательности в отношениях, заинтересованности в дальнейшем сотрудничестве.

Создание доброжелательного социально-психологического климата, обстановки доверия и взаимоподдержки в учебно-воспитательном коллективе. Под социально-психологическим климатом коллектива мы понимаем «систему отношений членов коллектива друг с другом, которая включает в себя ... психические реакции ... и общественные отношения людей» [33, с. 10]. Социально-психологический климат доверия и взаимоподдержки в учебном коллективе является результатом предметно-практических (учебных) отношений, складывающихся в совместной деятельности, и одновременно условием эффективности данной деятельности.

Таким образом, в процессе взаимодействия подростков формируется социально-психологический климат в учебном коллективе, который, в свою очередь, оказывает влияние на развитие личности школьника, на скорость усвоения знаний и приобретение умений конструктивного взаимодействия.

В атмосфере доверия, доброжелательности, взаимоподдержки учащийся становится более открытым для педагогических воздействий.

Позитивный социально-психологический климат в значительной мере определяется эмоциональной стороной его жизнедеятельности. Положительные эмоции, возникающие в

процессе межличностных отношений, в процессе совместного труда, творчества, при оценке и анализе результатов работы и т.д., способствуют формированию положительной атмосферы в коллективе.

Доброжелательные отношения способствуют снятию тревожности, раскрепощают ученика, активизируют его творческую и поисковую активность, создают условия для дальнейших конструктивных взаимодействий.

Отношения, сложившиеся в коллективе, выступают в качестве объективных условий учебного (трудового) взаимодействия и общения подростков, требуя от ученика определенного стиля поведения.

Процесс взаимовлияния определяется через оценочное восприятие учащимися друг друга. Общаясь, подросток оценивает окружающих его людей и начинает относиться к ним с позиции этих оценок. «Человек же, испытывающий на себе влияние оценок его многими людьми, стремится обрести и сохранить определенное равновесие во взаимоотношениях с окружающими. ... Из повторяющихся реакций человека на постоянно проявляющиеся отношения к нему окружающих складывается специфическая форма его поведения, которая закрепляется в виде черт характера» [33, с. 37].

На первых порах процесс формирования благоприятного социально-психологического климата преимущественно опосредуется действиями преподавателя. От того, как он руководит работой коллектива, какие ценности он привносит, как организует проживание ценностного отношения, какие правила поведения он устанавливает, зависит характер становления межличностных отношений в группе. Действия преподавателя влияют на

возникновение психологического комфорта у учеников, на успешность достижения результата совместной деятельности [6].

Правильно организованный педагогом учебно-воспитательный процесс формирует благоприятный социально-психологический климат коллектива, который в дальнейшем выполняет основную воспитательную функцию. Под его влиянием происходит обучение конструктивным взаимодействиям, формирование положительных черт характера подростка.

Формирование атмосферы доверительных отношений, взаимоподдержки в учебно-воспитательном пространстве возможно посредством влияния ряда факторов: организационно-управленческих условий предметно-практической деятельности школьников, характера взаимоотношений внутри коллектива, а также ряда субъективных условий: морально-нравственной зрелости членов коллектива, их способностей, особенностей характера, их уровня освоения предметных (деятельностных) умений.

Социально-психологический климат складывается в процессе межличностных отношений в коллективе и через них действует на каждую личность посредством установившихся в коллективе норм и правил. От него зависит самочувствие школьника, его работоспособность.

Оптимизация взаимодействий в системе «ученик-ученик» через стимулирование партнерских отношений. В Современном словаре иностранных слов оптимизация определяется как «выбор наилучшего (оптимального) варианта из множества возможных» [197, с. 426]. В нашей работе под оптимизацией понимается совместный процесс ускоренного достижения цели с наименьшими усилиями.

Рассматривая успешное взаимодействие в системе «ученик-ученик» как условие формирования умения сотрудничать у

подростков, мы опираемся на положение Дж. Мида о том, что способность «Я» становиться объектом для самого себя, переводя внешний контроль в самоконтроль, происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом [130].

В подростковом возрасте ведущую роль в становлении личностной позиции играет общение со сверстниками. Присущая подросткам потребность в достойном положении в коллективе активизирует поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности. Для этого он не только мобилизует все свои внутренние ресурсы для практического показа своей неповторимости, но и ищет в референтной для него группе ребят, которые «могут обеспечить оптимальную его персонализацию» [159, с. 22].

В процессе взаимодействия происходит оценка индивидуальных особенностей взаимодействующих субъектов, значимости предмета взаимодействия, отношения сторон к этому процессу. Для того чтобы взаимодействие было успешным, оно должно быть эмоционально привлекательным для его участников.

Организация взаимодействия подростков друг с другом способствует закреплению сотрудничества, так как приобретается опыт общения в наиболее значимом для них социальном окружении, ребенок формирует и развивает свое самосознание, соотносит «Я» реальное и идеальное, происходит осознание своей индивидуальности и принятие индивидуальности другого [113]. Продуктивность этого процесса повышается в результате «кооперированного взаимодействия, в котором возникает некоторое единство субъектов деятельности» [21, с.35].

Отсутствие успеха во взаимоотношениях со сверстниками в учебной группе часто приводит к тому, что подросток ищет признание в других объединениях ребят, порой имеющих

антисоциальный характер. Это объясняется практически отсутствующей адаптацией к неудачам, характерной для данного возраста.

Организация эффективного взаимодействия подростков способствует развитию у них социальной активности, направленной на усвоение норм, ценностей и способов поведения, необходимых для формирования умения сотрудничать.

Моделирование и анализ проблемных ситуаций, способствующих формированию конструктивного взаимодействия. Процесс формирования конструктивного взаимодействия предполагает высокий уровень моделирования системы деятельности и взаимодействия подростков, направленной на приобретение опыта и усвоение системы знаний и умений, позволяющих строить отношения сотрудничества, формирование нравственной позиции личности, ценностного отношения к себе и окружающим.

Большую часть своей жизни школьник проводит в кругу сверстников, в учебном коллективе, где реализует свою потребность в общении, выражающуюся в потребности в другом человеке как объекте для сопереживания, для эмоционального контакта и потребности в самоутверждении личности, в ее самореализации. Однако, отсутствие опыта построения конструктивных отношений с ребятами такого же возраста часто приводит к возникновению неприязни, отчуждения между ребятами, повышает тревожность подростков.

Спецификой физкультурной (спортивной) деятельности является частое проведение состязаний (соревнований) различного масштаба. Это позволяет отрабатывать умения конструктивного взаимодействия в нестандартных условиях, при проведении соревнования не в своей школе (в незнакомом учреждении), в

присутствии болельщиков команды соперников, при явном неравенстве сил соревнующихся команд и т.д.

Создание и последующий анализ проблемных воспитывающих ситуаций при взаимодействии или общении подростков друг с другом позволяет активизировать поиск путей конструктивного решения возникающей трудной ситуации, активизировать процесс самоконтроля подростка, формирования у него умения сотрудничать.

Успешность применения данных методов обусловлена:

- пониманием учащимися проблемы воспитывающей ситуации, выдвинутой в готовом виде педагогом или определенной им самостоятельно;

- актуальностью данной проблемы для подростка, а потому готовностью ее решать;

- процесс решения проблемы должен быть эмоционально насыщенным, вызывая тем самым желание у подростка поставить и решать собственную воспитательную проблему [97].

Конструктивное разрешение воспитывающей ситуации возможно лишь при наличии у ребят соответствующей базы знаний и способов поведения в аналогичных трудных условиях.

Включение подростков в посильные для них общественные дела (степень самостоятельного участия зависит от индивидуальных особенностей ребят), в их подготовку и проведение «на принципе доверия, на основе равного участия со взрослыми, при реальной передаче определенных организаторских функций» [170, с. 221] является необходимым условием формирования позитивных взаимоотношений внутри коллектива и подростков с окружающим его социумом вообще.

Организация коллективных творческих дел (КТД).

Деятельность можно назвать коллективной и творческой, если она

создается ее участниками в процессе совместного поиска лучших решений жизненно важной задачи.

Творческий процесс коллективной деятельности выполняется и организуется (задумывается, планируется, оценивается) сообща. Его нельзя повторить: КТД всегда выступает в разных вариациях, выявляя новые возможности коллектива и непосредственно участников взаимодействия [71].

Независимо от характера (направленности) коллективно-творческого дела в нем решается большой ряд педагогических задач: в нем «происходит развитие коллективистских, демократических основ жизни, самостоятельности, инициативы ребят, самоуправления, активного гражданского отношения к людям и окружающему миру. Коллективно-творческое дело, обогащая коллектив и личность социально ценным опытом, позволяет каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно» [123, с. 410].

Суть коллективно-творческого дела позволяет отрабатывать умение сотрудничать, параллельно развивая необходимые для плодотворного взаимодействия качества личности. В зависимости от цели деятельности можно выделить трудовые, познавательные, художественные, спортивные КТД и т.д.

Организация коллективных творческих дел предусматривает шесть стадий:

- 1) предварительная работа;
- 2) коллективное планирование;
- 3) коллективная подготовка дела;
- 4) проведение коллективно-творческих дел, подведение итогов подготовки;
- 5) коллективное подведение итогов;

б) ближайшие последствия коллективно-творческих дел [81].

Каждая стадия планомерно ведет к решению поставленных воспитательных задач. На завершающей стадии определяются новые коллективные творческие дела и процесс повторяется. Несмотря на то, что каждое коллективное творческое дело неповторимо, можно выделить некоторые приемы, использующиеся почти на всех стадиях:

- организация специальных педагогических ситуаций, активизирующих возникновение новых познавательных потребностей, позволяющих подростку и педагогу определить новую, актуальную для данного периода воспитательную цель;

- создание микро-коллективов, групп, бригад для решения конкретной задачи или выполнения творческого задания. Формирование групп происходит в зависимости от содержания коллективных творческих дел. Дети могут быть распределены согласно их желанию, интересам, способностям или по случайному принципу;

- «прием мозговой атаки» нужен для создания банка идей, необходимых для решения поставленной задачи;

- отбор идей – выбор из множества вариантов одной, двух, трех идей с помощью голосования или естественным путем, т.е. участники поиска определяют характер, форму своего участия реальным добровольным действием;

- защита идей. Каждый участник аргументирует свой вариант, подводятся итоги поиска, определяется окончательное решение.

Для того, чтобы коллективное творческое дело не теряло своих воспитательных возможностей, педагогу необходимо соблюдать ряд условий:

- во-первых, соблюдать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении коллективных творческих дел,

выполнять возложенные на него, как на старшего товарища, обязанности;

- во-вторых, при подготовке и проведении коллективных творческих дел необходимо опираться на опыт предшествующих дел;

- в-третьих, учитывать опыт построения взаимодействий, полученный в учебно-воспитательном процессе;

- в-четвертых, реализация и развитие идеи заботы о себе, друг друге, окружающих.

Опираясь на современные идеи педагогики сотрудничества [81,154], мы считаем возможным расставить некоторые акценты, связанные с сущностью методики проведения коллективных творческих дел и ее практической реализацией:

- превосходство целей развития индивидуальности и реализации личности каждого в коллективной творческой деятельности;

- выработка ценностей, идеалов, образцов в коллективе, исходя из личностных интересов и потребностей;

- определение самими участниками деятельности творческих задач, проблем для решения;

- создание условий, способствующих включению подростков в творческую деятельность различных групп, объединений;

- предоставление возможности каждому делать выбор согласно его интересам и желаниям – от личности к делу, а не от дела к личности;

- создание условий для самоопределения участниками деятельности своей роли, характера поведения;

- проводить оценку результатов и анализ коллективной деятельности с точки зрения проявления и развития личности каждого, формирование его отношений с участниками деятельности.

Подробная характеристика этапов предлагаемой модели педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать представлена в следующем параграфе.

2.2. Характеристика этапов педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий

2.2.1. Общая характеристика адаптивного этапа формирования у подростков умения сотрудничать

Процесс формирования умения сотрудничать следует рассматривать как развивающийся процесс. Сотрудничество может быть сформировано лишь на основе достаточного уровня осознания его способов и преимуществ над другими видами взаимодействий, хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, операций, действий, способствующих конструктивным взаимоотношениям и четкой, устойчиво-положительной, эмоционально-ценностной, нравственной позиции личности.

Формирование умения сотрудничать в системе «ученик-ученик» в учебно-тренировочном коллективе возможно только через первичное формирование отношений продуктивного взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Исходя из этого, ступени организации опыта сотрудничества подростков имели следующее направление и последовательность (рис. 7).



Рис. 7. Ступени организации опыта сотрудничества

Процесс формирования у подростков умения сотрудничать состоит из 4 этапов (табл. 7).

Таблица 7

Целевые установки этапов педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий

Этапы процесса формирования умения сотрудничать	Целевые установки
1) адаптивный	формирование первичной потребности к сотрудничеству и направленности на конструктивный способ построения взаимодействия
2) личностно-развивающий	формирование уверенности подростка в себе, осознание своей значимости в коллективной деятельности
3) деятельностно-развивающий	формирование привычки нравственного, волевого поведения подростка, развитие у него диспозиционной терпимости
4) творческо-преобразующий	отработка (закрепление и упрочнение) у подростков умения сотрудничать

На первом этапе, на наш взгляд, целесообразно проведение работы, облегчающей процесс адаптации у подростков. Целью *адаптивного этапа* является формирование первичной потребности к сотрудничеству и направленности на конструктивный способ

построения взаимодействия. Реализация этой цели возможна при условии личностной значимости предметного содержания деятельности, возникновения положительного эмоционального фона при ее выполнении, а также позитивного отношения к субъектам взаимодействия, с которыми осуществляется эта деятельность (на данной ступени формирования умения сотрудничать преимущественно с педагогом) [56;88]. Поэтому особенно важно на адаптивном этапе сформировать позитивное отношение к личности педагога и характеру учебной работы.

Для формирования первичной потребности и направленности на сотрудничество с первого дня занятий педагогу необходимо:

1. Создать положительный эмоциональный фон на занятии, обстановку доверия, доброжелательности, поддержки, взаимовыручки. Педагогу необходимо быть чувствительным к переживаниям подростка, уметь ненавязчиво, незаметно вызвать ребенка на личную беседу, выслушать его, стать соучастником в процессе решения возникших у него трудностей, создать ту атмосферу в отношениях, которая необходима для дальнейшей совместной работы. Так, если ребенка не было на предыдущем занятии, еще до начала следующего в личной беседе нужно выяснить причину пропуска. При этом необходимо исключить всякого рода осуждения, важно дать понять, что их принимают такими, какие они есть, и что принуждение к занятиям не входит в задачу педагога.

2. Создать условия для возникновения диалога на занятии, устранять смысловой барьер при общении. Данное условие направлено на раскрепощение подростка, профилактику действий и слов, способных создать напряженную обстановку. Для этого на занятии к подросткам необходимо обращаться по именам, в уважительном тоне, не использовать на занятии незнакомые для них термины, пояснять каждое незнакомое слово. Коррекцию

выполнения двигательных действий или поведения осуществлять спокойно, без раздражения; давать возможность учащимся высказывать свое мнение, на собственном примере обучать достойно воспринимать критику.

3. Опирается на личностный подход в обучении и воспитании. Личностный подход основан на «гуманистических идеях деятельной любви к детям, веры в их творческие силы, духовной близости воспитателя и воспитуемых» [189, с. 74].

Общаясь с детьми, необходимо знать их цель прихода на занятие. Отношения с ними необходимо строить, исходя из имеющегося у них как положительного, так и отрицательного жизненного опыта. Поэтому первые занятия посвящаются знакомству ребят друг с другом и тренером. Для этого каждому подростку в начале занятия предлагается рассказать о себе ту минимальную информацию, которая, на их взгляд, наиболее верно могла его охарактеризовать. Выясняется индивидуальная цель прихода подростка в секцию. Определяется коллективная цель занятий в спортивно-оздоровительной группе.

Ход работы над проектированием цели занятий представлен в табл. 8.

Таблица 8

Процесс проектирования цели занятий подростков в спортивно-оздоровительной группе

№№ п/п	Последовательность работы над проектированием цели	Форма работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1.	Определение индивидуальных целей занятий в СОГ	индивидуальная	Определение и представление личной цели занятий в СОГ перед коллективом	Помогает подростку определить, спроектировать свою цель занятий посредством рассказа, беседы о значении и положительном влиянии занятий ФК и С на личностные качества человека, на его состояние здоровья

2.	Определение групповых целей занятий в СОГ	групповая	Обсуждение в группе различных точек зрения. Определение единой (устраивающей всех членов группы) цели занятий. Представление и «защита» групповой цели	Руководит ходом обсуждения. Объясняет общность и различие личностных целей посещения занятий в СОГ
3.	Определение коллективной цели занятий в СОГ	коллективная	Коллективное обсуждение, определение, осознание и принятие единой, приемлемой всеми цели посещения занятий в СОГ	Составляет возможный план объединения групповых целей подростков. Руководит ходом обсуждения и определения коллективной цели. Предлагает план достижения данной цели.

По окончании работы на стенде вывешивается схема объединения личностных целей в общую (прилож. 2).

Накапливая информацию о ребенке, необходимо выстраивать учебно-воспитательный процесс, исходя из индивидуальных особенностей школьника.

Эффективным приемом получения информации о ребенке и характерном для него способе выстраивания отношений является проведение коллективной игры. Использование большого количества подвижных игр позволяет выявить ведущих и ведомых, инициативных, активных подростков и пассивных, напористых и уступчивых.

В спортивной секции немаловажным фактором является физическая и техническая подготовка ребенка. Для этого в начале и конце года традиционно детьми сдаются контрольные нормативы. Это помогает тренеру подбирать адекватную физическим данным

ребенка нагрузку, создавать условия для достижения высокого уровня физической, технической, тактической и другой специфической подготовки подростка, позволяющих впоследствии реализовывать умение сотрудничать на занятии, соревнованиях, во внеучебное время и добиваться при этом положительных результатов.

4. Наполнить обучение чувством удовлетворения от процесса выполнения задания, от достигнутых успехов.

Данное условие предполагает отказ от отрицательных оценок деятельности, поиск и опора на положительное в ребенке, использование игровых и соревновательных заданий с высокой эмоциональностью, где отмечается только победитель: вторых, третьих,... последних мест нет.

Применение фраз, направленных не на оценку конечного результата, а на процесс выполнения задания, на свои ощущения: «Мы (ты) сегодня здорово потрудились (-ся), мне было приятно видеть, что вам понравилась эта игра!», - позволило подростку, проанализировав свою деятельность, получать удовольствие от самого процесса занятий, а не от результата, и тем самым формировать мотив к дальнейшим занятиям независимо от результата деятельности.

На первом этапе формирования умения сотрудничать преимущественно используется индивидуальная форма работы. Однако технико-тактическая и интегральная подготовка подростков происходит преимущественно при фронтальной и групповой форме организации деятельности. Поэтому педагогу в процессе индивидуального исправления ошибок нужно использовать педагогические методы и приемы, способствующие выработке у подростков умения совместных действий, такие средства, приемы, как просьба о помощи: «У тебя неплохо получается передача мяча,

особенно, если ты увеличиваешь скорость полета мяча резким движением рук и кистей. Помоги, пожалуйста, мне определить ошибку, часто встречающуюся у ребят в этом упражнении» и т.д. Далее целесообразно проводить совместный с подростком анализ выполнения упражнений другими занимающимися. Таким образом, пополняя теоретические знания о способе выполнения задания, преобразуется имеющийся у него опыт построения взаимодействия, направленный на построение отношений сотрудничества, создаются условия для овладения им системой упорядоченности действий, осмысления возникающих трудностей, подлежащих разрешению. Совместный труд педагога и учащегося позволяет поднять уровень умения конструктивного взаимодействия на ступень выше.

