

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



С.П. Клеменчук, Л.Н. Сяднева, А.А. Сяднев

ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ
НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

МОНОГРАФИЯ

СТАВРОПОЛЬ

СТАВРОПОЛЬ
издательство
2017

УДК 37.037.1+793.3

ББК 75.14.8+85.32

К 48

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

***В.Н. Курьсь**, доктор биологических наук, профессор,
Заслуженный работник физической культуры РФ,
Северо-Кавказский федеральный университет*

***Н.И. Дворкина**, доктор педагогических наук, профессор,
Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма*

Клеменчук, С.П., Сляднева, Л.Н., Сляднев, А.А.

К 48 **Телесно-пластическая направленность физического воспитания девочек подросткового возраста** : монография [Текст] / С.П. Клеменчук, Л.Н. Сляднева, А.А. Сляднев. – Ставрополь : Ставролит, 2017. – 180 с.

ISBN 978-5-903998-79-1

УДК 37.037.1+793.3

ББК 75.14.8+85.32

В монографии рассматриваются теоретические и эмпирические проблемы физического воспитания девочек подросткового возраста. С различных позиций обоснована телесно-пластическая направленность физического воспитания девочки в системе общего основного образования как в полной мере соответствующая ее возрастным запросам, представлена система специализированных методических средств формирования пластичности движений девочек подросткового возраста.

Издание предназначено для специалистов системы основного общего образования, студентов и магистрантов высших учебных заведений педагогического профиля и родителей, заинтересованных в поиске способов гармоничного физического и личностного развития детей.

© Клеменчук, С.П., Сляднева, Л.Н.,
Сляднев, А.А., 2017

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2017

© Издательство "Ставролит", 2017

© Оформление: Издательство "Возрождение", 2017

ISBN 978-5-903998-79-1

Содержание

Предисловие -----	5
Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста -----	12
1.1. Методологические основы концептуализации личностно-ценной направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста-----	13
1.2. Специфика факторов детерминации ценностного отношения девочек подросткового возраста к телесно-пластической направленности школьного физического воспитания-----	29
1.3. Телесно-пластическая направленность физического воспитания девочки-подростка как системный регулятив вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры-----	53
Глава 2. Методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста -----	72
2.1. Модель методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста-----	73



2.2. Содержание методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста-----	86
2.2.1. Пластико-познавательное методическое направление-----	86
2.2.2. Поисково-пластическое методическое направление-----	93
2.2.3. Экспрессивно-пластическое методическое направление-----	98
2.3. Критерии эффективности методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста----	106
2.4. Общие результаты педагогического экспериментирования-----	118
Заключение-----	127
Библиография-----	130
Приложения-----	147

Предисловие

Сегодня в нашем обществе происходит изменение статуса образования. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики – в сферу развития культуры, общества и человека. Методологической основой современного переосмысления самого понятия "образование" стала педагогическая антропология К.Д. Ушинского, фиксирующая фундаментальные основы становления человеческого в человеке, закономерности его движения к собственной индивидуальности, к неповторимому и самобытному способу бытия в качестве конкретного субъекта самостоятельной жизнедеятельности.

Современное антрополого-гуманистическое мировоззрение, сосредотачивая внимание педагога физического воспитания системы общего основного образования на закономерностях и механизмах многомерного взаимодействия взрослеющего человека с социальным окружением и с самим собой в среде ценностей физической культуры, открывает взору не только и не столько уровень общей его физической подготовленности или степень его соответствия нормам физического развития, сколько культуру его двигательной повседневности (смысловые ориентиры, идеалы и ценности, стиль жизни, основные формы двигательной активности, двигательные-рекреационные акты и т.д.).

Такая педагогическая проекция требует глубинного понимания связи личностной физической культуры со спецификой функционирования и воспроизводства современного Детства, с его исторической, социокультурной и психологической составляющими в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще и в российском обществе в частности. Основными признаками современности стали неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров. На первый план выдвигаются такие требо-



вания к молодому человеку, как образованность, решительность, конкурентоспособность, успешность, презентабельная внешность. Эмоциональные и нравственные критерии (чуткость, терпимость, умение сопереживать и т.п.) занимают сегодня последние места в иерархии ценностных ориентаций. Эти факторы, а также закрепленность полоролевых установок, форм поведения и отношений кардинально влияют на процессы телесной социализации и индивидуализации подростка на зарождающуюся его полоролевою идентичность.

В этих условиях девочки подросткового возраста как эмоционально-чувствительные, эмотивно-лабильные (впечатлительные) по своей природе сегодня оказались в зоне особого риска. Учеными Российской академии образования достоверно установлено существенное снижение их энергичности и готовности активно действовать, усиление дефицита двигательной произвольности. Новейшая система социальных ценностей, жестко конфликтуя с женской природой девочки-подростка, предопределяет эмоциональный дискомфорт и высокий уровень тревожности, нивелирует прежде зарождающуюся естественным путем женственную пластичность движений.

Антропологические воззрения П.Ф. Лесгафта о психосоматической целостности человека, о движении как сенсомоторном единстве обосновывают необходимость в интересах обеспечения эмоционального благополучия девочек подросткового возраста, повышения их энергичности и уровня общей физической подготовленности реализации в процессе физического воспитания особого педагогического целеполагания формирования пластичности движений.

Антрополого-педагогическая призма вскрывает ряд противоречий в современной теории физического воспитания девочек подросткового возраста.

Во-первых, с одной стороны, учеными Российской академии образования достоверно установлено существенное снижение энергичности девочек подросткового возраста и их желания активно действовать, усиление дефицита двигательной произвольности, усугубление эмоционального дискомфорта и тревожности, связанной с неудовлетворением доминирующих возрастных потребностей. Причем серьезные изменения ценностных ориентаций девочек подросткового возраста отмечаются не только по сравнению с 90-ми годами прошлого века, но и с началом нового столетия. Так, "начиная с 2007 года, на первый план выдвигаются интеллектуальные, волевые и соматичес-



кие ценностные ориентации. Образованность, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения в их понимании, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами. Эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций" (цит. по Д.И. Фельдштейну, 2013). С другой стороны, сложившаяся в рамках естественно-научного русла теория физического воспитания, традиционно дистанцирующаяся от приходящих общекультурологических тенденций (Н.Н. Визитей, С.В. Дмитриев, В.Н. Курьсь, С.Д. Неверкович, К.Д. Чермит и др.), непрерывно мониторит антропометрические и соматотипические подвижки в развитии женского организма, но недостаточно специфицирует как архаичные, так и новейшие реальные культурозависимые телесно-двигательные запросы, которые сформировались в сегодняшней конкретно-исторической среде и в подростково-девичьей культуре телесно-двигательной повседневности, в частности.

Во-вторых, с одной стороны, физическое воспитание в последние десятилетия позиционируется как основная сфера педагогически направленного теоретического и научно-прикладного функционирования физической культуры в обществе (Н.Н. Визитей, Л.П. Матвеев, Ю.М. Николаев и др.), как необходимое и достаточное условие двигательной социализации человека, самодетерминации его собственной двигательной активности. С другой стороны, современная теория физического воспитания остается фактически индифферентна (безразлична) к такому двигательному качеству как телесная пластичность. Однако, именно через это качество в подростковом возрасте (у мальчиков произвольно, а у девочек осознано и преднамеренно) "телесное движение от внешнего плана "прорастает" во внутренний мир субъекта, и через него в мир культуры и искусства" (С.В. Дмитриев, Л.Н. Сляднева).

И, наконец, с одной стороны, в последние годы в философской антропологии, в культурологии, социологии, психологии накоплен весомый фактологический материал и осуществлены содержательные теоретические разработки, которые констатируют и обосновывают наличие высокого уровня произвольной физической активности женщин во многих видах телесно-пластического художественного творчества (фитнес, хореография, аэробика, ритмическая гимнастика и др.).



Отмечается также гармонизирующий психосоматический эффект, который сопутствует эстетическим переживаниям, лежащим в основе такого рода художественной деятельности. С другой стороны, в рамках самой теории физического воспитания отсутствует убедительная акцентуация того, что для педагога осуществляющего физическое воспитание девочки-подростка эти теоретические наработки приобретают сущностный смысл.

Выделенные теоретические противоречия порождают противоречие практического характера. Сложившаяся в России система непрерывного физического воспитания ориентирована на реализацию методических средств развития, совершенствования, корригирования и поддержки силовых, скоростных и координационных способностей (качеств), гибкости, общей аэробной и специфической выносливости. Однако, для девочки в подростковом возрасте важно не столько техническое совершенствование разучиваемого двигательного действия, не столько развитие собственно физических кондиций, даже не столько совершенствование своих телесных форм, сколько поиск естественно-го способа быть в гармонии с собой и понимать своё тело, соответствовать тинейджерской субкультуре телесно-двигательной повседневности.