Параллельно с началом существования группы целесообразно завести тетрадь «Я не согласен», где учащиеся могут описывать возникшие трудные ситуации, проектировать пути выхода из них, описывать свои чувства и то, что бы им хотелось кому-либо донести (сказать), отмечать исход возникающих конфликтов. В данной тетради подросткам предлагается записывать предложения по улучшению учебно-воспитательного процесса, несогласия с тренером, что обязательно впоследствии выносятся на обсуждение коллектива.

5. Разнообразить содержание, формы и методы организации учебно-воспитательной работы.

Физические и интеллектуальные усилия подростков должны варьироваться по интенсивности таким образом, чтобы была обеспечена максимально возможная занятость, оптимальный уровень их работоспособности на протяжении всего занятия.

Применяемые методы должны оказывать влияние на все компоненты, входящие в состав сотрудничества.

6. Широко использовать наглядность. Оформление стенда с результатами учебно-воспитательной работы, динамикой роста результатов занимающихся, с объяснением преимуществ данного вида деятельности перед другими вызывает живой интерес подростков и детей, желание заниматься.

На данном этапе учащимся предлагается самостоятельно оформить стенд, где подростки могут наглядно и грамотно описывать новые технические приемы. Данная внеучебная работа должна тщательно организовываться, планироваться и проверяться тренером-педагогом. Такая форма деятельности способствует постоянному включению каждого в совместную деятельность с учетом их личностного интереса.

7. Создавать подросткам ситуации выбора на занятии. Наличие карточек-заданий, идентичных по виду и интенсивности нагрузки, позволит подростку выбирать упражнения для их последующего выполнения. Возможность выбора дает подростку ощущение взрослости, исключает положение полной зависимости.

На первом этапе целесообразно допускать свободное посещение занятий. Вводится тетрадь «Я здесь», где ученик сам отмечает свое присутствие.

Данные положения позволяют активизировать деятельность подростка, повысить его мотивацию к занятиям.

Для того чтобы укрепить направленность мышления подростка на сотрудничество, желание приобретать умения, необходимые для совместного труда, необходимо:

- создавать у учащихся ситуацию успеха в процессе совместной деятельности учителя и подростка;
- создавать ситуацию занимательности совместного труда.

Итогом реализации первого этапа является возникновение устойчивого мотива к занятиям, снятие эмоционального напряжения,

возникновение готовности на дальнейший совместный труд, ориентировка подростка на личностный рост, появление доверительных отношений в системе педагогического взаимодействия «педагог-учащийся», что непосредственным образом отражается на повышении активности учащихся в процессе учебной деятельности и при взаимодействии учителя с подростком.

2.2.2. Процесс реализации цели второго – личностно-развивающего - этапа педагогической технологии

Процесс формирования у подростков умения сотрудничать включает в себя развитие самоуправляющих механизмов личности. Основой внутреннего саморегулирующего механизма являются: потребности, направленность и «Я-концепция» [189]. В школьные годы основой внутреннего стимулирующего механизма личности является «Я-концепция». Она напрямую связана с процессами рефлексии, саморегуляции, самоорганизации и др., обеспечивающими координацию арсенала психических средств при осуществлении взаимодействия [11;12].

Недостаточная сформированность умения саморегуляции является одной из основных причин возникновения трудностей в построении конструктивных отношений. Регулирующим механизмом деятельности в процессе взаимодействия выступает самооценка [246].

Целью второго - *личностно-развивающего* этапа педагогической технологии формирования умения сотрудничать - является формирование уверенности подростка в себе, осознание своей значимости в коллективной деятельности, что проявляется в адекватной самооценке личности и результатов деятельности у подростка.

Формирование уверенности подростка в собственных силах в учебно-воспитательном процессе реализуется по двум каналам: 1) через содержание учебного предмета; 2) через функционирующую в образовательном учреждении систему оценок учителем результатов учебной деятельности ученика [108,109,110].

Основным условием формирования уверенности подростка в себе, в правильности выполненной им работы, его поведения, осознания требований, которым она должна соответствовать, является включение самого ученика в оценочный процесс. Для этого необходимо:

- на основе дифференцированного подхода организовывать взаимодействие подростков друг с другом, создавая тем самым возможность проведения учеником сравнительного, сопоставительного анализа своей работы с работой другого субъекта взаимодействия. Для реализации данного условия целесообразно организовывать работу в парах, тройках, постепенно увеличивая численность группы;

- активизировать самоконтроль подростка в процессе построения взаимодействий с другими людьми и результатов совместной деятельности.

Контролируя свою деятельность (поведение), человек дает ее оценку и на ее основе принимает решение о необходимости ее коррекции. Поэтому у ребенка должны быть сформированы представления о потребном от него поведении. «При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых объективных» [70, с. 254].

Связь контроля и оценки – двусторонняя: итогом контроля всегда является частичная, парциальная оценка; оценка же, формируясь на основе контроля, является его своеобразным пусковым механизмом. Процесс активизации самоконтроля у

подростков подразумевает необходимость разъяснения сущности приемов самоконтроля, инструктажа по его проведению, коррекции тренером деятельности занимающихся, организации взаимных проверок учащимися друг друга при отработке нового технического элемента или тактических действий, проверки учащимися деятельности учителя (как на начальном, так и на заключительном этапе формирования двигательного навыка), активизации самопроверки и выявления причин собственных ошибок посредством применения на занятии соревновательных и игровых моментов, предупреждения ошибок (использование различных ограничителей при выполнении действия, наглядности и т.д.).

Е.А. Серебрякова описывает несколько видов самооценки: 1) устойчивую адекватную; 2) неадекватную пониженную; 3) неадекватную повышенную; 4) неустойчивую [64].

Формирование устойчивой адекватной самооценки подразумевает:

1. Использование методов и приемов, направленных на исправление неадекватной оценки своей личности подростком. Для этого учителю необходимо использовать индивидуальный подход к каждому ребенку, внедрять в работу карточки, содержащие в себе задания, различные по степени сложности.

Подростку с явно завышенной самооценкой предлагается самостоятельно выбрать задание (нагрузку) по своим силам. Данный прием не используется демонстративно, так как в случае неудачи это может привести к озлоблению подростка и включению в действие компенсаторных механизмов, отвергающих неудачу, оправдывающих себя: «Он сам не лучше», «Я не хуже других» и обвинение окружающих в своих неудачах: «Вы мне специально подсунули сложную карточку» и т.п.

Так как у подростка еще не выработаны внутренние критерии оценивания, то внешняя оценка, а также мнение окружающих для него имеет первостепенное значение, лежащее в основе его эмоционального состояния. Подростку трудно длительное время осознавать свою «ущербность» в глазах других, поэтому в таких случаях предполагается проведение личной беседы. Необходимо предложить подростку самостоятельно, а затем совместно с педагогом проанализировать ошибки, приведшие к неудаче. Предпочтение в данном случае отдается развитию самоанализа: «Как ты думаешь, что послужило причиной твоей неудачи?» и т.д.

Учащемуся с заниженной самооценкой необходимо создавать условия успеха в обучении посредством расчленения сложных двигательных задач на менее сложные. Поэтапное выполнение задания позволяет ему лучше осознать структуру двигательного действия и успешно его выполнять в дальнейшем, что, в свою очередь, повышает самооценку подростка.

Для формирования уверенности подростка в себе и своих силах, активизации его деятельности на занятии необходимо использовать приемы авансирования личности учащегося.

2. Акцентирование внимания подростка на динамику изменения своих личностных качеств.

Для этого каждому учащемуся предлагается ведение индивидуального дневника, где бы он лично отмечал свои успехи, рост физической подготовки, самочувствие. Данный прием помогает подростку отслеживать изменения, происходящие с ним, что напрямую влияет на его активность, побуждает его к поиску путей самосовершенствования, позволяет повысить его мотивацию к дальнейшему саморазвитию.

Основным «соперником» подростка на занятии должна выступать его личность. Каждая маленькая победа над собой, точнее

над своими затруднениями, позволяет ребенку стать увереннее в собственных силах.

Процесс сотрудничества предполагает адекватное восприятие человеком личности и результатов деятельности другого [141]. Становление адекватного оценочного отношения к окружающим напрямую связано с оценочно-ценностным отношением к себе, поэтому для формирования у подростков умения сотрудничать важно осознание учащимся того, что окружающие его ребята, так же как и он, особенные и неповторимые, имеющие свое мнение и право на ошибку.

3. Организацию условий для проявления самостоятельности подростка. Самостоятельная работа учащегося имеет не только учебное, но и личное, и общественное значение. Условием эффективности применения самостоятельной деятельности ученика на занятии является сформированная положительная учебная мотивация, наличие заинтересованности [239]. Формирование способности к самостоятельной работе предполагает «общеличностное развитие совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности» [70, с. 256]. Самостоятельная форма работы широко применяется при совершенствовании технических приемов игры.

Педагог на данном этапе переходит от роли непосредственного руководителя к позиции координатора действий и взаимоотношений подростков на занятии. При организации самостоятельной работы преподавателю необходимо опираться на психофизические особенности каждого подростка и подбирать индивидуальное задание (нагрузку) для каждого (как правило, направленное на повышение общей или специальной физической подготовки спортсмена); при выполнении коллективных действий (например,

при решении групповых тактических задач) помочь определить подростку его место и роль в решении общей задачи адекватно его возможностям. Причина назначения ученику выполнения определенных функций или заданий должна быть озвучена и аргументирована.

Обучение построению конструктивного взаимодействия предполагает формирование ненасильственного отношения к людям, преодоление агрессивных форм поведения, выработку умений разрешать конфликтные ситуации ненасильственными способами. Поэтому целесообразно:

- не откладывать решение возникающих на занятии конфликтов. Нерешенная вовремя конфликтная ситуация, невнимание к переживаниям подростка впоследствии проявляется в нарушениях поведения, негативных привычках [172]. Любой возникающий спорный вопрос необходимо проанализировать его участниками совместно с педагогом;

- формировать позитивную установку на восприятие другого человека и самого себя, для чего использовать групповые задания с поочередной сменой ролей подростков;

- развивать способности подростка в согласовании индивидуальных и коллективных целей, позиций, установок;

- развивать навыки ведения диалога.

Для этого при возникновении трудных (конфликтных) ситуаций перед каждым подростком ставятся вопросы: «Как бы ты поступил на его месте?», «Как ты думаешь, что помешало ему сделать так, как ты считаешь нужным?», «Как совместно можно исправить создавшуюся ситуацию?». Ответы на эти вопросы подростки записывают в тетрадь «Я не согласен». При желании конфликтующих сторон проблема выносится на обсуждение коллектива. Условием любого разбора ситуации является отсутствие

слов и фраз обвинения. Обучение подростков высказывать свое несогласие на основе разбора ситуации и понимания, что именно в действиях партнера вызвало у него отрицательные переживания, дает возможность снизить возникающие на занятиях трения (прилож. 3).

Итогом реализации второго этапа педагогической технологии являются следующие новообразования подростка:

- высокая активность подростков в построении совместной деятельности, общения, возникшая на фоне адекватного восприятия себя и результатов своей деятельности;

- сформированность просоциальных ценностей в сознании, что, по мнению Б.Г. Матюнина, предшествует социально-зрелому нравственному поведению [128].

- появление уверенности в своих силах у подростков с низкой самооценкой и адекватное восприятие себя в социуме подростка с первоначально завышенной самооценкой.

2.2.3. Технологическое-педагогическое содержание деятельностно-развивающего этапа формирования у подростков умения сотрудничать

Согласно Ю.А. Клейбергу и др., «становление человека как целостного субъекта, личности происходит в малых группах, во внутригрупповых отношениях под влиянием понимания им смысла своей жизни в целостном развитии группы, всего общества. Высший смысл личной и общественной жизни индивида достигается именно в отношениях, которые регулируют все элементы системы общественных отношений» [82, с. 78]. Поэтому необходимо выделять регулятивные отношения, связанные с формированием общечеловеческих начал культуры.

Сегодня выделяют три принципа, регулирующих взаимоотношения:

1. Принцип «единства слова и дела».
2. Принцип признания человека высшей ценностью [77].
3. Принцип нравственного отношения одного человека к другому («золотое правило нравственности») [50].

Таким образом, социальная и нравственная справедливость определяет «требования соответствия практической роли индивида в обществе, социальной группе его действительному социальному положению, прав и обязанностей, деяния воздаянию, преступления наказанию, действий и поступков и признания заслуг» [82, с. 79].

Исходя из вышесказанного, целью *третьего (деятельностно-развивающего) этапа* процесса формирования у подростков умения сотрудничать было определено: формирование привычки нравственного, волевого поведения подростка, развитие у него диспозиционной терпимости [173].

Процесс активного включения индивида в коллективную деятельность подразумевает усвоение им социальных норм и ценностей, элементов культуры, принятых в окружающей его социальной действительности, воспроизведение общественного опыта [255]. Данное обстоятельство позволит подростку приобрести необходимые знания, умения и навыки, позволяющие ему в дальнейшем плодотворно общаться и взаимодействовать с другими людьми в ходе решения тех или иных задач [23;52].

На данном этапе роль учителя-координатора постепенно вытесняет роль учителя-сопроводителя. Функция педагога на деятельностно-развивающем этапе заключается в предоставлении возможности приобретения опыта совместной деятельности подростков, опираясь на нравственные ценности и нормы поведения, принятые в обществе. Данная позиция педагога не является

пассивной, наоборот, на него возлагается множество задач, требующих высокой профессиональной подготовки и наличия необходимых личностных качеств, отвечающих требованиям построения взаимодействия с подростковым коллективом.

Учителю необходимо:

1) формируя нравственный и интеллектуальный фон группы, использовать разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрыть субъективный опыт учащихся, для чего целесообразно привлекать подростков для объяснения нового учебного материала на занятиях;

2) активизировать:

- самостоятельную совместную работу группы вне учебного времени, устанавливая при этом определенные правила (правила нравственного поведения), которые необходимо выполнять;

- проведение совместного анализа процесса решения поставленных задач, результатов деятельности;

- стремление участников самостоятельно организовывать совместную деятельность и находить способ решения поставленной задачи;

3) быть примером нравственного поведения:

- относиться к окружающим с ценностной позиции;

- выполнять все свои обещания и не обещать того, чего не можешь сделать;

- уметь контролировать свои эмоции, не допускать оскорблений учеников;

- быть дисциплинированным;

4) объективно оценивать деятельность каждого учащегося не только по общему конечному результату, а по анализу процесса выполнения действия.

Достижению цели III этапа способствует использование на занятии следующих приемов:

1. Различные объединения и разъединения мини-групп на занятиях. Подростки, только что работающие в парах, нацеленные на достижение поставленной задачи (например, не дать сопернику забить мяч), объединяются с парой соперников и противодействуют другой четверке и т.д. Данный прием направлен на воспитание волевых качеств личности, так как подразумевает наличие эмоциональной устойчивости у подростка, способствующей быстрой перестройке способа взаимодействия и определения дальнейшего пути решения поставленной задачи. Необходимость восприятия бывшего «соперника» как нового партнера взаимодействия, оценивание его личностных и профессиональных качеств, организация совместной работы способствуют развитию у ребенка диспозиционной терпимости.

2. Организация заданий, требующих продуктивного взаимодействия всех членов команды: кооперативные игры, игры с ограничивающими условиями, задания в тройках, четверках, пятерках и т.д., направленные на решение учебной задачи совместными усилиями, командные эстафеты. Например: мяч не считается забитым, если им не владел каждый игрок команды и т.д. Здесь приветствуется помощь друг другу, взаимовыручка, подсказки как правильно выполнить действие и т.д.

3. Требование строгого соблюдения дисциплины строится уже не только на интересе к занятиям, но и на осознании ответственности перед командой за неуспех, незнание на следующей тренировке, за потерянное время при дополнительном индивидуальном объяснении пройденного материала.

Для активизации у подростка процесса самореализации и самоутверждения его необходимо вовлекать в разные формы

деятельности, способствующие разностороннему развитию учащегося: познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную с последующей возможностью передачи приобретенного социального опыта. На данном этапе необходимо давать возможность подростку выступать в роли помощника тренера, предоставлять попытку объяснения сути упражнения, начиная от возможности его показать товарищам по команде и заканчивая на занятиях с детьми более младшего возраста. Данный прием позволяет учащемуся проявить себя, почувствовать собственную значимость, возлагаемую на него ответственность, осознать необходимость проявления терпения и нравственных качеств. При исправлении ошибок в деятельности подростка необходимо отказаться от критики его личности и анализировать только его умение передавать информацию, параллельно стимулируя его к повышению интеллектуального, нравственного уровня, к развитию коммуникативных навыков посредством похвалы, одобрения и т.д.

На данном этапе обязательным является организация и проведение совместных коллективных творческих дел (КТД). Задачей педагога является определение цели мероприятия, распределение коллектива на группы и постановка групповых задач, направленных на достижение цели, координация их действий. Предполагается организация самостоятельной деятельности подростков в группах. Важным в процессе организации совместного труда является выполнение тренером условия невмешательства в работу групп. Педагогу не рекомендуется брать ответственность за решение возникающих трудностей на себя. Возможна косвенная помощь, например, посредством наводящих вопросов и т.д. и т.п. Исключение составляют возникающие конфликтные ситуации,

разбор которых необходимо производить по описанной ранее стратегии.

Примером такого коллективного творческого дела является Новогодний вечер, проведение которого организовывалось совместно со всеми экспериментальными группами.

План данного мероприятия подразумевал организацию совместной деятельности подростка. Каждая группа представляла список состязаний, проведение которых, по их мнению, украсило бы Новогодний вечер, сделало бы его интересней и увлекательнее. Педагог из представленных списков составлял программу Новогоднего вечера.

Перед началом мероприятия утвержденная программа раздавалась каждой группе участников. Их задача состояла в том, чтобы распределиться для выполнения предстоящих заданий адекватно своим возможностям. За каждый выигранный конкурс команда получала дополнительные баллы. Любой участник команды имел право состязаться не более двух раз. Если в конце вечера в командах оставались подростки, не участвовавшие в состязании, из набранного ими количества баллов высчитывались штрафные очки. Приветствовалась и поощрялась активность болельщиков команд.

Подсчет баллов и ведение списка участников производили тренер и жюри, в состав которого входили представители каждой группы. Членство в жюри не освобождало подростков от участия в конкурсах.

Состязания чередовались с выступлениями команд, которые готовились заранее.

В конце вечера проводилась общая жеребьевка. Дети вытягивали карточку с именем и фамилией того, кого они лично поздравят приготовленной новогодней открыткой. Открытки подписывали тут же.

Данный прием отрабатывал у подростков умение быть внимательным к другому, замечать положительные и отрицательные черты не только у партнера по команде, но и у соперника.

Далее шел обмен поздравлениями, подводились итоги вечера, организовывались товарищеские игры (без ведения счета) и дискотека.

Для формирования умения совместной деятельности на занятиях необходимо широко применять упражнения, требующие реализации волевых усилий. Преодоление постоянно растущих трудностей (тренировочных нагрузок) укрепляет веру школьника в свои силы и содействует воспитанию настойчивости и упорства. Для этого организуются: соревнования с гандикапом; выполнение упражнений, требующих максимальных усилий; тренировочные встречи с сильными и разными по физической, технической подготовленности и антропометрическим данным соперниками.

Закреплению привычки нравственного поведения способствует:

- создание ситуаций успеха при условии нравственного поведения подростка;
- положительное оценивание проявления нравственности, волевых качеств личности, диспозиционной терпимости через одобрение, похвалу, ободрение.

Итогом реализации приемов III этапа является осознание нравственных норм и правил сосуществования людей в обществе, приобретение положительного опыта нравственного поведения, первичная сформированность волевых качеств личности и диспозиционной терпимости.

2.2.4. Целевые установки и показатели сформированности умения сотрудничать на заключительном - творческо-преобразующем - этапе педагогической технологии

Целью заключительного (*творческо-преобразующего*) этапа является отработка (закрепление и упрочнение) у подростков умения сотрудничать.