Необходимость преодоления этих противоречий определяет актуальность данного монографического исследования.

Опираясь на антропологическую парадигму П.Ф. Лесгафта, обосновывающую человекообразующую и культуруобразующую функции физической культуры, авторы монографии отстаивают позицию, согласно которой психосоматическую гармонизацию, телесно-двигательную социализацию и индивидуализацию следует рассматривать в качестве основных задач фемининного физического воспитания в системе общего среднего образования. Выделяя архаичные особенности женской телесности, биологические трансформации женского организма в подростковом возрасте, познавательные-мотивационные запросы девочки-подростка, существенные изменения в тинейджерской субкультуре телесно-двигательной повседневности, специфику телесно-пластических движений и физических упражнений, авторы доказывают, что методически-системная вариативно-деятельностная практика школьного учителя физической культуры, обеспечивающая телесно-пластическую направленность физического воспитания девочки-подростка на фоне эффективного решения задач ее общего физи-



ческого развития, содействует процессу "мягкого обретения женственной телесности".

К основным итогам теоретического осмысления выделенной проблемы авторы относят:

- аргументацию теоретических оснований и методических приемов реализации телесно-пластической направленности процесса физического воспитания девочек подросткового возраста, операционализирующих представления общей теории физической культуры о собственных культурологических ценностях физической культуры;

- изложение фактов, дополняющих теорию физического воспитания знанием о целевых установках и содержании базового физического воспитания девочек подросткового возраста, обеспечивающего телесно-пластическую направленность вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры исходя из запросов самих обучающихся;

- дополнение методических основ физического воспитания знанием о педагогическом инструментарии реализации телесно-пластического потенциала физической культуры, о способах приращения физических кондиций девочек подросткового возраста на фоне культуросообразного, социально полномасштабного их развития;

- обоснование генезиса формирования составляющих пластичности движений, взаимосвязи и взаимовлияния познавательных-мотивационных запросов девочек подросткового возраста к уроку физической культуры, причинно-следственных связей девичье-подростковой функциональности телесно-пластических движений и пластико-ориентированных физических упражнений, обеспечивающих обретения женственной телесности и эффективное решение задач общего физического развития.

Практическую значимость исследования авторы связывают со следующим.

Эксплицирована идея о целесообразности реализации телесно-пластической направленности вариативной части урока физической культуры в интересах природо- и культуросообразных трансформаций женского организма в подростковый период его развития.

Выделена система объективных факторов позитивно-ценностного отношения девочки-подростка к телесно-пластической направленности вариативного компонента физического воспитания.

Разработана новая методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подрост-

ткового возраста, позволяющая получать более высокие результаты по признакам общей физической подготовленности, степени выраженности женственной пластичности, личностно-женственного телесно-пластического развития, ситуативной тревожности на уроке физической культуры.

Выделены педагогические условия, этапы и содержание вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры, реализующей целевую установку "Обретение женственной телесности", соответствующую экзистенциальной потребности девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом".

Расширены представления о задачах физического воспитания учащихся средних классов, о методических направлениях и методических приемах формирования пластичности, а также о приемах оценки степени её сформированности.

Разработана методика, обеспечивающая повышение уровня физической подготовленности и энергичности, нивелирование дефицита двигательной произвольности девочек подросткового возраста за счет обеспечения телесно-пластической направленности вариативно-деятельностной практики учителей физической культуры.

Определены цели, перспективы и педагогические риски реализации телесно-пластической парадигмы физической культуры в практике физического воспитания девочек в системе общего среднего образования.

Предложена система практических рекомендаций, адресованных руководству общеобразовательных заведений (школ, лицеев, гимназий), предлагающих услуги основного и полного среднего уровней образования, руководству высших учебных заведений физической культуры и спорта и учителям физической культуры, обеспечивающих реализацию телесно-пластического вектора физического воспитания девочек в системе общего среднего образования.

Таким образом, в монографии представлен абрис целостного телесно-ориентированного педагогического комплекса, обеспечивающего становление готовности девочки-подростка активно действовать, уверенности в управляемости тела и предсказуемости женственных телесных реконструкций.

Авторы осознают сложность воплощения идеи телесно-пластического "воспитания" девочек в педагогическую практику. Основная проблема заключается в том, что для ее реализации необходим не учи-

тель (женщина) системы физического воспитания, но Женщина-учитель физической культуры с глубинным потенциалом женственности, рефлексии, гуманистической ресурсности и социальной ответственности. Только такой тандем способен сместить целевой вектор урока "физкультуры" от скоростно-силового к ценностно-смысловому, культуросообразному измерению, к позиционированию физического воспитания девочки подросткового возраста как основного способа педагогически направленного функционирования физической культуры в интересах удовлетворения актуализирующейся в этом возрасте экзистенциальной потребности быть в согласии со своим телом.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Прежде, чем приступить к изложению результатов исследования выделенной нами проблемы, отметим, что, говоря о теоретико-методологических основах телесно-пластического воспитания девочки-подростка, мы имеем в виду не только тот комплекс идей, принципов, теоретических построений и методических рекомендаций, который сложился в сфере науки о физическом воспитании девочек младшего, среднего и старшего школьного возрастов в системе среднего общего образования, но и научное знание, которое локализуется за пределами этой сферы. Данное уточнение важно, так как за рамками теории физической культуры, всегда был, а сегодня актуализируется научный интерес к тем явлениям, которые являются сущностными для понимания выделенного нами объекта исследования. Философия (особенно – философская антропология), если не всегда, то на протяжении многих веков разрабатывает категорию "телесность". Социология и культурология – понятия "телесно-двигательная культура", "социально-культурный потенциал деятельно-практической активности личности" и (в последнее время) "неформальная девичье-подростковая субкультура". Психология – понятие "подростковый возраст". Педагогическая биомеханика в последнее десятилетия обосновывает как антропоцентрические категории "телесную пластику" и "телесно-двигательную пластичность".

Антропологическое видение специфики девичье-подросткового физического воспитания (как, впрочем, и антропологическое мировоззрение в целом) осложнено необходимостью поиска зоны междисциплинарной согласованности (релевантности) в понимании ключевых феноменов этого педагогического процесса.

Именно факт независимого (обособленного) существования, значительного дистанцирования друг от друга указанных знаниевых сфер и составляет главный парадокс сложившейся ситуации, парадокс, который, подчеркнем это, имеет для теории физического воспитания в системе общего основного образования и, соответственно, для девочек подросткового возраста серьезные негативные следствия.

Теоретические основы данного монографического исследования, таким образом, преимущественно локализованы не столько в традиционной (нормативной) теории и методике физического воспитания в системе общего основного образования, сколько в новейшей дескриптивной (фактической) теории физической культуры.

1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ЦЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Подростковый возраст актуализируется в теории физического воспитания девочек в системе общего среднего образования в связи с тем, что, с одной стороны, по биологическим предпосылкам он является сензитивным периодом для достижения девочками высоких показателей общей физической подготовленности. С другой стороны, на практике такого эффекта не наблюдается, особенно, судя по предметным результатам их физического воспитания.

Поиск причин такого противоречия обращает внимание многих исследователей на факторы психологической детерминации, обуславливающие специфику когнитивно-мотивационной сферы телесного сознания подростка. В целом эту специфику В.М. Виленский (2013) определяет метафорой – "мотивационный вакуум". По его мнению, главная причина мотивационного вакуума заключается в отсутствии в физическом воспитании подростка единства основных компонентов



этого процесса – мотивации (системы побуждений), деятельности, связанной с выполнением физических упражнений и рефлексивного действия (контроля и самооценки).

Предположение о наличии связи между этим хорошо известным каждому школьному учителю физической культуры явлением и направленностью процесса физического воспитания девочки-подростка является в нашем исследовании основанием для инициализации логической процедуры концептуализации проблемы.

Процедура концептуализации (в отличие от процедуры операционализации, которая реализована нами в третьем разделе работы) задает вектор исследовательского движения "вверх" по уровням организации знания и суть этого движения от конкретного в сторону абстрактного, обеспечивающего теоретическую организацию материала.

Отметим, что под направленностью образовательного процесса мы (вслед за Б.М. Бим-Бадом, 2012) понимаем "обобщённое, идеальное представление о результатах-итогах реализации цели образовательной практики" (С. 234). От этого представления зависят содержание, методы, технологии, формы организации образовательного процесса. Очевидно, что определение направленности физического воспитания как основной составляющей общего основного образования невозможно без четкого осознания основной цели педагогического влияния средствами физической культуры на целостное развитие девочки-подростка. Именно педагогическое целеполагание определяет изоморфность (тождественность, равноподобность) той или иной педагогической системы.