Итог предыдущих этапов – новообразования в личности и деятельности подростка: позитивный настрой на выполнение задания, уверенность в собственных силах, достаточно развитый самоконтроль, сформированная нравственная позиция личности подразумевают построение учебно-воспитательного процесса с учетом зоны ближайшего и актуального развития, направленного на удовлетворение не только познавательных потребностей подростка, но и ряда других потребностей саморазвития личности: самообразование, самоутверждение, самовоспитание, самоопределение, самоактуализацию [6;7;10;189].

На данном – IV этапе - целесообразно применять:

- различные формы самостоятельной, индивидуальной и групповой работы, требующие творческого решения и позволяющие учащимся реализовывать накопленные знания, умения сотрудничать в процессе взаимодействия;

- методы и приемы активизации процесса саморазвития и самовоспитания школьника, позволяющие достигать успеха в совместной деятельности, в общении друг с другом;

- методы и приемы, способствующие укреплению взаимопонимания, взаимоуважения, взаимоподдержки, взаимопомощи, взаимопереживания;

- методы и приемы, регламентирующие проявление поисковой, творческой активности в социально-приемлемых нормах;

- упражнения, направленные на овладение искусством общения, развивать навыки владения диалогом.

Педагогу необходимо:

- принимать коллектив как свободное объединение автономных личностей;

- создавать ситуацию выбора перед подростком, развивать его способность принимать и исполнять то или иное решение;

- предоставлять достаточный объем информации, способствующий самоопределению подростка.

На заключительном этапе происходит постоянное чередование самостоятельной работы с работой в мини-группе и в коллективе. И если первоначальные когнитивные и коммуникативные компоненты умения сотрудничать у подростков уже сформированы, то практический (коммуникативно-деятельностный) требует постоянного совершенствования. Важно научить ребят эффективно использовать знания, полученные ранее, умение общаться в процессе достижения общего результата. Это требует согласованности действий в работе, чего можно добиться лишь путем постоянных упражнений.

Организация самостоятельной работы подростка позволяет индивидуально отрабатывать специфические для избранного вида учебной деятельности умения и навыки: совершенствовать технические приемы и действия, повышать общую и специальную физическую подготовку подростков.

Групповая и коллективная деятельность направлена на повышение уровня срабатываемости учащихся.

Необходимо отметить, что основной задачей является не достижение высокого результата совместной работы, а процесс построения взаимодействия, отработка умений, выработанных у учеников, позволяющих этого результата достичь. Поэтому важно,

чтобы стремление к высокой цели являлось стимулом для совершенствования умения сотрудничать и их творческого применения.

Достижению цели IV этапа способствуют:

1. Организация упражнений, требующих согласованности действий, умения общаться, реализации ранее накопленных учебных навыков. Осуществляется через организацию «неожиданных трудностей» на занятии, требующих совместного решения проблемы путем изменения условий тренировочной игры, состава команд, рельефа игровой площадки, цели состязания и т.п.

Подростков разбили на группы по 4-5 человек. Каждой группе было дано задание придумать и построить полосу препятствий для последующего прохождения ее всеми участниками коллектива (индивидуально или в группах). В зависимости от специфики подобранных упражнений данная полоса организовывалась либо в начале спортивно-оздоровительного занятия, либо по ее окончании. Разрешалось и приветствовалось использование спортивного инвентаря, не специфичного для вида спорта. Для уборки снарядов обязательно привлекались все члены коллектива.

В конце тренировочного занятия организовывалось совместное обсуждение подобранных упражнений, их интенсивность, эмоциональность, нагрузка, полученная в процессе их выполнения, правильность расстановки снарядов.

На последующих занятиях ответственность за организацию полосы препятствий возлагалась на другую группу подростков.

Результаты проделанной работы отражались на стенде. По окончании данного вида деятельности отмечалась та группа подростков, которая работала более слаженно, чья полоса препятствий понравилась большинству членов коллектива.

Ожидание чего-то нового, необычного активизировало подростков на занятиях. Ребята старались заранее предугадать предложенные им препятствия, продумать наиболее эффективный (быстрый) способ их преодоления. При групповом прохождении полосы препятствий подростки так организовывали свои действия, чтобы наиболее сильный мог помочь менее подготовленному.

Процесс сотрудничества обязательно отмечался педагогом через одобрение, объяснение эффективности данного вида взаимодействия.

Создание ситуации успеха у подростка в процессе подготовки к мероприятию привело к благоприятной, творческой, рабочей обстановке, интригующей и заставляющей переживать за общее дело каждого его участника.

2. Проведение спортивных игр, состязаний, требующих применения умения выстраивать конструктивное взаимодействие. Традиционным стало проведение спортивного соревнования «Баскетбольный муравейник», где прохождение этапов осуществлялось не по одному, а в тройке, четверке или пятерке. Задания на этапах были построены так, что их выполнение подразумевало необходимость сотрудничества участников группы. Быстрое прохождение дистанции возможно лишь при условии сформированности умения конструктивного взаимодействия.

3. Привлечение к шефской деятельности подростков позволяет активизировать процесс передачи накопленного опыта [132]. Основным условием привлечения подростка к работе с более младшими ребятами является добровольность.

Передача накопленного опыта – неотъемлемая часть становления личности. Обязанность донесения до подшефного информации о сущности и целесообразности упражнения, организация его выполнения, контроль и анализ действий ребенка

способствуют мобилизации знаний и опыта подростка. Трудности, возникающие при общении, инициируют творческий поиск путей налаживания конструктивного взаимодействия.

Шеф и его подопечные выступают как единая команда, общей целью которой является решение учебно-воспитательных задач, поставленных педагогом. От того, как успешно подросток реализует межсубъектную активность, направленную на совместное построение деятельности, зависит процесс формирования у младшего школьника поведенческой направленности на сотрудничество и, в конечном итоге, результат их общей работы.

Таким образом, у подростка происходит отработка умения сотрудничать, повышается его уровень, возникает устойчивая потребность его применения.

Организуя просоциальную деятельность, мы позволяем подростку получать реальную оценку его окружения, зафиксировать признание новой социальной позиции, наиболее полно удовлетворяющей потребности подростка в развитии его отношений со сверстниками, младшими ребятами и взрослыми [211].

Приобретаемый практический опыт применения сотрудничества переносится на другие сферы жизнедеятельности подростка, позволяя ему адаптироваться в окружающем социуме, выбирать конструктивный способ решения возникающих трудных жизненных ситуаций.

Объединение усилий детей в решении задач и тренировке навыков взаимодействия дают следующие преимущества:

- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;

- ученики получают большее удовольствие от занятий, создается чувство комфортности пребывания на тренировке;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;
- возрастает сплоченность группы, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности [221];

4) самостоятельная подготовка и проведение подростками коллективных творческих дел различной направленности: познавательных, досуговых, трудовых и т.д.

В процессе коллективной деятельности у подростков будет формироваться умение сотрудничать, если:

1) цель деятельности будет осознаваться как единая, требующая мобилизации объединения усилий всего коллектива;

2) в процессе деятельности между членами коллектива возникнут позитивные отношения взаимответственности и взаимозависимости;

3) контроль над деятельностью будет осуществляться не только педагогом, но и самими подростками. Это повышает активность учащихся, создаются условия для возникновения такой системы межличностных отношений у ребят, при которой успехи каждого становятся заботой и делом всего коллектива [38].

Своеобразным итоговым мероприятием являлось ежегодное проведение спортивного вечера, где ребята самостоятельно готовили выступления, показывали, чему научились за прошедший год, награждались лучшие спортсмены года, отмечались успехи каждого, определялась перспектива на будущее.

Результатом данного этапа является прочно сформированное у учащихся умение сотрудничать.

Критерии сформированности компонентов умения сотрудничать на разных этапах педагогической технологии приведены в табл. 9.

Поэтапная реализация педагогом комплекса педагогических условий в учебно-воспитательном процессе служит основой формирования у учащихся умений конструктивных взаимоотношений и находит отражение в программе формирования у подростков умения сотрудничать.

Содержательный аспект экспериментальной программы приведен в прил 4.

Критерии сформированности компонентов умения сотрудничать на разных этапах педагогической технологии

№ этапа	Компоненты сотрудничества		
	когнитивный	эмоционально-мотивационный	коммуникативно-деятельностный
1	2	3	4
1	Осознание норм и правил поведения на занятии; выбор диалога в качестве формы взаимодействия с учителем и сверстниками; осознание доверия и доброжелательности в намерениях педагога; осознание ценности отношений сотрудничества;	Возникновение положительного эмоционального отношения к виду деятельности, к педагогу; появление устойчивого мотива заниматься данным родом занятий; сформированность первичной потребности и готовности к сотрудничеству в системе «учитель-ученик»; снижение эмоционального напряжения на занятиях; наличие устойчивого мотива личностного роста.	Осуществление деятельности согласно нормам и правилам поведения на занятиях; приобретение первичных умений построения диалога; инициативность в построении сотрудничества в системе педагогического взаимодействия «учитель-ученик»; обращение за помощью, поддержкой при возникновении трудностей; уточнение инструкций педагога; активное выполнение указаний и распоряжений тренера.
2	Восприятие своей личности как ценности; способность выделять наиболее значимые качества личности при организации конструктивного взаимодействия; умение сопоставлять и анализировать результаты своей деятельности с результатами других учащихся; планировать процесс саморазвития и самовоспитания, в том числе направленный на приобретение знаний, умений, навыков конструктивного взаимодействия; умение самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя.	Возникновение эмпатийного отношения к окружающим; умение оценивать свою личность адекватно своим возможностям; возникновение потребности к самосовершенствованию, саморазвитию, самовоспитанию; появление направленности на сотрудничество.	Сформированность умений и навыков самоанализа и самоконтроля; приобретение первоначального опыта построения конструктивного взаимодействия со сверстниками под руководством педагога; активность в процессе совместной деятельности с другими участниками учебно-воспитательного процесса.

Окончание таблицы 9

1	2	3	4
3	<p>Осознание нравственных норм сосуществования людей в обществе; восприятие личности партнера по общению как ценности; определение путей взаимообогащающего решения общей задачи; умение определять и разграничивать функции сотрудничающих сторон; осознавать единство целей в процессе сотрудничества; умение слушать, анализировать, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения партнеров по взаимодействию; умение выбрать для себя часть разделенного коллективного задания; умение находить приемлемые пути решения возникающих споров, разногласий.</p>	<p>Принятие нравственных норм сосуществования людей в обществе; сформированность потребности нравственного поведения; наличие положительного эмоционально-оценочного отношения: к партнерам по взаимодействию, виду деятельности, социально-психологическому климату в коллективе; заинтересованность в положительном результате совместной деятельности; сформированность эмоциональной устойчивости при успехах и неудачах; наличие упорства в достижении намеченных целей; умение сдерживать негативные черты своего характера.</p>	<p>Умение организовывать процесс эффективного решения поставленной задачи; умение выполнять часть разделенного коллективного задания; наличие инициативы при построении отношений сотрудничества со сверстниками; умение разрешать возникающие споры, разногласия; умение строить свое поведение согласно нравственным нормам и правилам сосуществования людей в обществе.</p>
4	<p>Осознание необходимости поиска путей творческого саморазвития и самообучения; осознание взаимной ответственности и зависимости; умение выделить необходимые, наиболее эффективные пути решения трудной жизненной ситуации; превалирование установок на достижение коллективно значимой цели; умение воспринимать процесс решения коллективной цели как возможность для саморазвития; умение самостоятельно и коллективно добывать знания; сформированность убежденности в эффективности и целесообразности приобретения умений и навыков сотрудничества.</p>	<p>Сформированность интереса к коллективной деятельности; субъект-субъектную направленность в отношениях; ценностное отношение к сотрудничеству как к процессу взаимодействия; устойчивая направленность построения взаимоотношений согласно принципам сотрудничества; сформированность социальной терпимости.</p>	<p>Активное, личностно-ролевое участие в решении коллективных задач; умение сдерживать негативные реакции; умение вступать в диалог и поддерживать его; активное включение в творческий коллективный процесс приобретения знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия; умение налаживать межличностные коммуникации; умение адаптироваться в новых условиях, сохраняя при этом личностную значимость; обладание учебными умениями, необходимыми для достижения поставленной коллективной цели.</p>

Выводы по второй главе

1. Педагогическая модель формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий базируется на принципах: гуманизации образовательного процесса, ориентации на ценности партнера и ценностные отношения к ним, взаимной ответственности, рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов организации деятельности, активизации сотрудничества субъектов учебного взаимодействия (учителя и учащегося).

2. Основой процесса формирования у подростков умения сотрудничать на занятиях в спортивно-оздоровительных группах является специально разработанный комплекс педагогических условий, в котором реализуются формы, методы, средства как взаимообусловленные компоненты образовательного процесса.

3. Педагогическими условиями формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий являются:

- демократический стиль педагогического управления учащимися;

- создание доброжелательного социально-психологического климата, обстановки доверия и взаимоподдержки в учебно-воспитательном коллективе;

- оптимизация взаимодействий в системе «ученик-ученик» через стимулирование партнерских отношений;

- моделирование и анализ проблемных ситуаций, способствующих формированию конструктивного взаимодействия;

- организация коллективных творческих дел (КТД).

4. Процесс формирования умения сотрудничать происходит последовательно и включает в себя следующие этапы реализации

педагогической технологии: адаптивный, личностно-развивающий, деятельностно-развивающий, творческо-преобразующий.

Проверка эффективности технологии внедрения педагогических условий в образовательный процесс на занятиях физической культурой и спортом представлена в третьей главе.

ГЛАВА III. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1. Организация экспериментального исследования педагогической технологии

Педагогический эксперимент с целью формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий проводился на базе средней образовательной школы № 74 и школы-интерната № 2 г. Ижевска.

Исследование было организовано в три этапа.

На первом этапе изучения эффективности системы педагогических условий формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий было проведено исследование, направленное на выявление факторов, влияющих на характер и успешность построения конструктивного взаимодействия подростков.

Данное исследование проводилось среди подростков, посещавших спортивно-оздоровительные группы отделения баскетбола. С целью первоначального изучения проблемы в исследовании приняло участие 59 учащихся трех спортивно-оздоровительных групп детско-юношеской спортивной школы № 4 г. Ижевска.

Приступая к исследованию, мы исходили из следующих условий:

- постепенное включение занятий физической культурой и спортом в экспериментальную систему учебно-воспитательной деятельности;

- создание на занятиях обстановки коллективного сотрудничества, доброжелательности, доверия, взаимовыручки, благоприятного социально-психологического климата;

- использование на занятиях таких форм, средств и методов обучения и воспитания, которые способствуют формированию у подростков умений сотрудничать.

Подросткам предлагалось в конце тренировки фиксировать факторы, помогающие либо мешающие достижению желаемого результата в процессе совместных действий. Таким образом, выявлялись причины, способствующие или препятствующие возникновению конструктивных взаимодействий (сотрудничества) в процессе проведения спортивно-оздоровительных занятий.

Анализ суждений подростков позволил нам выявить основные факторы, способствующие и препятствующие возникновению отношений сотрудничества на занятии в ходе пилотажного исследования. Выявленные факторы представлены в табл. 10.

Таблица 10

Факторы, способствующие и препятствующие возникновению отношений сотрудничества на занятии, выявленные в ходе пилотажного исследования суждений подростков

Факторы, способствующие возникновению отношений сотрудничества на занятиях	Факторы, препятствующие возникновению отношений сотрудничества на занятиях
1	2
1. Наличие и принятие общей цели взаимодействия. 2. Авансирование педагогом результатов совместной деятельности. 3. Четкое объяснение педагогом роли каждого подростка в процессе группового взаимодействия и ясное представление подростком	1. Непонимание и неприятие цели занятий. 2. Сравнение подростка с другими. 3. Установка тренера на достижение результата любой ценой. 4. Публичная критика личности подростка. 5. Нечеткое (неправильное)

1	2
<p>своей роли и предъявляемых к нему требований.</p> <p>4. Объяснение значимости достижения конечной совместной цели.</p> <p>5. Коллективное обсуждение и принятие плана достижения цели.</p> <p>6. Представление личности каждого подростка как самооценности; уважительное отношение друг к другу.</p> <p>7. Возникновение ситуаций обоюдной зависимости, когда достижение успеха в собственной деятельности зависит от успешности в деятельности других.</p> <p>8. Наличие эмпатии к партнеру по взаимодействию.</p> <p>9. Понимание и адекватное восприятие личности и действий партнера.</p> <p>10. Положительный, доброжелательный, эмоционально насыщенный фон занятий.</p> <p>11. Уверенность подростка в собственных силах, активность, инициативность.</p> <p>12. Положительная оценка действий подростков педагогом и т.д.</p>	<p>объяснение сути взаимодействия, роли каждого подростка в процессе совместной деятельности.</p> <p>6. Неинтересное задание.</p> <p>7. Неприязненное отношение к партнеру по взаимодействию.</p> <p>8. Несдержанность, неумение слушать.</p> <p>9. Непонимание сути и значения выполняемого взаимодействия.</p> <p>10. Низкий уровень профессиональных умений педагога.</p> <p>11. Низкая эмоциональность занятий.</p> <p>12. Неадекватная заниженная и завышенная самооценка подростков.</p> <p>13. Неумение договариваться.</p> <p>14. Несогласованность действий.</p> <p>15. Различная техническая и физическая подготовка партнеров по взаимодействию и т.д.</p>

Дальнейшая обработка суждений подростков при помощи контент-анализа позволила нам выделить источник возникновения факторов, влияющих на характер взаимоотношений на занятии. Полученные данные представлены в табл. 11.

**Факторы, влияющие на характер и успешность взаимодействия
в спортивно-оздоровительных группах (СОГ) (%)**

Группы	Факторы				
	Тренер	Партнер по взаимодействию	Сам подросток	Все участники взаимодействия	Другие причины
1. СОГ n=20	39	34	17	9	1
2. СОГ n=19	36	34	16	11	3
3. СОГ n=20	30	31	27	10	2
средний результат	35	33	20	10	2

Варианты высказываний о субъектах (объектах), оказывающих влияние на успешность взаимодействия, представлены в прилож. 5.

Таким образом, исследуемым подросткам свойственно возлагать ответственность за успехи и неудачи при совместной деятельности на партнера по взаимодействию и тренера – руководителя совместными действиями.

Результаты анализа характера суждений подростков проводился до и после проведения эксперимента в спортивно-оздоровительных группах (табл. 12).

Таблица 12

**Динамика изменения суждений подростков о причинах,
влияющих на характер и успешность взаимодействия
в спортивно-оздоровительных группах (СОГ),
выявленных в ходе пилотажного исследования (%)**

Этапы	Объект суждений				
	Тренер	Партнер по взаимодействию	Сам подросток	Все участники взаимодействия	Другие причины
до эксперимента	35	33	20	10	2
после эксперимента	12*	18*	44*	23*	3*

Примечание: * - статистически значимые сдвиги при $p=0,05$.

Данные, отраженные в таблице, свидетельствуют о том, что большинство учащихся в ходе проведения данного исследования стали более активными в процессе взаимодействия и отводят себе, наряду с другими участниками совместного труда, более значимую роль.

Это позволяет сделать вывод о возможности формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий в ходе организации экспериментального учебно-воспитательного процесса.

Полученные результаты позволили скорректировать экспериментальную учебно-воспитательную программу: исключить факторы, мешающие построению сотрудничества, и дополнить факторами, положительно влияющими на возникновение конструктивных отношений на занятиях.

На втором этапе исследования проводился формирующий эксперимент. Цель данного этапа состояла в формировании у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий. Задача заключалась в проверке эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс на спортивно-оздоровительных занятиях системы педагогических условий, позволяющих формировать у подростков умение сотрудничать. В эксперименте участвовало 7 групп – учащихся из различных социально-образовательных систем: подростки средних общеобразовательных школ №№ 25 и 74 и школы-интерната № 2 г. Ижевска, посещающие спортивные секции и не занимающиеся в них. Характеристика групп, принимавших участие в эксперименте, представлена в табл.13.

Общая характеристика групп педагогического эксперимента

Условия отбора групп	Экспериментальная группа n = 59			Контрольная группа n = 83			
	ЭГ ₁	ЭГ ₂	ЭГ ₃	К ₁	К ₂	К ₃	К ₄
Варьируемые	1. Состав – 19 подростков	1. Состав – 20 подростков	1. Состав – 20 подростков	1. Состав – 20 подростков	1. Состав – 20 подростков	1. Состав – 22 подростка	1. Состав – 21 подросток
	2. Ведущий преподаватель-исследователь 3. СОШ № 74	2. Ведущий преподаватель-исследователь 3. Шк.-инт. № 2	2. Ведущий преподаватель-исследователь 3. Шк.-инт. № 2	2. Вед. преподаватель-тренер по баскетболу ДЮСШ № 4 3. СОШ № 25	2. Не занимающиеся спортом 3. СОШ № 25	2. Не занимающиеся спортом 3. Шк.-инт. № 2	2. Не занимающиеся спортом 3. Шк.-инт. № 2
	Содержание учебно-образовательного процесса						
	По эксперим. программе СОГ 1 года обучения	По эксперим. программе СОГ 1 года обучения	По эксперим. программе СОГ 2 года обучения	По типовой программе СОГ 1 года обучения			
Неварьируемые	1. Одинаковый уровень ОФП и ТТМ 2. Одинаковый возраст учащихся 3. Единые критерии оценивания характера построения взаимоотношений компетентными судьями 4. Единые методы статистической обработки данных эксперимента						

СОШ - средняя образовательная школа
 СОГ - спортивно-оздоровительная группа
 ОФП - общая физическая подготовка
 ТТМ - технико-тактическое мастерство
 ДЮСШ – детско-юношеская спортивная школа
 Шк.-инт. – школа-интернат

Общее число подростков, задействованных в эксперименте - 142 человека. В качестве участников формирующего эксперимента было определено 59 подростков.

Для проверки эффективности внедрения в учебно-воспитательный процесс системы педагогических условий, формирующих у подростков умение сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий, нами применялись следующие методики:

1. Метод экспертных оценок, позволяющий определить уровень сформированности у подростков умения сотрудничать (высокий, средний, низкий) [148;222]. Экспертами являлись педагоги, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки (высшая категория), способные к критическому анализу. Педагогам предлагалась карта наблюдений, где необходимо было оценить частоту проявления у подростков умений сотрудничать вне спортивно-оздоровительных занятий: учителям-предметникам - на своем уроке, воспитателям – вне урока (прилож. 6). Согласованность мнений экспертов определялась по величине коэффициента конкордации. Их оценки заносились в специальный протокол [148]. Сумма набранных баллов позволила определить уровень сформированности у подростков умений сотрудничать (прилож. 7).

2. Методика диагностики тактики поведения в конфликтной ситуации. Данная методика является адаптированным вариантом теста К.Н. Томаса «Как ты поступаешь в конфликтной ситуации?». Она позволяет определить, какой способ урегулирования трудных (конфликтных) ситуаций преимущественно выбирает подросток: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание или приспособление.

Подросткам предлагалось 30 пар вариантов поведения в конфликтной ситуации. В каждой паре они должны были выбрать

один из двух вариантов поведения («а» или «б») и зафиксировать его в протоколе. Обработка результатов проводилась с помощью шаблонов-ключей. Шаблоны накладывались на тестовый бланк, заполненный подростком, и подсчитывалось количество баллов суммированием совпадающих с ключом ответов [229, с. 475-479].

3. Методика «Диагностика состояния агрессии у подростков». Данная методика позволяет нам определить качественную и количественную характеристики агрессивности подростка. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до его предельного развития. Отсутствие агрессивности ведет к пассивности, ведомости, конформности личности. Чрезмерное ее развитие является причиной конфликтности подростка, его неспособности к сознательной кооперации.

В работе использовался опросник Басса-Дарки. Разрабатывая свой опросник, позволяющий дифференцировать проявление агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили восемь видов реакции человека. Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». Ответы исследуемых оценивались по восьми шкалам с помощью ключа опросника. Для определения индекса враждебности складывались показатели 5-й и 6-й шкал. Показателем индекса агрессивности являлась сумма 1, 3 и 7-й шкал. Сравнение величин данных индексов со стандартными нормами позволило нам выявить степень проявления агрессивности подростков [177, с.240-246].

4. Экспериментальная – психологическая - методика изучения фрустрационных реакций использовалась нами с целью определения уровня адаптации подростка к своему социальному окружению, а также тип и направленность реакций подростка в фрустрирующей ситуации. В исследовании использовалась модификация методики

С.Розенцвейнга, разработанная в научно-исследовательском институте им. В.М.Бехтерева [61].

5. Опросник по определению уровня самооценки [187, с. 45].

Учащимся предлагалось ответить на 32 суждения, каждое из которых подразумевало 5 вариантов ответов, предложенных в схеме, которые кодируются баллами.

Определение уровня самооценки подростков происходило посредством суммирования баллов, присвоенных за ответы.

6. Методом обработки письменных суждений явился контент-анализ [1; 217]. Применение метода контент-анализа заключалось в выделении и подсчете частоты смысловых единиц в суждениях учащихся, направленных на сотрудничество.

Подросткам предлагалось фиксировать трудности, возникающие при организации учебного взаимодействия, не позволяющие им добиться желаемого результата, а также проводить письменный анализ возникшей трудной ситуации и предполагаемые пути ее решения. Таким образом, прослеживался процесс формирования эмоционально-мотивационного и когнитивного компонентов сотрудничества у подростков. Отметка подростком того, была ли возникшая проблема решена в процессе учебного занятия и способам ее решения позволила нам сделать выводы о сформированности поведенческого компонента умений совместных действий.

7. Показателем сформированности конструктивного умения совместной деятельности у подростков явились результаты спортивного праздника «Баскетбольный муравейник». В программу данного праздника входит соревнование между мини-группами, заключающееся в быстрейшем прохождении станций (этапов состязания). Этапы предусматривают организацию совместной деятельности членов команды. От их слаженной работы, от их

умения сотрудничать зависит результат, который покажет команда. Так как выполнение заданий на станциях требует определенного уровня технико-тактической и физической подготовки, то условием проведения эксперимента явилось формирование команд согласно последним срезам контрольных нормативов.

По общему сигналу все группы (разбитые предварительно по тройкам) начинали прохождение станций (этапов). Станции предусматривают совместное выполнение заданий (прилож.8). Фиксировались: среди команд - лучший результат тройки, прошедшей все этапы; лучший и худший показатели команды; сумма результатов команды и средний результат команды.

8. Статистическая достоверность данных сравнительного анализа рассматривалась по U-критерию Манна Уитни. Оценка достоверности сдвигов определялась при помощи T-критерия Вилкоксона [222].

Результаты изучения тактики поведения подростков в конфликтной ситуации до начала эксперимента представлены в табл. 14.

Таблица 14

Результаты изучения стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации (тест Томаса) до проведения эксперимента (%)

Группы	Показатели				
	соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
ЭГ n = 59	18,25	20,06	20,28	18,64	22,54
КГ n = 83	20,8	19,12	29,12	18	22,4

Сравнение средних результатов контрольной и экспериментальных групп по показателям тактики поведения представлено в табл. 15.

Значимость различий средних результатов контрольной и экспериментальных групп по показателям стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации до проведения эксперимента

Группы	Показатели				
	соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
ЭГ n = 59	5,47	6,02	6,08	5,59	6,76
КГ n = 83	6,25	5,73	5,88	5,42	6,72
U-критерий	2015,5	2288	2188	2324,5	2396
P	0,071	0,499	0,273	0,603	0,826

Данные, представленные в таблице, показывают, что у подростков контрольной и экспериментальных групп до проведения эксперимента в тактике поведения в конфликтной ситуации значимых различий нет.

Сравнительный анализ результатов диагностики состояния агрессии у подростков экспериментальных и контрольной групп до эксперимента отражен в табл. 16.

Таблица 16

Значимость различий показателей выраженности агрессии у подростков контрольной и экспериментальных групп до эксперимента (средние показатели)

Группы	Показатели									
	Физическая агрес.	Косвенная агрес.	Раздражение	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальн. агрес.	Чувство вины	Инд. агрес.	Инд. вражд.
ЭГ n = 59	6,41	4,71	5,47	3,25	4,85	6,19	7,73	6,23	19,61	11,04
КГ n = 83	6,73	5,06	5,79	3,29	5,22	6,11	8,04	6,63	20,56	11,33
U-критерий	2240	2168,5	2203,5	2323	2127,5	2381	2267	2206	2151	2395
P	0,382	0,239	0,303	0,591	0,177	0,776	0,448	0,308	0,217	0,823

Данные таблицы показывают, что подростки контрольной и экспериментальных групп до проведения эксперимента в качественных и количественных характеристиках агрессивности личности значимых различий не имели.

При этом средний показатель индекса агрессивности у контрольной и экспериментальных групп находится в пределах нормы, а индекс враждебности выше нормы.

На начальном этапе экспериментального исследования нами также выявлялся уровень адаптации подростка к своему социальному окружению, а также тип и направленность реакций подростков в фрустрирующей ситуации.

Данные изучения фрустрационных реакций представлены в табл. 17.

Таблица 17

Результаты изучения фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп на начальном этапе исследования (%)

Группы	Показатели					
	Тип реакции			Направленность реакции		
	ОД	ΣД	NP	Σ	J	M
КГ n = 83	24,92	40,41	34,66	42,85	27,43	29,72
ЭГ n = 59	25,28	38,49	36,23	37,85	30,12	32,03

Сравнение показателей по типу, направленности реакции, степени социальной адаптации контрольной и экспериментальных групп представлено в табл. 18.

Таблица 18

Значимость различий показателей фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп на начальном этапе исследования (средние показатели)

Группы	Показатели						
	GDR	ОД	ΣД	NP	Σ	J	M
ЭГ n = 59	0,47	5,98	9,7	8,15	10,28	6,58	7,13
КГ n = 83	0,45	6,06	9,24	8,69	9,08	7,22	7,69
U-критерий	2248	2371,5	2278	2200	2014	2121	2279,5
P	0,396	0,748	0,478	0,302	0,071	0,173	0,482

Сравнительный анализ показателей типа, направленности фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп, степени их социальной адаптации на начальном этапе эксперимента значимых различий не выявил.

Результаты спортивного праздника «Баскетбольный муравейник» выражаются временными отрезками прохождения станций каждой «тройкой» (отмечается лучшее время прохождения и время окончания прохождения станций «тройками» группы), суммарным временем прохождения всех станций всеми «тройками» команды и средним временем прохождения станций группой, полученным путем деления суммарного времени на количество участвующих от команды «троек».

В спортивном празднике «Баскетбольный муравейник» участвовали подростки, занимающиеся в спортивно-оздоровительных группах первого года обучения. Сравнение результатов первого спортивного праздника «Баскетбольный муравейник» приведено в табл. 19.

Таблица 19

Значимость различий результатов первого спортивного праздника «Баскетбольный муравейник» (сек.)

Показатели	Группы			U-критерий Манна Уитни в сравнении с КГ	
	ЭГ ₁ n=19	ЭГ ₂ n=20	КГ ₁ n=20	ЭГ ₁	ЭГ ₂
	лучшее время	756	718	762	-
худшее время	875	910	884	-	-
Σ показателей прохождения станций группой	4842	4758	4723	12,5	18
средний показатель прохождения станций в группе	807	793	792	-	-

Данные таблицы показывают, что достоверных различий между показателями суммарного времени прохождения станций после 1-го

этапа исследования у контрольной и экспериментальных групп не обнаружено.

Таким образом, до начала эксперимента между контрольной и экспериментальной группами значимых различий не выявлено.

Эксперимент осуществлялся на основе внедрения в учебно-воспитательный процесс модели формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий и включал в себя адаптивный, личностно-развивающий, деятельностно-развивающий и творческо-преобразующий этапы. Показателем эффективной организации процесса адаптации в экспериментальных группах на *первом этапе* реализации педагогической технологии является сравнительный анализ посещения подростками спортивно-оздоровительных занятий. Сравнительный анализ учета посещаемости спортивно-оздоровительных занятий контрольной группы подростков средней образовательной школы № 25 и экспериментальных групп представлен в табл. 20.

Таблица 20

Сравнительная таблица данных журналов учета посещаемости спортивно-оздоровительных занятий подростками контрольной группы средней образовательной школы № 25 и экспериментальных групп на первом этапе исследования (час.)

№№ п/п	Группы	Кол-во учебных часов	Количество пропу- щенных часов		Средний показатель пропущенных учебных часов на 1 чел.	
			всего	без уваж. причины	всего	без уваж. причины
1.	ЭГ ₁ n=19	108	98	28	5,2	1,5
2.	ЭГ ₂ n=20	108	84	32	4,2	1,6
3.	ЭГ ₃ n=20	108	76	24	3,8	1,2
4.	КГ ₁ n=20	108	134	62	6,7	3,1

Из таблицы видно, что средний показатель пропусков занятий у подростков контрольной группы выше, чем у подростков экспериментальных групп.

Результаты выявления статистически достоверных различий между контрольной и экспериментальными группами отражены в табл. 21.

Таблица 21

Значимость различий количества пропущенных спортивно-оздоровительных занятий между контрольной и экспериментальными группами на первом этапе исследования (час.)

Показатели	Группы				Показатель U-критерия различий Манна Уитни в сравнении с КГ		
	ЭГ ₁ n=19	ЭГ ₂ n=20	ЭГ ₃ n=20	КГ ₁ n=20	ЭГ ₁	ЭГ ₂	ЭГ ₃
	Всего пропущено	5,2	4,2	3,8	6,7	0,22	0,03*
Пропущено без уваж. причины	1,5	1,6	1,2	3,1	0,04*	0,02*	0,007*

* - статистически достоверные различия при $p \leq 0,05$.

Обнаруженные статистически значимые различия в показателе количества пропусков подростками спортивно-оздоровительных занятий без уважительных причин являются подтверждением того, что у подростков экспериментальных групп уровень интереса к занятиям выше, чем у подростков контрольной группы. Данное обстоятельство свидетельствует о принятии ребятами экспериментальных групп правил и принципов совместной деятельности, установленных на занятии, развитии у них направленности на построение сотрудничества.

Для определения эффективности влияния приемов *второго этапа* педагогической технологии, направленного на формирование уверенности подростка в себе, определялся уровень самооценки до

начала эксперимента и после II этапа ее внедрения. Результаты опроса приведены в табл. 22.

Таблица 22

Уровень самооценки подростков до начала эксперимента и после окончания II этапа экспериментальной образовательной технологии формирования умений сотрудничать на занятиях в спортивно-оздоровительных группах (%)

Группы	Уровень самооценки					
	высокий		средний		низкий	
	до экспер.	после II этапа	до экспер.	после II этапа	до экспер.	после II этапа
ЭГ ₁ n=19	26	79	53	21	21	0
ЭГ ₂ n=20	15	60	35	30	50	10
ЭГ ₃ n=20	10	45	30	50	60	5
среднее значение	17	61	39	34	44	5

Анализ таблицы позволяет говорить о том, что количество подростков с низкой самооценкой после II этапа эксперимента снизилось на 39 %, со средним уровнем самооценки снизилось на 5%, а с высоким уровнем самооценки увеличилось на 44 %.

Применение методов математической статистики позволило определить наличие статистически достоверных сдвигов средних количественных показателей, отражающих уровень самооценки подростков экспериментальных групп.

Динамика изменений количественных показателей уровня самооценки подростков показана в табл. 23.

Таблица 23

Динамика изменений количественных показателей уровня самооценки подростков

Группы	Показатели самооценки	
	до эксперимента	после II этапа
ЭГ ₁ n=19	37,31	21,84*
ЭГ ₂ n=20	54,25	27,95*
ЭГ ₃ n=20	59,7	27,45*

• - статистически достоверные сдвиги при $p \leq 0,05$.

Данные таблицы показывают, что педагогические средства и методы учебно-воспитательного процесса в экспериментальных группах способствуют повышению самооценки подростков.

Показателем достижения цели III этапа является осознание подростками нравственных норм и правил сосуществования людей в обществе. Результат приобретения ими положительного опыта нравственного поведения на данном этапе реализации экспериментальной программы - снижение количества неразрешенных трудностей при взаимодействии, несмотря на значительное увеличение доли групповой работы на занятии.

Показатель количества неразрешенных трудностей, возникающих у подростков экспериментальных групп в процессе спортивно-оздоровительных занятий, определялся посредством контент-анализа суждений подростков о возникновении трудностей при построении взаимодействий и результатах их разрешения.

Сравнение показателей среднего количества неразрешенных трудностей, возникших при организации взаимодействий подростков на спортивно-оздоровительных занятиях за последние десять недель 1,2,3-го этапов исследования, приведены в табл. 24.

Таблица 24

Динамика изменений среднего показателя неразрешенных трудностей подростков экспериментальных групп на занятиях в спортивно-оздоровительных группах на I, II, III этапах эксперимента (%)

Группы	Этапы		
	I	II	III
ЭГ ₁ n = 19	58	44	35*
ЭГ ₂ n = 20	73	64	42*
ЭГ ₃ n = 20	64	55	38*
среднее значение	65	54	38*

* - статистически достоверные сдвиги при $p \leq 0,05$.

Анализ табличных данных свидетельствует о снижении количества неразрешенных трудностей во всех экспериментальных группах. Выявлено наличие статистически достоверных сдвигов в группах, происшедших на III этапе эксперимента. На II этапе статистически достоверных сдвигов по показателю неразрешенных конфликтов не обнаружено.

Данное обстоятельство позволяет утверждать, что применяемые на III этапе исследования методы педагогического воздействия способствовали принятию и осознанию нравственных норм и правил сосуществования людей в обществе, развитию у подростков экспериментальных групп диспозиционной терпимости, что позволило снизить количество неразрешенных трудностей, возникших при взаимодействии подростков на занятии.

Для выявления эффективности педагогических методов и приемов, направленных на формирование эмпатийного отношения к окружающим, мы провели контент-анализ оценочных суждений подростков, касающийся личностей и деятельности окружающих.

Сравнительные данные контент-анализа об изменении характера оценочных суждений подростков на I и III этапах исследования представлены в табл. 25.

Таблица 25

Динамика изменений характера оценочных суждений об окружающих у подростков экспериментальных групп на I и III этапах исследования (%)

Группы	Оценочное суждение					
	положительное		нейтральное		отрицательное	
	I этап	III этап	I этап	III этап	I этап	III этап
ЭГ ₁ n = 19	30	65*	24	31	46	4*
ЭГ ₂ n = 20	24	59*	22	29	54	12*
ЭГ ₃ n = 20	36	67*	26	25	38	8*
средний показатель	30	64*	24	28	46	8*

Анализ результатов, приведенных в таблице, позволяет утверждать, что у подростков экспериментальных групп в процессе спортивно-оздоровительных занятий характер оценочных суждений личности окружающих и его поступков меняется: от преобладающего на I этапе отрицательного к преимущественно положительному – на III этапе исследования.

Определение достоверности сдвигов показателей характера оценочных суждений подростков выявило наличие статистически достоверных сдвигов по показателям – положительных и отрицательных оценочных суждений подростков при $p \leq 0,001$.

Полученные данные показывают, что экспериментальная технология построения учебно-воспитательного процесса способствует формированию эмпатийного отношения к окружающим, что положительно влияет на процесс построения конструктивных взаимодействий на спортивно-оздоровительных занятиях.