В узком смысле, под направленностью физического воспитания продуктивно понимать сосредоточенность внимания учителя физической культуры, его мысленную устремленность и методически продуманную концентрацию на уроке средств физической культуры, ориентированных на достижение конкретной учебно-воспитательной цели.

Какова же связь направленности физического воспитания с причинностью мотивационного вакуума школьника на уроке физической культуры?

Все многообразие причин мотивационного вакуума В.М. Виленский дифференцирует на два класса: причины, зависящие от учителя, и причины, зависящие от ученика.

Первыми являются:



– "неправильный отбор содержания учебного материала, вызывающего перегрузку или недогрузку (интеллектуальную, двигательную, эмоциональную) учащихся;

– невладение учителем современными средствами и методами физического воспитания и их оптимальным сочетанием;

– неумение учителя строить отношения с учащимися и организовывать их взаимодействие друг с другом;

– особенности личности учителя;

– неумение учителя анализировать мотивационную сферу учения;

– недостаточный уровень реализации технологий образовательной деятельности по физическому воспитанию;

– недостаточный уровень методического обеспечения процесса физического воспитания (наглядные пособия, технические средства, мультимедиа, учебники);

– недостаточный уровень материально-технического обеспечения учебного предмета (спортивные залы, оборудование, инвентарь)" (В.М. Виленский, 2013, С. 34).

Приведенный перечень причин можно продолжать бесконечно. Однако если внимательно проанализировать все эти причины, то не сложно заметить, что они мало зависят от самого учителя. Они просто лежат на поверхности и легко опредмечиваются присутствием эксперта на конкретном занятии.

Глубинными причинами педагогического характера являются традиционные ценности физической культуры, которые институтируются (провозглашаются), но не интериоризируются (не поглощаются) ни осознаваемой когнитивно-мотивационной сферой психики, ни надсознанием (по В.П. Симонову, бессознательным, обеспечивающим реализацию созидательных трендов и процессов творчества) девочки-подростка.

Следуя по пути реинтерпретации этих оснований и реализуя основную функцию науки – обобщение, можно утверждать, что все многообразие представленных причин учительского порядка определяются психическими и макросоциальными детерминационными факторами, сосредоточенными в психосфере и ноосфере физической культуры как части культуры социума в целом. Обсуждение мер, способствующих нивелированию этих детерминант, далеко уводит нас от решения выделенной проблемы исследования.

Рассмотрим вторую группу причин мотивационного вакуума.



"Причинами снижения мотивации, зависящими от ученика, являются:

- низкий уровень физической подготовленности;
- низкий уровень культуры движений;
- несформированность интереса и мотивации к занятиям физическими упражнениями;
- несложившиеся отношения с учителем или классом;
- задержки развития;
- аномальное развитие;
- низкие социальные оценки (семья, друзья, знакомые) престижности физической культуры" (В.М. Виленский, 2013, С. 34-35).

Также как и первая группа выделенных В.М. Виленским причин, вторая группа причин не является завершенной, их перечисление может быть продолжено.

Преломляя видение этих причин через призму проблемы нашего исследования, отметим, что эти причины, как не парадоксально, мало зависят от самого подростка, поскольку все они могут стагнировать (тормозить) его двигательную активность на уровне подсознания, поглощаясь неосознаваемым самим учеником мотивом избегания неудач (по Д. Мак Клеланду). Доминирование мотива избегания неудач особенно в подростковом (эмоционально неустойчивом) возрасте ведет к занижению уровня притязаний и самооценки, влечет фрустрацию, природа и механизм, которой будут раскрыты ниже.

Как известно, потребности являются первичным источником любой формы активности человека. В подростковом возрасте экзистенциальные (сущностные) неосознаваемые потребности (например, потребность "быть Я", "потребность быть субъектом самого себя", потребность "быть личностью", см. анализ, А.В. Петровский, 1982, С. 235-238) испытывают сильное влияние как цивилизационной культуры, так и ближайшего к подростку социального окружения. Именно эти, сложнейшие по происхождению потребности, должны стать основой педагогического формирования личностно– ценных (субъектно ценных, самоценных) мотивов двигательной активности девочки-подростка на уроке физической культуры.