На третьем этапе полученные в исследовании количественные показатели уровня сформированности умения сотрудничать, превалирующей тактики поведения подростка в конфликтной ситуации, его агрессивности, уровня адаптации к своему социальному окружению, направленности и типа реакции подростка в фрустрирующей ситуации, временной показатель прохождения этапов спортивного праздника «Баскетбольный муравейник» подвергались статистической обработке. Для статической обработки данных мы использовали U-критерий Манна Уитни.

3.2. Результаты формирующего эксперимента эффективности педагогической технологии и их интерпретация

На заключительном этапе экспериментального исследования для определения уровня сформированности у подростков ЭГ₂, ЭГ₃ и КГ₃, КГ₄ умения сотрудничать применялся метод экспертных оценок. Его результаты отражены в табл. 26.

Таблица 26

Уровень сформированности у подростков умения сотрудничать на итоговом этапе эксперимента с точки зрения экспертов (%)

Уровень сотруднич.	Эксперты							
	Воспитатели (n=3)				Учителя-предметники (n=3)			
	ЭГ ₂ n=20	ЭГ ₃ n=20	КГ ₃ n=22	КГ ₄ n=21	ЭГ ₂ n=20	ЭГ ₃ n=20	КГ ₃ n=22	КГ ₄ n=21
высокий	45	45	0	10	20	70	0	5
средний	55	55	100	85	80	30	100	95
низкий	0	0	0	5	0	0	0	0

Данные таблицы свидетельствуют о том, что с точки зрения и воспитателей, и учителей-предметников уровень сформированности умения сотрудничать у подростков экспериментальных групп выше, чем у ребят контрольных групп.

Показатели сравнения результатов экспертных оценок уровня сформированности у подростков ЭГ₂, ЭГ₃ и КГ₃, КГ₄ приведены в табл. 27.

Таблица 27

Результаты сравнительного анализа показателей уровня сформированности у подростков умения сотрудничать на основе метода экспертных оценок

Группа	Эксперты		Общий усредненный показатель
	воспитатели	преподаватели	
ЭГ (n=40)	49,28	47,56	47,98
КГ (n=43)	37,12	35,39	35,75
U-критерий	146,5	92	81
P	0,0001	0,0001	0,0001

Данные, отраженные в таблице, свидетельствуют о наличии статистически достоверных различий между показателями уровня сформированности умения сотрудничать у подростков контрольных и экспериментальных групп: у подростков экспериментальных групп он значительно выше, чем у подростков контрольных групп.

На итоговом этапе экспериментального исследования для выявления изменений в тактике поведения в конфликтной ситуации мы вновь использовали адаптированный вариант теста К.Н. Томаса. Данные о преимущественном способе урегулирования трудных жизненных ситуаций подростков на исходном этапе эксперимента представлены в табл. 28.

Таблица 28

Результаты изучения стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации на итоговом этапе эксперимента (%)

Группы	Показатели				
	соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
ЭГ n = 59	19,1	25,42	18,53	17,68	18,97
КГ n = 83	22,29	18,87	17,99	17,8	23,1

Анализ таблицы позволяет констатировать, что для подростков экспериментальных групп в конфликтной ситуации наиболее характерна тактика сотрудничества, тогда как для подростков контрольной группы – тактика приспособления и соперничества.

Сравнение средних результатов показателей тактики поведения подростков контрольной и экспериментальных групп в конфликтной ситуации представлены в табл. 29.

Значимость различий средних результатов по показателям
стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации
на итоговом этапе эксперимента

Группы	Показатели				
	соперни- чество	сотруд- ничество	компро- мисс	избега- ние	приспо- собление
ЭГ n = 59	5,72	7,62	5,56	5,3	5,68
КГ n = 83	6,69	5,66	5,4	5,34	6,93
U-критерий	1905,5	813,5	2158	2448	1468
P	0,023*	6,5 Σ -12*	0,213	0,998	3,63 Σ -05*

* - статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Анализ данных показывает, что существуют статистически достоверные различия в тактике поведения подростков контрольной и экспериментальных групп в конфликтных ситуациях. Подростки экспериментальных групп в трудных жизненных ситуациях выбирают преимущественно стратегию сотрудничества, в то время как подростки контрольной группы – соперничество и приспособление.

Достоверное отличие экспериментальных и контрольной групп по показателю «соперничество» предположительно указывает на то, что подростки экспериментальных групп более самодостаточны и у них нет желания самовыразиться за счет другого. Достоверная разница по показателю «приспособление» свидетельствует об активной жизненной позиции подростков экспериментальных групп, нежелании идти на поводу у другого.

Явную направленность подростков экспериментальных групп на построение сотрудничества в отличие от подростков контрольной группы показывает достоверная разница в показателе «сотрудничество». Это свидетельствует о сформированности у подростков умения сотрудничать, понимании преимуществ

построения конструктивного диалога в ситуациях разногласия, устойчивой направленности на данный способ взаимодействия.

Таким образом, предложенные нами педагогические условия формирования у подростков умения сотрудничать оказывают существенное влияние на тактику поведения подростков в трудной жизненной ситуации.

Повторная диагностика состояний агрессии у подростков на исходном этапе эксперимента позволила нам выявить изменения видов реакций подростков, обнаружить различия между экспериментальными и контрольной группами подростков.

Сравнение результатов диагностики подростков экспериментальных и контрольной групп по методике «Басса-Дарки» приведено в табл. 30.

Таблица 30

Значимость различий показателей выраженности агрессии у подростков контрольной и экспериментальных групп на итоговом этапе эксперимента

Группы	Показатели									
	Физическая агрес.	Косвенная агрес.	Раздражение	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальн. агрес.	Чувство вины	Инд. агрес..	Инд. враж.
ЭГ n = 59	6,15	4,68	4,90	3,34	4,61	5,83	7,51	5,90	18,56	10,44
КГ n = 83	6,35	5,20	5,87	3,5	5,24	6,13	8,28	6,69	20,5	11,37
U-критерий	2281	1933,5	1810	1	1884,5	2200,5	1,5	1947	1837,5	1987
P	0,483	0,030*	0,007*	0,173	0,017*	0,298	0,039*	0,035*	0,011*	0,054*

Анализ данных позволяет констатировать, что у подростков экспериментальных групп реже возникает состояние косвенной агрессии, раздражения, вербальной агрессии, они реже испытывают чувство вины, что позволяет им строить конструктивные взаимоотношения, успешно самореализовываться и давать возможность самореализовываться другим в процессе совместных действий. Показатель индекса враждебности у подростков экспериментальных групп находится в пределах нормы, в то время как у подростков контрольной группы индекс выше нормы, что

указывает на то, что комплекс педагогических условий экспериментального обучения способствовал снижению негативного отношения к окружающим, что является фактором, способствующим возникновению конструктивного взаимодействия.

Применение на конечном этапе экспериментальной методики изучения фрустрационных реакций позволило нам определить различия в уровне адаптации подростка к своему социальному окружению, а также в типе и направленности реакций подростка в фрустрирующей ситуации. Сравнительные данные приведены в табл. 31.

Таблица 31

Результаты изучения фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп на конечном этапе исследования (%)

Группы	Показатели					
	Тип реакции			Направленность реакции		
	ОД	ΣД	НР	Σ	Ј	М
ЭГ n = 59	21,61	39,34	39,05	31,74	29,27	38,98
КГ n = 83	22,72	45,18	32,10	39,96	26,78	33,26

Данные таблицы свидетельствуют о преобладании интропунитивной реакции у подростков контрольной группы; для подростков экспериментальных групп характерны как интропунитивные реакции, так и импунитивные, что является свидетельством того, что у подростков экспериментальных групп более высокий уровень диспозиционной терпимости.

По типу реакции в экспериментальных группах преобладают реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности», что показывает сформированность активной жизненной позиции. В контрольной группе преобладают реакции «с фиксацией на препятствие».

Сравнительный анализ средних показателей фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп на итоговом этапе эксперимента представлен в табл. 32.

Таблица 32

Значимость различий показателей фрустрационных реакций подростков контрольной и экспериментальных групп на итоговом этапе исследования (средние показатели)

Группы	Показатели						
	GDR	ОД	ΣД	NP	Σ	J	M
ЭГ n = 59	0,56	5,19	9,44	9,37	7,62	7,02	9,35
КГ n = 83	0,48	5,45	10,84	7,70	9,59	6,58	7,98
U-критерий	2119,5	2314,5	1779,5	1730,5	1703	2114	1826
P	0,165	0,577	0,005*	0,003*	0,002*	0,163	0,01*

* - статистически достоверные различия

Данные, представленные в таблице, показывают, что между подростками контрольной и экспериментальных групп существуют достоверные различия по типу реакций. Так, для подростков экспериментальных групп более характерна реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности» и менее характерна реакция «с фиксацией на самозащите» в отличие от подростков контрольной группы.

По направленности реакций обнаружены значимые отличия: 1) по показателю Σ (экстрапунитивные реакции). Подростки экспериментальных групп реже, чем подростки контрольной группы, в фрустрирующей ситуации обвиняют живое или неживое окружение, вменяют в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию; 2) по показателю M (импунитивные реакции). Подростки экспериментальных групп значительно чаще фрустрирующую ситуацию рассматривали как малозначительную, не приписывая кому-либо вины за происходящее.

Обнаруженные отличия свидетельствуют о том, что экспериментальная учебно-воспитательная программа способствует

выработке у подростков экспериментальных групп субъектной, активной жизненной позиции, направленной на разрешение встречающихся жизненных препятствий посредством поиска путей выхода из создавшейся трудной ситуации, а не обвинения окружающих в случившемся, что является признаком сформированной у них направленности на конструктивное взаимодействие.

О сформированности у подростков практического умения построения отношений сотрудничества свидетельствуют результаты спортивного праздника «Баскетбольный муравейник». В течение эксперимента спортивный праздник проводился 4 раза: на каждом этапе внедрения педагогической технологии. Динамика показанных результатов приведена в табл. 33.

Таблица 33

Динамика изменения результатов прохождения испытательных станций на спортивном празднике «Баскетбольный муравейник» (сек.)

Показатели	Этапы											
	1			2			3			4		
	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁
лучшее время	756	718	727	762	725	719	726	701	708	654	642	682
окончание прохождения станций всеми тройками	875	910	884	864	877	863	767	776	836	698	705	801
Σ общего времени прохождения станций	4842	4758	4723	4898	4695	4700	4466	4450	4646	4049	4032	4475
среднее время прохождения станций	807	793	792	806	782	783	744	722	774	675	672	745

Анализ табличных данных показывает, что до начала эксперимента все группы подростков работают неслаженно: на это указывает большая разница лучшего и худшего результатов работы «троек» в группе. В ходе проведения эксперимента наблюдается динамика снижения разницы лучшего и худшего результатов. Наиболее очевидное изменение произошло в экспериментальных

группах: в ЭГ₁ СОШ № 74 разница показателей изменилась от 1'59" до 44"; в ЭГ₂ школы-интерната – от 3'12" до 1'03". В КГ₁ СОШ № 25 разница показателей изменилась от 2'37" до 1'55".

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальных групп на 4-м этапе исследования приведен в табл. 34.

Таблица 34

Значимость различий результатов контрольной и экспериментальных групп спортивного праздника «Баскетбольный муравейник» на итоговом этапе эксперимента (сек.)

Показатели	Группы			U-критерий Манна Уитни в сравнении с КГ	
	ЭГ ₁ n=19	ЭГ ₂ n=20	КГ ₁ n=20	ЭГ ₁	ЭГ ₂
	лучшее время	654	642	682	-
худшее время	698	705	801	-	-
Σ показателей прохождения станций группой	4049	4032	4475	3,5*	4*
средний показатель прохождения станций в группе	675	672	745	-	-

* - статистически достоверные различия при $p \leq 0,05$.

Анализ данных показывает, что на 4-м этапе эксперимента обнаруживаются статистически достоверные различия в суммарном показателе прохождения станций группой. У подростков экспериментальных групп показатель прохождения ниже. Таким образом, они прошли предлагаемые испытания быстрее, чем контрольная группа. Учитывая, что подростки контрольной и экспериментальных групп не имеют значимых различий в показателях общей физической подготовки и тактико-технического мастерства можно утверждать, что уровень практических умений сотрудничать у подростков экспериментальных групп выше, чем у подростков контрольной группы.

Наблюдение за работами групп показало, что на начальном этапе основной целью каждой соревнующейся тройки был индивидуальный результат. Наблюдались ссоры в мини-группах из-за разницы в общей физической подготовке и тактико-техническом мастерстве.

На исходном этапе подростки экспериментальных групп в отличие от подростков контрольной группы отличались слаженностью действий, заинтересованностью в общем результате, взаимопомощью, выдержкой при неудачах партнера по команде.

По окончании прохождения этапов уже победившая тройка экспериментальных групп подсказывала своим товарищам по команде, где и как лучше выполнить упражнение, подбадривала, ободряла. У подростков контрольной группы тройка, завершившая прохождение этапов соревнования, подчеркивала свое преимущество, часто укоряла других ребят в том, что те не сумели быстро сработать.

Данный вывод был сделан из анализа высказываний подростков: «Из-за вас все равно проиграли, можете не торопиться», «Не спешите, мы уже выиграли», «Если бы не он, то мы бы победили» и т.д.

Таким образом, подростки экспериментальных групп были более сплоченными, их умение договариваться и кооперировать свои действия позволило им достичь более высоких результатов. Сформированная взаимная эмпатия, диспозиционная терпимость способствовали снижению тревожности в соревновательных условиях, возникновению более конструктивных взаимодействий.

На исходном этапе эксперимента мы изучили и сравнили суждения подростков о причинах возникающих на занятии трудностей в общении и при взаимодействии, возможных способах их предотвращения и разрешения. Применение контент-анализа

позволило проследить изменения в суждениях, происходящие у подростка в процессе формирования умения сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях.

Так, ответственность за разрешение разногласий, возникающих на занятии, на 1-м этапе эксперимента возлагается в большинстве случаев на преподавателя. В то время как на исходном этапе эксперимента, по мнению подростка, инициатива разрешения трудностей при взаимодействии должна исходить от всех участников совместных действий. Данные контент-анализа приведены в табл. 35.

Таблица 35

Динамика изменений обозначенных субъектов в суждениях подростков, ответственных за разрешение трудностей, возникающих при взаимодействии в процессе спортивно-оздоровительных занятий в экспериментальных группах (%)

Этапы	Объект суждений				
	Тренер	Партнер по взаимодействию	Сам подросток	Все участники взаимодействия	Другие причины
1-й	36	35	18	9,5	1,5
4-й	18	10,5	14	57	0,5

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у подростков экспериментальных групп в процессе исследования сформировалась направленность на совместное решение трудных ситуаций, возникающих при построении взаимодействия.

Таким образом, не исключая личного участия в разрешении разногласий, подросток осознает важность и эффективность совместного труда и диалога при построении взаимодействия.

Контент-анализ суждений подростков позволил нам выделить и сравнить общее количество смысловых единиц, определяющих направленность на сотрудничество учащегося в процессе разрешения разногласий при взаимодействии на 1-м и 4-м этапах эксперимента. Данные контент-анализа приведены в табл. 36.

Сравнительная таблица количества смысловых единиц в суждениях подростков, определяющих сотрудничество как способ разрешения разногласий при взаимодействии на спортивно-оздоровительных занятиях (%)

Этапы	ЭГ ₁ n=19	ЭГ ₂ n=20	ЭГ ₃ n=20
1-й	26	19	17
4-й	84*	81*	87*

* - статистически достоверные сдвиги при $p \leq 0,05$.

Данные свидетельствуют о том, что комплекс педагогических условий, введенных в экспериментальную образовательную программу, способствовал формированию у подростков экспериментальных групп устойчивой направленности на сотрудничество в процессе взаимодействия, что непосредственно оказывает влияние на способность подростка посредством построения совместных действий преодолевать возникающие противоречия как на занятии, так и за их пределами.

Сравнительный анализ данных журналов учета посещения подростками спортивно-оздоровительных занятий за весь период эксперимента показывают, что число пропусков занятий без уважительной причины в контрольной группе (n=20) - 20,5 час. - больше, чем в экспериментальной (n=59) - 14,5 час.

Наличие статистически достоверных отличий количества пропущенных занятий без уважительной причины подростками контрольной и экспериментальных групп (КГ₁ и ЭГ₁- $U = 164$; КГ₁ и ЭГ₂ - $U = 135$; КГ₁ и ЭГ₃- $U = 125$ при $p \leq 0,05$) за весь период эксперимента свидетельствует о том, что на процесс формирования у подростков ЭГ₁ и ЭГ₂ умений сотрудничать решающее значение оказывает комплекс педагогических условий экспериментального

учебно-воспитательного процесса, а не специфика организации и построения спортивно-оздоровительного занятия. Данное обстоятельство свидетельствует о возможности переноса педагогической технологии на другой вид деятельности.

Показателем освоения и принятия социальных норм поведения может являться и тот факт, что четыре подростка, учащиеся школы-интерната № 2, состоящие на учете в отделе милиции, за время проведения эксперимента не имели ни одного привода в милицию, а в 2003 году (после окончания эксперимента) были сняты с учета.

Выводы по третьей главе

Обсуждение результатов формирующего эксперимента показало:

1. Экспериментальная программа способствовала формированию у подростков устойчивой направленности на сотрудничество.

2. На итоговом этапе эксперимента выявлена высокая статистически достоверная разница по показателям уровня умения сотрудничать между подростками экспериментальных (ЭГ₂, ЭГ₃) и контрольных (КГ₃, КГ₄) групп.

3. В результате проведенного нами формирующего эксперимента у подростков экспериментальных групп произошли изменения по показателю тактики поведения в конфликтной ситуации: показатель соперничества снизился на 0,85%, сотрудничества - вырос на 5,36 %, компромисса - снизился на 1,75%, избегания - снизился на 0,96 %, приспособления - снизился на 3,57 %.

4. В процессе создания предлагаемых педагогических условий у подростков экспериментальных групп выработалась активная

жизненная позиция, направленная на разрешение встречающихся трудностей посредством поиска конструктивных путей выхода из создавшейся трудной ситуации, снизился уровень деструктивной направленности в поведении подростков.

5. Показано, что сама специфика спортивной деятельности не является главенствующим фактором в процессе формирования умения сотрудничать, поэтому предлагаемая модель переносима на другие области образовательной деятельности.

6. Педагогический эксперимент свидетельствует о возможности формирования у подростков умения сотрудничать посредством адекватного выбора комплекса педагогических условий в учебно-воспитательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Концептуально обоснована категория сотрудничества, базирующаяся на положениях гуманистической педагогики, определяемая как форма межсубъектной активности, которая заключается в осознании взаимодействующими сторонами единой цели и наличии склонности к ее достижению совместными усилиями, где условием успеха каждого является успех остальных.

2. Выявлен и обоснован комплекс педагогических условий формирования у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий, включающий в себя: оптимизацию взаимодействий в системе «ученик-ученик» посредством стимулирования партнерских отношений; демократический стиль педагогического управления учащимися; создание доброжелательного социально-психологического климата, обстановки доверия и взаимоподдержки в учебно-воспитательном коллективе; моделирование и анализ проблемных ситуаций, способствующих формированию конструктивного взаимодействия; организация коллективных творческих дел (КТД).

3. Созданы модель и на ее основе педагогическая технология формирования у подростков умения сотрудничать, подразумевающая последовательную реализацию адаптивного, личностно-развивающего, деятельностно-развивающего и творческо-преобразующего этапов, включающая в себя использование педагогических приемов, направленных на развитие когнитивного, эмоционально-мотивационного и коммуникативно-деятельностного компонентов данного умения.

4. Опытнo-экспериментальной работой доказано, что процесс формирования у подростков умения сотрудничать будет эффективен при соблюдении следующих условий: определении категории сотрудничества и ее многоуровневой природы, выявлении и реализации комплекса педагогических условий в процессе внедрения педагогической технологии, способствующих формированию у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий.

Таким образом, можно заключить, что внедрение в образовательный процесс разработанного нами комплекса педагогических условий повышает уровень сформированности у подростков умения сотрудничать.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что поставленные задачи решены, цель достигнута. Стоит отметить, что проведенное исследование показало возможности организации процесса эффективного формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий.

Результаты исследования не исчерпывают все аспекты данной проблематики и требуют дальнейшего ее изучения в таких направлениях как совместная физкультурная деятельность детей и их родителей, как условие формирования внутрисемейных партнерских отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 320 с.
2. Азаров Ю.П. Чувство, техника, мастерство. – М.: Знание, 1962. – 94 с.
3. Айзенк Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
4. Алексеев В.И. Наше кровное дело //Легкая атлетика. – 1977. - № 4. – С. 238.
5. Алферов А.Д. Теоретические предпосылки исследования проблемы отношения школьников к учению //Отношение школьников к учению: Межвузовский сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1985. – С. 3-21.
6. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
7. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Изд-во «Университетское», 1990. – 160 с.
8. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
9. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества – момент истины //Семья и школа. – 1988. - № 9. – С. 1-2.
10. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. – Киев: Освита, 1991. – 111 с.
11. Ананьев Б.Г. и др. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 335 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
13. Архангельский Л.М. О профессиональной этике учителя. – Свердловск: Сред.-Урал. кн изд-во, 1963. – 93 с.

14. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 207 с.

15. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность //Теория и практика физической культуры. – 1995. - № 4. – С. 6-9.

16. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: Монография. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997. – 108 с.

17. Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: Теория и практика. – М.: «АСТ»; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002. – 423 с.

18. Баранов А.А., Завьялова М.Ю. Игровая методика исследования агрессивности //Женщины и общество: Материалы традиционной (IV) Всероссийской конференции с международным участием. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998. – С. 153-154.

19. Баранов А.А., Зайцева М.Ю. Технология построения педагогического сотрудничества на занятиях со студентами факультета физической культуры //Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Сб. материалов Международной науч. метод. конференции 30-31 марта 2005 г. /Под ред. А.А. Баранова, Г.Л.Трофимовой. В 3-х т. – Ижевск, 2005. – Т. 3. - С. 19-22.

20. Баранов А.А., Зайцева М.Ю. Универсальные и вариативные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций детьми из разных социально-образовательных систем //Социально-педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: Материалы межрегиональной научно-практической конференции 16-17 декабря 2004г. / Под редакцией Т.Ф. Вострокнутовой, А.С. Сунцовой. – Ижевск, 2005. - С. 12-15.

21. Барановская Н.И. Воспитание отношений сотрудничества между школьниками 5-7-х классов на основе гуманистических

ценностей методами педагогического консультирования: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 178 с.

22. Безюлева Г.В. Толерантность в педагогике. - М.:АПО, 2002. - 92 с.

23. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. /Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 160 с.

24. Белкин А.С. Тенденции развития образования в гуманистическом обществе в XXI веке (Психолого-педагогический аспект) //Образование и наука. – 2000. - № 1(1). – С. 69-77.

25. Белкин А.С. Это модное слово сотрудничество //Народное образование. – 1990. - № 11. – С. 90-98.

26. Белорусов Р.Б. Воспитание в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 117 с.

27. Белорусова В.В., Решетень И.Н. Воспитание в процессе занятий физической культурой. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 95 с.

28. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

29. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения //Советская педагогика. – 1990. - № 12. – С. 13-15.

30. Божович Л.И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания /Типолог. науки в СССР. – М.: Издательство АПН, 1960. -Т. 15. – 305 с.

31. Божович Л.И. Личность. Ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1995. – 212 с.

32. Бойко В.В. и др. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.

33. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания //Педагогика. – 2001.- № 1 -С.17-24.

34. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт. – М.: Учпедгиз, 1961. – 176 с.
35. Бордовская Н.В. Диалектика педагогических исследований. - СПб: Изд-во СПбГУ, 2001. – 324 с.
36. Бутович Н.А. Очерки о воспитании спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1965. – 95 с.
37. Визитей Н.Н. Физическая культура личности (Проблема человеческой целостности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты). – Кишинев: Штиинца, 1989. – 107 с.
38. Виноградова М.Д., Первин И.В. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1977. – 160 с.
39. Воспитательная работа в детской спортивной школе /Под ред. В.В. Белорусовой и И.Н. Решетень. – М.: Просвещение, 1964. – С. 68.
40. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Собр. соч.: В 6 т. – М.: Детская психология, 1984. – Т. 4. – 385 с.
41. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН СССР, 1976. – 519 с.
42. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т.– М., 1993. – Т.3. – 364 с.
43. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1999. – 536 с.
44. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей //Педагогика. – 1997. - №4. - С.45-52.
45. Гмурман В.Е. Дисциплина в школе. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1988. – 239 с.

46. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
47. Гончарова Т.И. Когда учитель – властитель дум. – М.: Педагогика, 1991. – 175 с.
48. Гордин А.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1971. – 200 с.
49. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
50. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. 3-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 223 с.
51. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт экспериментального и психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
52. Демина Н.Д. Взаимоотношение учителя и учащихся в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969. – 160 с.
53. Демина Н.Д. Педагог и воспитанники. – М.: Педагогика, 1976. – 80 с.
54. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
55. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
56. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
57. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М., 1979. – 128 с.
58. Донцов А.И. Психология коллектива /Методологические проблемы исследования: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.

59. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка. – М.: Знание, 1976. – 130 с.

60. Дуркин П.К. Формирование у школьников устойчивого интереса к занятиям спортом //Теория и практика физической культуры. – 1995. - № 11. – С. 49-50.

61. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности /Под ред. В.Н. Панферова. – Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усовершенств.учителей, 1994. – 279 с.

62. Журавлев В.И. Педагогика сотрудничества: осмысление впереди //Учительская газета. – 1987, 24 декабря. – С. 3.

63. Завьялова М.Ю. О роли различных факторов в процессе привлечения молодежи в спортивную деятельность //Удмуртия накануне третьего тысячелетия: Тезисы докладов научно-практической конференции 26-27 марта 1998 г. Ч. 2. – Ижевск, Изд-во Удм. ун-та, 1998. – С. 113-115.

64. Зайгарник Б.В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 100 с.

65. Зайцева М.Ю. Направления педагогической коррекции агрессивного поведения детей на занятиях физической культурой и спортом //Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Удмуртской Республике: Сборник тезисов докладов Республиканской научно-практической конференции, 26-27 марта 2002 г. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002. – С. 50-53.

66. Зайцева М.Ю. Принципы педагогического сотрудничества в процессе спортивно-оздоровительных занятий с подростками //История, состояние и проблемы развития олимпийского движения, физической культуры и спорта в Уральском регионе: Сборник тезисов докладов XVI Всеуральской научно-практической олимпийской сессии студентов и молодых ученых, 23-24 декабря

2004 г. – Ижевск: ГОУВПО «Удмуртский государственный университет», 2005. – С. 95-100.

67. Зайцева М.Ю. Реализация педагогических условий формирования отношений сотрудничества у подростков в процессе спортивно-оздоровительной деятельности // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Удмуртской Республике: Сборник тезисов докладов Республиканской научно-практической конференции, 29-30 марта 2005 г. – Ижевск: ГОУВПО «Удмуртский государственный университет», 2005. – С. 74-80.

68. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.

69. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-39.

70. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

71. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

72. Ильин Е.Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. – М.: Педагогика, 1982. – 110с.

73. Исаев А.А. Спортивная политика России. – М.: Советский спорт, 2002. – 512 с.

74. Каган М.С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

75. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997. – 406с.

76. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

77. Кант И. Сочинения: В 6 т. – М., 1963-1966. – Т. 4. – С. 465-466.
78. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем /Под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.:Пед. об-во России, 2000. - 252 с.
79. Караковский В.А. Школьное воспитание в новых условиях //Открытая школа. - 2003. - №2. - С.7-11.
80. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. – М.-Бишкек-Екатеринбург, 1998. – 497 с.
81. Классному руководителю: Учебно-методическое пособие /Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 280с.
82. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. – 2-е изд., доп. – М.: Вита-Пресс, 1997. – 140 с.
83. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
84. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. – Л.: Лениздат, 1987. – 76 с.
85. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – Минск, 1984. – 299 с.
86. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуранский. – М.: Педагогика, 1988. – 418 с.
87. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 259 с.
88. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 86 с.

89. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). В кн.: Настольная книга учителя физкультуры: Справ.-метод. пособие /Сост. Б.И. Мишин. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 526 [2]с. – (Настольная книга).
90. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учебное пособие //Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 147 с.
91. Коротов В.М. Развитие воспитательной функции коллектива. – М.: Педагогика, 1974. – 280 с.
92. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
93. Крутецкий В.А. Психология подростка. – М.: Просвещение, 1965. - 316 с.
94. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
95. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
96. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
97. Куракина А.О. Педагогические условия формирования у учащихся положительной эмоциональной оценки изучаемого предмета: Дис. ... канд. пед. наук. - Ижевск, 2002. – 167 с.
98. Курамшин Ю.Ф. Методы обучения двигательным действиям и развития физических качеств: Теории и технологии применения: Учебное пособие. – СПб., 1998. – 264 с.

99. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 127 с.
100. Левандовский Н.Г. Факторы отношения к учению у старших школьников //Отношения как проблема психологии воспитания: Сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1973. – С. 11-32.
101. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
102. Лейченко Т.Д. Дисциплина в школе и требовательность учителя. – М.: Учпедгиз, 1963. – 160 с.
103. Леонтьев А.А. Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
104. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
105. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
106. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения /Под ред. В.В. Давыдова: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1975. Т. 2. – 318с.
107. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 80 с.
108. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности школьника. Психологические проблемы неуспевающих школьников. – М.: Педагогика, 1971. – С. 96-128.
109. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. - 64 с.
110. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – С. 41-45.
111. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.

112. Лихачев Б.Т. Воспитание и социум: Личностный смысл общественного самосознания. – М.: Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания, 1999. - 149 с.
113. Ломов Б.Ф. Вербальное кодирование в познавательных процессах: Анализ признаков слухового образа. – М.: Наука, 1986. – 128 с.
114. Лубышева Л.И. Десять лекций по социологии физической культуры и спорта. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 151 с.
115. Лубышева Л.И. Физическая и спортивная культура: содержание взаимосвязи и диссоциации //Теория и практика физической культуры. – 2002 . - № 3. – С. 11-14.
116. Лукина А.К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях //Педагогика. – 2002. - №1. - С.23-27.
117. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 126 с.
118. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – Минск: Нар. Асвета, 1990. – 193 с.
119. Люкевич В.П. Спорт как нравственная ценность //Физическая культура и спорт как элементы образа жизни и культуры детей в условиях социализма: Тезисы докл. Всес. научн. конф., 22-25 июня 1987, п. Шушенское. – Красноярск, 1987. – С.109-110.
120. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Правда, 1986. – 446 с.
121. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми т. /Редкол.: И.А. Каиров и др. - М., -1960. - Т. 5. – 558 с.
122. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. – М.: Знание, 1977. – 64с.

123. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 516с.
124. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
125. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
126. Маркова С.М. Системный подход к проектированию целостного педагогического процесса: Монография. - Н. Новгород: ВГИПА, 2002. - 43 с.
127. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки: Учеб. пособие для ин-тов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 271 с.
128. Матюнин Б.Г. Философско-педагогические проблемы незнания и нравственность. – Свердловск: Диамант, 1991. – 32 с.
129. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. –186с..
130. Мид Дж. Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1994. – 102 с.
131. Митрофанов К.Г. Учителское ученичество. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
132. Мкртчян М.А. Методика «Взаимопередачи тем» /Теоретический аспект //Начальная школа. – 1993.-№ 2. – С. 13-16.
133. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
134. Мудрик А. Выбор в переходное время //Первое сентября. – 2001, 31 марта. - № 23. - С.3.
135. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

136. Мухина Т.К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса //Советская педагогика. – 1989. - № 10. – С. 74-77.

137. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. В кн.: Психологическая наука в СССР, т. 11. – М., 1960. – С. 110-115.

138. Мясищев В.Н. Психология отношений /Под ред. А.А.Бодалева /Вступительная статья А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. – 368 с.

139. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. - 96 с.

140. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

141. Нестерова В.В. Педагогические условия организации сотрудничества детей и взрослых в муниципальном пространстве дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 204 с.

142. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. /Ин-т философии РАН; Нац. общ. науч. фонд; Научно-ред. совет: – М.: Мысль, 2001. – Т. III, 2001. – 692 [2] с.

143. Новикова Л.И. Педагогические идеи И.А. Ильина //Педагогика. – 2001. - № 10. – С. 62-68.

144. Нормативное правовое обеспечение физической культуры и спорта: реализация стратегии реформирования отрасли на рубеже веков: Документы и материалы (1999-2002 годы) /Авт.-сост. П.А.Рожков. – М.: Советский спорт, 2002. – 1040 с.

145. Нормативно-правовые основы, регулирующие деятельность спортивных школ /Сост.: В.Г. Бауэр, Е.П. Гончарова, В.И.Панкратова. – М.: Кострома, 1995. – 31 с.

146. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: ЛГУ, 1979. – 152 с.
147. Общая психология /Под ред. В.В. Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
148. Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. – Ч.2. Методические указания /Под ред. М.Б. Михалевской. – М., 1985. – 57 с.
149. Орлов В.Б. Конспекты лекций по воспитательной работе для тренеров и преподавателей физвоспитания: Учебное пособие для студентов ИФК. – Челябинск: ЧГИФК, 1993. – 116 с.
150. Павлова М.Б. Педагогическая система А.С. Макаренко. – М.: Профтехиздат, 1963. – 336 с.
151. Паначев В.Д. Спорт как социальный институт в развитии личности: Дис. ... канд. социол. наук. – Пермь, 2000. – 158 с.
152. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1984. – 23 с.
153. Паршиков А.Т. Спортивная школа как социально-педагогическая система: социальное проектирование: Монография. – М.: Советский спорт, 2003. – 352 с.
154. Педагогика сотрудничества – момент истины //Семья и школа. – 1988. - № 9. – С. 1-2.
155. Педагогический поиск /Сост. И.Н. Баженова. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.
156. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
157. Петрова В.Н. Педагогика сотрудничества – цель и средство демократизации и гуманизации процесса обучения в школе:

Методические рекомендации. – М.: МОПИ им. Н.К.Крупской, 1991. – 48 с.

158. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество на уроке как средство активизации обучения и развития школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 185 с.

159. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

160. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Психология, контакты, взаимопонимание, такт //Воспитание школьников. – 1970. - № 6. – С. 10-13.

161. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.

162. Платонов В.Н., Гуськов С.И. Олимпийский спорт. – Киев: Олимпийская литература, 1994. – 494 с.

163. Платонов К.К. Проблема способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

164. Погудин С.М. Научно-методические основы профессионального становления специалистов по физической культуре и спорту: Учебное пособие. – Чайковский: ЧГИФК, 2002. – 67 с.

165. Пономарев Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека /ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1998.- 120 с.

166. Пономарчук В.А. Физическая культура, спорт, личность. – М.: Общество Знание РСФСР, 1988. – 40 с.

167. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.-Воронеж НПСИ: НПО «Модек», 2000. – 303 с.

168. Прозоров Г.С. О педагогическом такте. – Петрозаводск: Госиздат КФССР, 1976. – 154 с.

169. Психологический словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр., доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
170. Психология современного подростка /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
171. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях: Словарь-справочник /Сост. Е.Н.Сурков. Под общ. ред. В.У. Агеевца. – СПб.: ГАФК им. П.Ф.Лесгафта, 1996. – 451 с.
172. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект): Пособие для учителя /Под ред. В.А. Татенко, Т.М. Титаренко. – Киев: Родная школа, 1989. – 128 с.
173. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося /ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высшая школа, 1990. – 79 с.
174. Ремшмид Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Просвещение, 1994. – 320с.
175. Репина Н.И. Генезис идей сотрудничества в истории отечественной педагогики середины XIX-начала XX века: Дис. ... канд. пед наук. – Екатеринбург, 2004. – 178 с.
176. Рогалева Л.Н. Проблема формирования личности спортсмена //Олимпизм. Олимпийское движение и олимпийское образование: Сб. тезисов докладов. – Екатеринбург: УГТУ, 1988. – С. 14-17.
177. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 476 с.
178. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. /Под общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс. Универс», 1994. – 480 с.

179. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. М-Я, 1999. – 608 с.
180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
181. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
182. Рубцов В.В. Школа развивающего обучения //Изд. Гос. акад. образования. – 2000. - №2. – С. 70-79.
183. Рыбаков М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
184. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Минск: Беларуская наука, 1996. – 319 с.
185. Савченко А.П. Социокультурологический подход к управлению воспитательным процессом: Монография. - Курск: Курск. ин-т соц. Образования; Союз. - 2002. - 172 с.
186. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в школе в контексте личностного подхода в образовании //Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 38-44.
187. Сборник психодиагностических методик для психологов системы народного образования. – СПб.: Политехника, 1993. – 95с.
188. Свешникова Е.А. Учитель и учащиеся. – М.: Учпедгиз, 1960. – 132 с.
189. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
190. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

191. Селиванов В.С. Средство воспитания как педагогическая категория //Педагогика. - 2000. - № 9. - С. 34-36.
192. Семенов В.Д. Быть собой. – М.: Знание, 1989. – 78 с.
193. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование //Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-21.
194. Скобликова Т.В. Теоретические и методологические проблемы развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования //Физическая культура. – 2000. - № 2. – С. 54-59.
195. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1969. – 150 с.
196. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
197. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1992. – 740 с.
198. Современный словарь по педагогике /Сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
199. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
200. Справочник работника физической культуры и спорта: Нормативно-правовые и программно-методические документы, практический опыт, рекомендации /Автор-составитель А.В. Царик. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Советский спорт, 2003. – 912 с.
201. Стамбулова Н.Б. Позиция ФЕПСАК //Теория и практика физической культуры. – 1997. - № 3. – С. 58-60.
202. Станкин М.И. Психолого-педагогические основы физического воспитания: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
203. Станкин М.И. Спорт и воспитание подростка. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 104 с.

204. Станкин М.Н. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения: Кн. для учителей школ, препод. сред. спец. и высш. учеб. заведений. - М.:Флинта, - 363 с.
205. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. - М.: Просвещение, 1969. - 369 с.
206. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Молодая гвардия, 1972. - 335 с.
207. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев: Рад. Школа, 1969. - 272 с.
208. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? //Русские методисты-словесники в воспоминаниях. - М., 1969. - С. 174.
209. Толстых Н.И. Подростковый возраст //Рабочая книга школьного психолога /Под ред. Н.В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1991. - С.124-125.
210. Уэнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта /Пер. с англ. Г. Гончаренко. - Киев: Олимпийская литература, 2001. - 235с.
211. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.
212. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
213. Фельдштейн Д.И. Самостоятельные группы молодежи: социально-психологический аспект //Советская педагогика. - 1988. - № 7. - С. 54-60.
214. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства. - М.: Педагогика, 1996. - 130 с.
215. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных

воздействий //Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 216-227.

216. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.

217. Хотинец В.Ю. Четыре метода анализа документов в социально-психологических исследованиях: Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2001. – 62 с.

218. Царик А.В. О культуре физической и духовной. – М.: Знание, 1989. //Новое в жизни, науке, технике. Серия «Физкультура и спорт». – 98 с.

219. Цукерман А.Г. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... докт. псих. наук. – М., 1992. – 38 с.

220. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества //Вопросы психологии. – 2004. - № 1. – С. 50-67.

221. Цукерман Г.А. Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения //Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1984. - № 1 (30). – С. 18-22.

222. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике: Учебное пособие. – Пермь: ПГПИ, 1988. – 84 с.

223. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

224. Шандурский Е.Н. Педагогический такт и его роль в воспитании дисциплины в школе: Ученые записки Калининского пединститута, 5. – 300 с.

225. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. - Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. - 384 с.

226. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. - Минск: Университетское, 1990. - 223 с.
227. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. /АПН СССР; Под. Ред. Н.П. Кузина и др. – М. Педагогика, 1980.- Т.1.- 304с.
228. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. /АПН СССР; Под. Ред. Н.П. Кузина и др. – М. Педагогика, 1980.- Т.2. - 414с.
229. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1995. – 432 с.
230. Шевцова Ю.В. Педагогические условия снижения конфликтности во взаимодействии учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 144 с.
231. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
232. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопросы психологии. – 1981. - № 4. – С. 14.
233. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности //Директор школы. - 2003. - № 3. – С. 27-36.
234. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
235. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
236. Якобсон С.Г. Общение людей как социально-психологическая проблема. – М., 1973. – 317 с.

237. Яковличева А.Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре общения учителя и учащихся //Взаимопонимание в общении учителя и учащихся: Межвуз. сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону, 1980. – С. 79-85.
238. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
239. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. – Л.: ЛГУ, 1986. – 43 с.
240. Якушева Т.Г. О педагогическом такте в работах со школьниками разных темпераментов. – Балашов, 1960. – 180 с.
241. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
242. Benda J. Kooperativ pedagogia szocializacios sikerei es lehetosegei magyarorszagon 1 //Uj pedagogia szemle, 2002. - Evf.52. - № 9. - P. 26-37.
243. Benda J. Kooperativ pedagogia szocializacios sikerei es lehetosegei magyarorszagon 2 //Uj pedagogia szemle, 2002. - Evf.52. - № 10. - P. 21-23.
244. Cosmopoulos A. La relation pedagogidue, condition necessaire de toute efficacite educative //Revue Francaist de pedagogie. – 1999. - № 128. - P. 97-106.
245. Fuhr Th. /Sind Educanden Subjekte ihrer Erziehund? //Veerteljahrsschrift fuer wissenschaft liche Pedagogik. - 1999. - Ig.75, - № 1. - S. 44-62.
- 246 James M. Born to Win: Transactional Analysis with Gestalt Experiments /James M., Jongeward D. – New York; A Signet Book, 1978. – 329 p.
247. Kemper T.D. An Introduction to the Sociology of Emotions // International Review of Studies on Emotion / ed. K.T.Strongman. – Chichester: Wiley, 1991. – P.301-349.

248. Klinnert M.D. Emotions as Behaviour Regulators: Social Referencing in Infancy // Emotions.Theorie,Reasearch and Experience. – New York: Academic Press, 1983. – P.63-86.

249. Lazarus R/S/,Kanner A.D.,Tolkman S. Emotions: A Cognitive – Phenomenological Analysis // Emotions. Theorie, Reasearch and Experience. – New York, 1983. – P.189-217.

250. Metzger M. Learning to discipline //Phi Delta Kappan. - 2002.- Vol. 84, - № 1. - P. 77-84.

251.Mueller K.D. Emotionale Intelligenz //Erziehen heute. - 2002. - Jg 52. - № 3. - S. 9-13.

252. Orlick T., McNally J., O' Hara T. Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. In F. Smoll R.E. Smith (Eds.), Psychological perspectives in yonth sports. New York: Hemisphere, 1978. – 134 p.

253. Orlick T.. The cooperative sports and games book. New York: Pantheon, 1978. -76 p.

254. Schule der Nachdenklichkeit /Moderation: a Von der Groben //Pedagogik. - 2002. - Jg.54, - № 7/8. - S. 44-73.

255.Weidenfeld W.H.C. Consturctive conflicts: tolerance lerning as the bfsis for democracy //Prospekts. – 2002. - Vol. 32, - № 1. - P. 95-102.

П Р И Л О Ж Е Н И Я

Характеристика методов педагогической технологии формирования у подростков умения сотрудничать

В процессе формирования когнитивного компонента умения сотрудничать у подростков на занятиях в спортивно-оздоровительных группах важную роль играет использование методов формирования сознания личности (метод убеждения). Это объясняется тем, что в сознании учащихся происходит опережающее отражение тех действий и поступков, которые они собираются совершить. Опираясь на общепринятые правила нравственного поведения людей, общественные требования, подросток выявляет противоречие между достигнутым и необходимым (требуемым) уровнем своего развития. Данное несоответствие выступает пусковым механизмом возникновения потребности в совершенствовании своих качеств личности и поведения.

Реализации метода убеждения способствовало проведение бесед, организация дискуссий, личный пример педагога и др.

Беседа – метод привлечения внимания учащихся к существующим общественным проблемам, к оценке событий, поступков, явлений окружающего их социума, способствующий переводу норм и правил, выработанных обществом, в личные убеждения ребят.

Беседа помогает раскрыть для подростка обратную сторону происходящих событий. Она предполагает наличие и озвучивание аргументированной позиции педагога и учащихся по заданной проблеме, ознакомление учащихся с существующими культурными традициями. Беседа наиболее эффективна, если проходит в форме диалога.

Учебные дискуссии – активное обсуждение, разбор, осмысление разных точек зрения по той или иной проблеме. Проведение учебных дискуссий требует наличия знаний в обсуждаемой области и коммуникативных умений: вести диалог, ясно и точно формулировать свои мысли. В процессе такого общения друг с другом учащиеся учатся логически мыслить, критиковать и аргументировать свою позицию и позицию оппонентов, терпимо относиться к формулировкам других ребят. Данный метод позволяет сформировать определенное отношение к выявленной проблеме.

В процессе дискуссии у подростка вырабатываются такие личностные качества, как принципиальность, уважение чужого мнения, мужество признания собственных ошибок, что необходимо при построении отношений сотрудничества.

Личный пример. Воспитательная функция примера основывается как на естественном стремлении ребят к подражанию

манеры поведения окружающих, так и на развитии сознательности учащихся. Активизировать данный метод помогает своевременность и реальность примера, его новизна. Демонстрация авторитетным педагогом умения построения сотрудничества оказывает положительное влияние на их формирование у подростков.

Активное использование в работе методов организации деятельности и формирование опыта общественного поведения способствовало формированию у подростков преимущественно коммуникативно-деятельностного компонента умения сотрудничать.

Метод упражнения представляет собой планомерно организованный процесс выполнения практических (теоретических) действий или дел, дающих возможность материализовать внутреннее отношение подростка (к деятельности, к субъектам взаимодействия и др.), делая их видимыми для других. Метод упражнения предполагает создание педагогом цепи трудностей, которые необходимо преодолевать, совершая какие-либо действия, поступки. Он включает в себя информационную, исполнительскую и контролируемую части. Выполнение упражнения подразумевает приобретение и отработку умений и навыков восприятия и переработки информации (задания), определение самооценности упражнения, планирование действий по решению поставленной задачи, фиксацию хода выполнения упражнения, анализ и самоконтроль выполняемых действий.

Применение данного метода будет эффективным, если содержание упражнения, его объем, частота повторений будут соответствовать личностным качествам подростков, т.е. будут доступны и посильны. Выбранное упражнение также должно соответствовать формируемому поведению подростка.

Использование педагогом *методов контроля* при выполнении двигательного действия подростком, исправление его ошибок, организация совместной контрольно-оценочной деятельности других ребят дает стимул для развития у подростка умений и навыков самоконтроля как при выполнении физических упражнений, так и при построении межличностных отношений.

Оценочные суждения учителя об ученике должны формироваться учителем в щадящей форме, с опорой на положительные стороны и возможности ребенка.

Организация и коррекция выполняемого упражнения происходит посредством педагогических требований, предъявляемых к ученику.

Педагогическое требование – метод воспитания, применение которого позволяет стимулировать или тормозить деятельность воспитанника, проявление у него определенных качеств личности. По форме предъявления различают прямое и косвенное требования.

Прямое требование используют в особых случаях, когда необходимо резкое вмешательство педагога: при возникновении опасной для жизни ситуации, при действиях, наносящих кому-либо оскорбление и др.

При формировании у подростков умения сотрудничать широко используется косвенное требование в виде совета, просьбы, намека, одобрения, доверия. Это позволяет руководить действиями ученика, не ущемляя его стремления к самостоятельности.

Создание воспитывающих (проблемных) ситуаций в рамках нашего эксперимента заключается в постановке педагогом перед учащимися ряда задач, решение которых требует слаженной работы всего коллектива, способствующих активизации творческой и поисковой деятельности учащихся.

Окраска, направленность воспитывающей проблемной ситуации зависит от того, какие качества личности и поведенческие навыки мы формируем. Так, нравственные ситуации создаются для укрепления морально-этической позиции личности.

Организация ситуаций ролевого общения или взаимодействия способствует обретению коммуникативного опыта, возникновению эмпатийных отношений через осознание и принятие позиции собеседника, развитие умений распределять роли и обязанности при решении коллективных задач согласно личностным возможностям каждого.

Использование *поручения* обусловлено необходимостью формирования у подростка доверительных отношений в коллективе, личной ответственности за выполнение отведенной роли в общественном задании, а также положительной «Я-концепции» личности, способствующих успешной реализации цели нашего эксперимента.

На формирование эмоционально-мотивационного компонента умения сотрудничать влияет группа методов стимулирования поведения и деятельности (методы педагогической оценки).

К открытой положительной оценке относят одобрение, ободрение, похвалу. Ее использование позволяет существенно влиять на взаимоотношения в коллективе. Подростки очень чувствительны к отношению окружающих. Отрицательная оценка и неодобрение, переживание неуспеха часто приводят к озлоблению учащегося, самоотстранению от взаимодействия с другими ребятами и педагогом.

Положительная оценка создает у учащихся переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для полноценного формирования личности учащихся (Куракина А.О.).

Одобрение, похвала являются показателем успеха, удачи подростка, особенно если учитель является для него авторитетом. У

ученика появляется уверенность в своих силах, активизируется его общение со сверстниками и другими окружающими его людьми.

Подкрепление положительной оценкой конструктивных взаимоотношений, возникающих в коллективе, способствует дальнейшему развитию мотивации к сотрудничеству, что приводит к повышению эффективности совместного труда.

В процессе формирования у подростков умения сотрудничать целесообразно использовать скрытую педагогическую оценку. Описание состояний и переживаний окружающих, связанных с поступком (поведением) подростка, организация самоанализа, стимулирование процесса самооценки у учащегося позволяет подростку научиться контролировать свои эмоции, поступки в процессе совместной деятельности, что способствует развитию у них умения сотрудничать.

Большим стимулом для формирования у подростков умения сотрудничать являются переживаемые эмоции успеха в процессе коллективного труда. Поэтому необходимо создавать ситуации успеха при взаимодействии учеников друг с другом.

Создание ситуации успеха при взаимодействии способствует активному включению каждого подростка в совместную деятельность на уровне его потенциальных возможностей.

Согласно существующим определениям успеха достижение успеха при взаимодействии возможно лишь тогда, когда поступки и результаты деятельности субъектов взаимодействия совпадают или превышают ожидаемые друг от друга. Таким образом, успех совместного труда определяется тональностью возникшего эмоционального отношения к себе и другим у субъекта взаимодействия, вызванного наличием или отсутствием взаимопонимания, обоюдной заинтересованностью и доверием, а также результатом совместной деятельности.

Создание ситуации успеха возможно при верном распределении обязанностей среди участников взаимодействия, совпадающих с возможностями подростков или находящихся в зоне ближайшего развития их личностей.

Условием переживания эмоций успеха при совместной деятельности является личный успех каждой из взаимодействующих сторон. Заслуженный успех вселяет в учащегося уверенность в собственных силах, повышает его самооценку, появляется желание его повторить, активизируется самостоятельный поиск пути достижения успеха. Ситуация успеха достигается тогда, когда сам подросток определяет этот успех (А.С. Белкин, А.О. Куракина, Н.А. Едалина).

Ситуация успеха организуется педагогом посредством индивидуализации заданий с постепенным возрастанием их сложности согласно меняющемуся уровню развития ребенка: через

помощь в преодолении встречающихся трудностей; через построение специальных учебных ситуаций, позволяющих подростку пережить радость успеха.

Спецификой организации физкультурной деятельности является широкое применение игрового и соревновательного методов практической направленности.

Игровой метод используется на занятии для решения образовательных, оздоровительных и воспитательных задач. Для нашей работы важным является то, что широкий выбор разнообразных способов достижения цели, импровизационный характер действий в игре позволяют формировать такие ценные личностные качества как самостоятельность, инициатива, целеустремленность, творчество и др. Параллельно с этим, соблюдение условий и правил игры в условиях единоборства способствует целенаправленному воспитанию у занимающихся нравственных качеств: чувства взаимопомощи, умения сотрудничать, сознательной дисциплинированности, воли, коллективизма и т.д.

Игры органично вплетаются в другие виды деятельности, являясь ее эмоциональной основой, и дают возможность для творческого самовыражения личности учащегося (А.О. Куракина).

Применение метода игрового проектирования на занятии формирует умения межгруппового общения, позволяет подростку усваивать нормы и правила поведения при обсуждении.

Использование познавательных игр способствует активизации мыслительной деятельности учащихся.

При формировании у подростков умения сотрудничать на спортивно-оздоровительных занятиях целесообразно использовать кооперативные игры, направленные на построение слаженных действий, формирование положительного эмоционального отношения друг к другу, взаимопомощи, взаимовыручки.

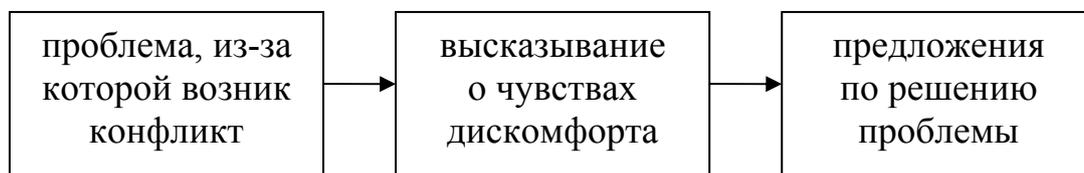
Эмоциональная насыщенность, присущий игровой деятельности фактор удовольствия дает возможность формировать у занимающихся устойчивую положительную мотивацию к занятиям, способствует психической адаптации учащихся друг к другу, улучшает социально-психологический климат в коллективе, что способствует формированию у ребят умения сотрудничать.

Использование *соревновательного метода* в нашей работе обусловлено естественной потребностью подростков к соперничеству и самоутверждению. Использование соревнований между группами или другими коллективами позволяет быстро осваивать опыт общественного поведения, тренировать использование умений сотрудничать в экстремальных ситуациях.

Сочетание общепедагогических и специфических методов физического воспитания позволяет органично развивать у подростка

личностные качества, необходимые для построения конструктивных взаимоотношений, приобретать знания норм и правил сосуществования людей в обществе, формировать ценностное отношение к себе и партнерам по деятельности, отрабатывать умение сотрудничать посредством организации совместной деятельности на занятии.



Схема высказывания несогласия

Например: «Когда ты даешь передачу низко, мне неудобно ловить мяч, и я часто его роняю; постарайся направлять мяч мне на грудь».

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

**по формированию у подростков умения сотрудничать
посредством спортивно-оздоровительных занятий
(фрагмент рабочей программы по баскетболу для СОГ)**

Пояснительная записка

Сегодня на фоне общей гуманизации образования ребенок в воспитательном процессе рассматривается как субъект деятельности, общения и познания. Основным показателем развития личности ребенка является степень его умения адаптироваться в социуме, быть активным. Однако, процесс полноценной социальной интеграции ребенка на данный период экономического и культурного развития страны чрезвычайно затруднен. Разобщенность, отсутствие общих целей, идеалов, низкая социальная защищенность большей массы населения привели к росту стрессовых и конфликтных ситуаций. В данной атмосфере всеобщей конкуренции важным является формирование социальной активности у детей и подростков, приобретение умений, позволяющих конструктивно решать возникающие трудные жизненные ситуации, т.к. процесс преодоления противоречий является одним из этапов в совершенствовании системы взаимоотношений.

Целью разработанной программы является формирование у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий.

Экспериментальная программа формирования у подростков умения сотрудничать посредством спортивно-оздоровительных занятий составлялась в соответствии с требованиями, предъявляемыми к программам спортивно-оздоровительных групп:

- *воспитательная, оздоровительная и обучающая направленность* образовательного процесса (предполагает комплексное решение воспитательных, оздоровительных и обучающих задач, сочетание и согласованность применяемых методов на занятии, способствующих развитию личности, утверждению здорового образа жизни, воспитанию физических, морально-этических и волевых качеств учащегося;

- *понимание сущности воспитывающего обучения* на занятиях физической культурой как процесса гуманистического взаимодействия учителя и учащихся (учебно-воспитательный

процесс строился на основе сотрудничества и взаимного уважения, опираясь на интересы и потребности учащихся, веру в их возможности и перспективу развития каждого подростка);

- *последовательное осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся* (экспериментальная программа предусматривает учет: интересов, потребностей, склонностей учащихся к выполнению специфических двигательных действий; объем их знаний; уровень развития индивидуальных психофизических особенностей личности, указывающих на способность учащихся к овладению умениями, необходимыми для построения конструктивного взаимодействия на площадке, определяющих наиболее эффективные средства и методы педагогического воздействия на учащегося);

- *ярко выраженная практическая направленность учебно-воспитательного процесса* (экспериментальная программа предполагает выбор приемов и средств обучения, рассчитанных на постоянное вовлечение учащихся в активные формы практического (двигательного, игрового) взаимодействия друг с другом).

В программе спортивно-оздоровительные занятия рассматриваются как форма взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, позволяющая формировать составляющие компоненты сотрудничества посредством приобретения когнитивного, эмоционального и поведенческого опыта построения взаимодействий.

Организация учебно-воспитательного процесса предполагает субъект-субъектные отношения тренера-преподавателя и ученика.

Подросток выступает как полноценный участник построения учебно-воспитательного взаимодействия, направленного на удовлетворение личностных потребностей учащихся, их интересов, развитие их способностей и подбор как форм коллективного взаимодействия, так и самостоятельной деятельности, способствующих раскрытию индивидуальности каждого ребенка.

В экспериментальной программе поставлены следующие задачи:

- способствовать положительной динамике показателей развития физических и нравственных качеств занимающихся посредством гуманизации учебно-воспитательного процесса;

- формировать положительную «Я-концепцию» личности;

- развивать коммуникативные умения;

- формировать ценностное отношение к сверстникам, людям вообще, к совместной деятельности, к миру в целом;

-развивать положительное эмоциональное отношение к различным формам взаимодействия (в двойках, триадах, ..., в малой группе, в коллективе);

- формировать умения и навыки самовоспитания, самоконтроля, саморазвития;
- повышать уровень когнитивной сферы учащихся;
- передавать учащимся творческий и организаторский опыт совместного решения учебных (творческих, познавательных) задач;
- развивать познавательную активность учащихся;
- формировать эмоционально-волевые и морально-волевые качества личности.

Занятие в спортивно-оздоровительных группах, как внеклассная форма занятий, представляет собой курс, характеризующийся целостностью, спецификой и автономностью. Назначение данных занятий в системе физкультурного образования заключается в формировании мотива и потребности личности к систематическим занятиям физической культурой и спортом, освоении основ оздоровительной физической культуры, развитии способности к саморефлексии, самоконтролю, формировании двигательных умений и навыков, воспитании физических и нравственных качеств личности.

Современный образовательный процесс идеологически ориентирован на формирование физического и духовного здоровья нации и влечет изменения в содержании, структуре, организации и технологии построения учебно-воспитательного процесса на занятиях физической культурой и спортом. Поэтому рассматриваемая программа отличается социально-педагогической целесообразностью: ее цели соответствуют социальному заказу.