Специфика такого рода потребностей заключается в том, что в них отражаются доминантные для подросткового возраста аспекты общечеловеческого и индивидуального опыта самоутверждения, навязчивого "ощущения" уникальности собственного бытия, того, что в фило-



софии традиционно называют механизмом самоидентификации личности или Я.

В силу своей специфики, такого рода потребности, в отличие от социально значимых, четко артикулируемых и ясно осознаваемых девочкой-подростком мотивов-мишеней (целей) учебной деятельности (например: мотив овладения двигательными навыками, знаниями в области физической культуры; мотив достижения требуемого уровня физической подготовленности), не могут быть удовлетворены в рамках нормализованного государственным стандартом личностно-развивающего федерального компонента образовательного процесса. Будучи траекториально своеобразными по таким признакам, как пол (но не гендер), возраст, этнос, география и т.п., очевидно, что экзистенциальные потребности должны быть предметом внимательного, методологически выверенного изучения в интересах обоснования направленности телесно-пластического компонента физического воспитания девочки-подростка.

Рассматривая физическое воспитание девочки-подростка как частный случай реализации общеобразовательного проекта и решая вопрос о возможной направленности его вариативного компонента, из многочисленных методологических подходов к пониманию образования в целом, укоренившихся в европейской традиции, мы сосредоточили внимание на антропоцентрической образовательной парадигме. С одной стороны, эта парадигма, по сравнению с иными (социоцентрической, традиционалистской, теоцентрической, мыследеятельностной и другие, см., например, анализ В.А. Никитин, 2004), в философии образования представлена наиболее мощно и основательно, подкреплена множественной эффективной педагогической практикой. С другой стороны, "на уровне любых государственных систем обучения антропоцентрический подход часто декларируется, но не реализуется" (там же С. 44) в силу, прежде всего, ограниченности материальных ресурсов.

Из известных задач образования, предполагающих формирование человека целостного и сообразного или цивилизации, или социуму, или месту работы, или самому себе, антропоцентрический подход отстаивает последнее. Будучи сторонником этого подхода, педагог сферы физического воспитания задумывается о возможных формах существования человека телесного в социально-культурном пространстве, в пространстве физической культуры, о факторах, условиях и механиз-

мах превращения его биологического тела хотя и в "тело социальное", в "тело культурное", но все же в тело свое (в тело "возвращенное", по А. Frank, 1991).

Гуманистически ориентированной теории физического воспитания органически присущ также аксиологический подход, поскольку человек и его тело (психосоматическое благополучие, здоровый стиль жизни) здесь рассматриваются как высшая ценность социума и самоцель развития общества. В этой связи аксиология тела, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике теории физической культуры, может рассматриваться как основа новой философии образования в сфере физической культуры и, соответственно, методологии современной теории физического воспитания. "В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, – "аксиологическая пружина", которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей" (В.А. Сластенин, 2012, С. 34).

"Аксиологический подход обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой инвариантные, устойчивые, определенным образом скоординированные единицы морального сознания: основные идеи, понятия, ценности, выражающие суть нравственного смысла бытия конкретного человека и опосредованно – наиболее общую культурно-историческую ситуацию и перспективы" (Е.Н. Шиянов, 2007, С. 127).

В качестве методологической платформы обоснования телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка мы рассматриваем педагогическую антропологию К.Д. Ушинского (1881) и П.Ф. Лесгафта (1890), фиксирующую фундаментальные основы становления человеческого в человеке, закономерности его движения к собственной индивидуальности, к неповторимому и самобыт-

ному способу бытия в качестве конкретного субъекта самостоятельной жизнедеятельности.

Антрополого-педагогические предпосылки решения проблемы исследования мы обнаруживаем в трудах В.К. Бальсевича, И.М. Быховской, М.Я. Виленского, Н.Н. Визитея, С.В. Дмитриева, Ю. И. Евсеева, Ю.Д. Железняк, Э.А. Колидзея, Ю.Ф. Курамшина, В.Н. Курсыя, Т.Ю. Куцевича, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, Г.Г. Наталова, Б.Ф. Никитюка, С.Д. Неверковича, Н.И. Пономарева, Ж.К. Холодова и многих других адептов современной теории физической культуры. Эти авторы с различных точек зрения раскрывают современные концептуальные представления о проблеме школьного физического воспитания.