Успешность реализации программы определяется по следующим факторам: развитости, обученности и воспитанности подростков. Данные факторы проявляются:

- в овладении предметным содержанием знаний, приемами их получения и переработки;
- в умении выполнять специфические двигательные действия;
- в сформированности навыка регулярных занятий физической культурой (спортом), ведения активного образа жизни;
- в овладении и принятии нравственно-этических норм поведения и сосуществования людей в обществе;
- в умении сдерживать свои негативные эмоции и находить конструктивные выходы из сложившихся трудных жизненных ситуаций;
- в ценностном отношении к окружающим их людям, окружающей его действительности;
- в сформированной нравственной позиции личности;
- в способности использовать имеющиеся знания и умения в процессе организации совместной деятельности;
- в способности как самостоятельно, так и коллективно выбирать вид, форму, объем учебного материала (нагрузку) и

преобразовывать его исходя из поставленных задач, конкретных условий деятельности.

Этап 1. Адаптивный.

Цель: формирование положительного отношения к совместной деятельности, направленности на сотрудничество.

Задачи	Используемые педагогические формы и методы
1	2
1. Формирование представления об общественном и личностном ценностном потенциале физической культуры и спорта	1. Беседы по темам: «Влияние занятий физической культурой и спортом на личность занимающихся», «Великие спортсмены», «Знаменитые спортсмены родного края» и т.д.
2. Приучение к дисциплине	1. Беседа по теме: «Правила поведения в спортивном зале, техника безопасности проведения физкультурного занятия» и т.д. 2. Коллективное определение правил поведения на занятии (кодекса). 3. Оформление стенда: вывешивание кодекса. 4. Педагогическое требование.
3. Формирование ценностного отношения к окружающим	1. Личные беседы: «Что я сделал бы на его месте», «Правила поведения на улице, в общественных местах». 2. Определение и публичное оглашение личной цели прихода в секцию каждого подростка. 3. Упражнения в парах, тройках со сменой партнера по взаимодействию, противоборство мини-групп друг с другом.
4. Приобщение к совместным действиям	1. Упражнения в диадах, тройках ... 2. Кооперативные игры, эстафеты. 3. Соревнование «Баскетбольный муравейник». 4. Коллективное определение единой цели занятий. 5. Оформление стенда «Наша цель».

1	2
5. Приучение к самоанализу, анализу своих поступков, поступков окружающих	1. Индивидуальный анализ действий, конфликтов в тетради: «Я не согласен». 2. Диалог. 3. Дискуссии. 4. Выполнение упражнений с последующим полным индивидуальным (публичным) анализом правильности выполнения.
6. Развитие умений самоконтроля	1. Беседа «Методы самоконтроля на СОЗ». 2. Работа с тетрадью «Я не согласен». 3. Использование тетради самостоятельного учета посещаемости «Я здесь». 4. Индивидуальные задания и их коррекция. 5. Игры, мини-соревнования.
7. Формирование умений и навыков построения диалога с учителем	1. Индивидуальные беседы, дискуссии. 2. Поручение. 3. Индивидуальные задания, совместный с учителем анализ действий подростка.
8. Развитие инициативы построения совместных действий в системе «учитель-ученик»	1. Создание ситуации успеха при взаимодействии учителя и ученика. 2. Поощрение инициативы похвалой, одобрением.

Этап 2. Личностно-развивающий.

Цель: формирование у подростка уверенности в себе, в своих действиях.

Задачи	Используемые педагогические формы и методы
1	2
1. Приучение преодолевать трудности	1. Упражнение с постепенным увеличением интенсивности. 2. Упражнения, игры с гандикапом. 3. Упражнения с сопротивлением (в парах, тройках). 4. Игры (кооперативные). 5. Отметки о личных победах на плакате «По дороге к цели».

Продолжение таблицы

1	2
2. Формирование ценностного отношения к себе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прием «Просьба о помощи». 2. Привлечение к проведению разминки в группе (после предварительной консультации с педагогом). 3. Авансирование личности подростка. 4. Обучение принятию помощи.
3. Приучение к самостоятельным инициативным действиям	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуальные карточки с заданиями, адекватными возможностям и развитию ребенка. 2. Поощрение инициативных действий, проявления самостоятельности. 3. Привлечение для показа упражнения. 4. Проведение конкурсов, викторин. 5. Выставка рисунков «Я и спорт».
4. Формирование представления о себе, своих качествах, возможностях, особенностях	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оформление на стенде результатов срезов контрольных нормативов. 2. Использование индивидуальных карточек-заданий одинаковых по виду упражнений, но с разным уровнем нагрузки. 3. Опросник измерения уровня самооценки. 4. Распределение ролей в групповых действиях с объяснением причины данного выбора. 5. Метод посильной задачи.
5. Формирование навыков самоконтроля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ведение индивидуального дневника самочувствия. 2. Организация взаимных проверок учащимися, проверки учащимися деятельности учителя. 3. Организация самопроверок, выявление причин собственных ошибок. 4. Подвижные игры, мини-соревнования.
6. Развитие умений вступать в диалогические отношения со сверстниками на занятии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учебные дискуссии (разбор конфликтных ситуаций). 2. Создание воспитывающих ситуаций. 3. Личный пример. 4. Оформление на стенде схемы высказывания недовольства. 5. Задания в парах, тройках со сменой партнера.

1	2
7. Расширение представлений о способах разрешения трудных жизненных ситуаций	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа на тему «Я попал в беду». 2. Дискуссии. 3. Метод мозговой атаки. 4. Коллективное определение наиболее эффективных способов разрешения трудных жизненных ситуаций. 5. Оформление стенда «Я справлюсь».
8. Развитие коллективистских отношений внутри группы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обсуждение, разбор проблем, конфликтов, возникающих на занятии. 2. Распределение дежурства по залу. 3. Игры-соревнования с другими командами. 4. Воспитывающие ситуации по оказанию помощи друг другу (при падении подать руку, поддержать и т.д.).
9. Развитие ответственности за принятие решений	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуальные поручения. 2. Педагогическое требование. 3. Коллективное обсуждение результатов проделанной подростком работы. 4. Игры, соревнования. 5. Распределение обязанностей в предстоящем мероприятии.

Этап 3. Деятельностно-развивающий.

Цель: приобретение нравственного опыта построения совместных действий.

Задачи	Используемые педагогические формы и методы
1	2
1. Формирование ценностного отношения к коллективу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа «Роль личности в развитии общества. Долг общества по отношению к отдельной личности». 2. Организация взаимопомощи. 3. КТД.
2. Овладение опытом самостоятельной организации взаимодействий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Шефская работа с детьми младшего возраста. 2. Поручения по группам.

1	2
3. Овладение способами саморегуляции	1. Организация взаимодействий и противодействий друг с другом с последующим объединением и противоборством другой двойке и т.д. 2. Кооперативные игры, игры с ограничивающими условиями. 3. Эстафеты.
4. Приучение работать в коллективе и для коллектива	1. КТД. 2. Эстафеты. 3. Организация дежурства в спортивном зале. 4. Организация товарищеских игр с другими командами. 5. Коллективное посещение игр команд-мастеров. 6. «Баскетбольный муравейник».
5. Формирование умений выбирать для себя и выполнять часть разделенного коллективного задания	1. Организация самостоятельной работы коллектива. 2. Поручения группам с последующим анализом о вкладе каждого участника в решение поставленной цели. 3. «Баскетбольный муравейник».
6. Развитие инициативы в построении совместных действий с другими подростками	1. Групповые поручения. 2. Создание ситуаций успеха при взаимодействии. 3. Групповые игры, состязания, эстафеты. 4. Поручение по организации игр. 5. Создание ситуации выбора при делении на команды. 6. «Баскетбольный муравейник».
7. Формирование потребности нравственного поведения	1. Беседы «Как я хочу, чтобы ко мне относились». 2. Дискуссии. 3. Приучение к строгому выполнению правил игры. 4. Педагогическое требование к соблюдению общепринятых правил (например, в общественном транспорте) 5. Просмотр игр команд-мастеров и их последующий анализ. 6. Личный пример. 7. Поощрение нравственных поступков через одобрение, похвалу. 8. Личные беседы.

Этап. 4. Закрепляющий. Творческо-преобразующий.

Цель: отработка (закрепление и упрочение) у подростков умения сотрудничать

Задачи	Используемые педагогические формы и методы
1	2
1. Формирование устойчивой направленности на сотрудничество	1. Поощрение одобрением, похвалой коллективной игры на площадке. 2. Объяснение преимуществ командных действий. 3. Коллективный анализ проблемных ситуаций. 4. Создание ситуаций успеха при взаимодействии между подростками.
2. Развитие творческого коллективного мышления	1. Групповое создание полосы препятствий. 2. Самостоятельное проведение КТД. 3. Самостоятельная подготовка номеров к Спортивному вечеру с организацией последующего коллективного анализа. 4. Проведение тренировочного занятия в качестве тренера в младшей группе. 5. Создание ситуаций выбора. 6. КТД. 7. Поручение группам оформить на стенде требования к выполнению элемента.
3. Формирование и совершенствование умений адаптироваться в новых условиях, сохраняя при этом личностную значимость	1. Игры, соревнования в усложненных условиях. 2. Создание ситуаций выбора на тренировке. 3. Шефская работа. 4. «Баскетбольный муравейник» с командами других школ.
4. Развитие навыков построения конструктивного диалога	1. Шефская работа. 2. Организация КТД с младшими ребятами. 3. Дискуссии на волнующие подростков темы. 4. Совместный анализ проведенных и просмотренных игр. 5. Личные беседы. 6. Творческие задания на пару, тройку подростков. 7. Коллективный анализ записей тетради «Я не согласен».

1	2
4. Развитие навыков построения конструктивного диалога	1. Шефская работа. 2. Организация КТД с младшими ребятами. 3. Дискуссии на волнующие подростков темы. 4. Совместный анализ проведенных и просмотренных игр. 5. Личные беседы. 6. Творческие задания на пару, тройку подростков. 7. Коллективный анализ записей тетради «Я не согласен».
5. Упрочение навыков самоконтроля	1. Шефская работа. 2. Игры, соревнования в усложненных условиях. 3. Педагогические требования. 4. Личный пример. 5. Организация индивидуальных действий подростка в усложненных условиях. 6. Личные беседы. 7. Организация самоанализа.

Предложенная воспитательная программа является составной частью образовательной программы спортивно-оздоровительных групп.

Длительность ее реализации вариативна и зависит от психической, физиологической, умственной подготовки учащихся, а также от условий проведения спортивно-оздоровительных занятий. Ориентировочный временной промежуток внедрения программы – 2 учебных года.

**Варианты суждений подростков при описании причины
возникших затруднений на занятии**

Источник возникших затруднений	Варианты высказываний
Тренер	<p>Тренер поставил меня с ним в пару. Плохое упражнение, была бы игра, мы бы не поссорились. Тренер специально действует мне назло. Если бы поставил с Сашкой, мы бы не поругались. Тренер не объяснил то, что нам делать и т.д.</p>
Партнеры по взаимодействию	<p>Он ничего не умеет (не понимает). Он – дурак и т.д. и т.п. С таким, как он, всегда проигрываешь. Это он виноват, т.к. я все делал правильно, а он специально все делает наоборот. Он первый меня обозвал... Таких, как он, нельзя в секции записывать, он только мешается. Он не хочет проигрывать (уступать) мне. Он не хочет договариваться. Он непонятно объясняет, не вовремя дает сигнал. Он очень медленно (быстро) бежит. Он бешеный какой-то и т.д. Он мне не нравится. Они надо мной издеваются. Они все меня не любят. С такими ... я не стал бы играть в одной команде. Они ничего не умеют, не понимают, что я от них хочу. Они не держат своих игроков и т.д.</p>
Сам подросток	<p>Я не смог сделать правильно. Я не понял, что мне надо сделать. У меня не хватило сил. Нужно было уступить ему. Я зря пришел сегодня. Я – неудачник. Я всегда мешаюсь. Нужно было не вставать с ним в пару и т.д. Я не смог объяснить, что хочу. Я его терпеть не могу.</p>
Все участники взаимодействия	<p>Мы оба не правы. Мы не смогли договориться. Он не смог объяснить, а я не смог догадаться, куда бежать. Мы еще не привыкли друг к другу, не сыгрались и т.д.</p>
Другие факторы	<p>У нас мяч плохо отскакивал, поэтому я дал плохой пас. Пол неровный, поэтому я запнулся.</p>

Карта педагогического анализа уровня сформированности у подростков умения сотрудничать

Инструкция

Оцените частоту проявления показателей умения сотрудничать у подростков:

Очень редко – 0 баллов;

Редко – 1 балл;

Часто – 2 балла;

Очень часто – 3 балла.

1. Выбирает диалог в качестве формы взаимодействия с учителем и сверстниками.
2. Способен выделять наиболее значимые качества личности при организации конструктивного взаимодействия.
3. Умеет планировать процесс саморазвития и самовоспитания, в том числе направленный на приобретение знаний, умений, навыков конструктивного взаимодействия.
4. Умеет самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя.
5. Умеет слушать, анализировать, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения партнеров по взаимодействию.
6. Умеет выбирать для себя часть разделенного коллективного задания.
7. Осознает необходимость поиска путей творческого саморазвития и самообучения; осознает взаимную ответственность и зависимость.
8. Умеет выделить необходимые, наиболее эффективные пути решения трудной жизненной ситуации.
9. В поведении преобладают установки на достижение коллективно значимой цели.
10. Выражает эмпатийное отношение к окружающим.
11. Умеет оценивать свою личность адекватно своим возможностям.
12. Проявляет направленность на сотрудничество.
13. Инициативен в построении сотрудничества в системе педагогического взаимодействия «учитель-ученик».
14. Способен к самоанализу и самоконтролю.
15. Активен в процессе совместной деятельности с другими участниками учебно-воспитательного процесса.
16. Умеет выполнять часть разделенного коллективного задания.
17. Умеет конструктивно разрешать возникающие споры, разногласия.
18. Умеет строить свое поведение согласно нравственным нормам и правилам сосуществования людей в обществе.
19. Принимает активное, личностно-ролевое участие в решении коллективных задач.
20. Умеет сдерживать негативные реакции.
21. Активно включается в творческий коллективный процесс приобретения знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия.
22. Умеет налаживать межличностные коммуникации.

23. Легко адаптируется в новых условиях, сохраняя при этом личностную значимость.
24. Обладает умениями, необходимыми для достижения поставленной коллективной цели.

Ключ:

- 0 - 23 – низкий уровень сформированности умения сотрудничать;
24 - 48 – средний уровень;
49 - 72 – высокий уровень.

Характеристика подростков с разным уровнем сформированности умения сотрудничать

Для подростка с *низким уровнем* сформированности умения сотрудничать характерна пассивность при выполнении какой-либо части общего задания. В поведении преобладают установки на достижение личностной цели (часто за счёт другого). С возникающими проблемами пытается справиться самостоятельно, не прибегая к чьей-либо помощи. Не владеет приемами налаживания межличностных контактов. У него наблюдаются трудности при построении взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми, неумение вступать в диалог и поддерживать его. При несогласиях нетерпим к окружающим, не умеет слушать собеседника. Не способен выделить часть общего задания для самостоятельного решения. Как правило, у него наблюдается завышенная или заниженная самооценка. Не осознает важность и преимущества построения отношений сотрудничества. Часто нарушает нормы и правила сосуществования людей в обществе.

На *средний уровень* сформированности умения сотрудничать указывает наличие еще неустойчивого мотива к построению конструктивного взаимодействия, недостаточно сформированные умения построения диалога, налаживание межличностных контактов. Проявляет интерес к коллективной деятельности. К окружающим относится с эмпатией. Осознает важность построения сотрудничества при взаимодействии. При реализации коллективной цели умеет самостоятельно принимать решения и брать ответственность на себя. Часть разделенного коллективного задания выполняет с желанием, но не всегда активно. Обращается за помощью, поддержкой при возникновении трудностей, уточняет инструкции педагога. Пытается находить совместные приемлемые пути решения возникающих при взаимодействии споров, разногласий. Умеет выделить необходимые, наиболее эффективные коллективные пути решения трудной жизненной ситуации. В поведении преобладают установки на достижение коллективно значимой цели.

Высокий уровень умения сотрудничать проявляется: при образовании устойчивого мотива к построению конструктивного взаимодействия, осознании ценности сотрудничества, умении распределять и разграничивать функции сотрудничающих сторон согласно их возможностям. Подросток умеет строить диалог, поддерживать беседу. Он легко вступает во взаимодействие как со сверстниками, так и со взрослыми. Социально терпим. Присутствует творческий подход к организации совместной деятельности. Убежден в эффективности и целесообразности приобретения умений и навыков сотрудничества, активно включается в творческий коллективный процесс приобретения знаний, умений конструктивного взаимодействия. Легко адаптируется в новых для него условиях. Умеет конструктивно разрешать

возникающие споры и несогласия. Воспринимает процесс решения коллективной цели как возможность для саморазвития. Инициативен при построении сотрудничества. Умеет выделить необходимые, наиболее эффективные коллективные пути выхода из возникшей трудной жизненной ситуации и организовать их осуществление. Строит взаимоотношения согласно нормам и правилам поведения людей в обществе.

**«Баскетбольный муравейник»
(станции)**

№ п/п	Название станции	Содержание задания на станции	Дозировка
1.	Передай мяч	Одновременная передача трёх мячей в тройке по кругу	15 раз
2.	Снайпер	Забить мяч в кольцо (броски выполняют по очереди)	12 раз
3.	Прыжки на скакалке с продвижением	Два человека крутят верёвку передвигаясь, третий прыгает	20 метров
4.	Гусеница	Ползание по скамейке с зажатым мячом между ног (по очереди)	1 раз
5.	Подтягивание на перекладине	Подтягивание из И.П. вис на перекладине (по очереди)	18 раз
6.	Спорт. кроссворд	Разгадывание кроссворда	6-8 слов
7.	Восьмерка в движении	Передача мяча в движении в тройках с забеганием за спину партнёра (без потерь мяча)	20 метров
8.	Тачанка	Один из тройки из И.П., упор лёжа ноги у партнёров передвигаются вперёд	15 метров
9.	Волна	Передача мяча в колонне поочередно над головой –под ногами –над головой и т.д. с продвижением (последний в колонне перебегает вперёд)	15 метров
10.	Мишень	Попадание в вертикальную мишень (мяч кидают по очереди)	6 раз
11.	Переправа	И.п. стойка в шеренге взявшись за руки. у крайних игроков в свободных руках палка (клюшка). Перекатывание мяча крайними игроками друг другу с продвижением	20 метров
12.	Попрыгунчик	Два игрока стоят напротив друг друга на расстоянии 3-4 метров и передают мяч с отражением об пол. Третий стоит между ними и перепрыгивает через мяч (после выполнения задания меняются по кругу)	3 раза по 15 прыжков
13.	Нора	Два игрока стоят напротив друг друга и держат обруч. Третий пролезает в него, встаёт рядом с любым из партнёров и перехватывает у него обруч. Тот, к кому встали, пролезает в обруч и становится с другой стороны и т.д.	10 метров
14.	Прыжки в длину	Прыжки в длину с места. Второй встаёт на место приземления первого и т.д.	20 метров
15.	Ведение мяча	И.п. стойка в шеренге взявшись за руки. Крайние игроки ведут мяч свободными руками. (после прохождения дистанции меняются местами)	3 раза по 15 метров
16.	Король дриблинга	Поочередное ведение мяча с изменением направления	3 раза по 15 метров

Лист прохождения станций «Баскетбольного муравейника»

№	Название станции	Отметка судьи
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		

Мария Юрьевна Зайцева

**ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ УМЕНИЯ
СОТРУДНИЧАТЬ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Монография

Отпечатано в авторской редакции
с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 03.06.2013. Формат 60x84/16

Печать офсетная. Усл. печ. л. . Уч.-изд. л.

Тираж 20 экз. Заказ №

Типография ФГБОУ ВПО

«Удмуртский государственный университет»

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.

Тел. 68-57-18