Для исключения неопределенности в понимании наших методологических позиций, отметим, что в советское время антропология трактовалась несколько упрощенно, как чисто соматическая область знаний. Она определялась как наука о происхождении и эволюции (филогенезе) человека, образовании человеческих этносов и о нормативных вариациях физического строения, размеров и формы тела. Основными антропологическими методами признавались описания (антропоскопия) и измерения (антропометрия).

Однако в постсоветское время представление об антропологии существенно изменилось. Так, Б.А. Никитюк (1996) отмечает, что "антропология – наука о формах и факторах изменчивости человека. Всем известен ее "морфологический облик", понятно привлечение ее внимания к структурным вариациям размеров тела, систем и органов – иначе к тому, что именуется морфологией человека. В антропологическом понимании последняя изучает не общий план строения тела, подобно анатомии, а отклонения от него – возрастные, половые, конституциональные, этно-территориальные, профессиональные и прочие вариации, т.е. не статичность, а изменяющегося человека... В последнее время наряду с классическим толкованием целей и задач антропологии возникли представления об интегративном характере этой науки, простирающей свое действие за пределы морфологии" (С. 14).

Исторически первой формой представления человека как такового (целостного) в качестве особого предмета изучения и понимания стала философская антропология (в широком смысле, – это наука о природе и сущности человека; – это целостное учение о человеке, на основе интеграции знаний таких наук, как психология, биология, этология, социология, культурология и другие)).



Философская антропология открывает широкие возможности для углубленных теоретических исследований и воплощения сформулированных на их основе принципов в различные сферы практической деятельности – воспитательную, учебную, оздоровительную и т.д.

Аналогичные идеи развиваются уже ранней научной педагогикой. Так, Ян Амос Коменский в начале XVII века проводил метафорические параллели между мастером, познающим целостную природу изготавливаемой им вещи и воспитателем.

Основатель отечественной педагогической антропологии Константин Дмитриевич Ушинский (1869) утверждал: "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" (цит. по К.Д. Ушинскому, 1998, С. 12).

П.Ф. Лесгафт (1890) в контексте обсуждения проблемы семейного воспитания обосновывал необходимость учета в процессе физического воспитания ребенка особенностей его характера, типологии темперамента. Он впервые формулирует коренные вопросы педагогической антропологии: "Какие феномены роста и развития следует считать желательными для того, чтобы ребенок мог появиться в школе в виде цельного нормального типа?" (С. 1)... "Как поставить ребенка в условия, при которых он мог бы свободно и гармонически развиваться, как физически, так и умственно, и нравственно?" (С. 2).

Сегодня "по природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, "золотого фонда" знания человека о самом себе. Это знание выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний значит приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека. Успех любого воспитателя и преподавателя зависит от степени учета исторически накопленных успехов педагогического человековедения" (Б.М. Бим-Бад, 1998, С. 3).

Следует отметить, что в советское время в нашей стране в теории физического воспитания господствовал естественнонаучный (односторонний) подход, далекий от антропологического. "В силу различных идеологических, авторитарно-утилитарных и иных установок физическое воспитание в основном ориентировано на тело человека (на тело как объект, на тело как механизм), преимущественно рассматривается как процесс обучения двигательным действиям и педагогического управления развитием физических качеств (способностей) человека" (Ю.М. Николаев, 2006).



Современные социально-экономические реалии нашего общества возвращают к пониманию того, что "педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке, и наоборот – каждый закон индивидуального и группового развития становится основой собственно педагогической практики" (Б.М. Бим-Бад, 1998, С. 3).

Таким образом, современное антрополого-педагогическое знание "обо всей широте жизни человека" (по К.Д. Ушинскому) является надежной основой для постановки проблемы направленности и поиска методических средств вариативно-деятельностной практики школьного учителя физической культуры в процессе природосообразного и культуроразмерного физического воспитания девочек подросткового возраста.

Отметим, что принятая нами на методологическом уровне данного исследования антропологическая позиция, обязывает нас принимать представления, выражаемые в различных формах как понимания, так и постижения данных артефактов, в том числе и метафорических (культурологических, искусствоведческих, теологических и быденных), а читателя – не рассматривать наш текст как эклектику или как "смешение жанров".

Реализуя идею целостности и многоуровневости физического развития девочки подросткового возраста, мы стремились: к актуализации не корреляционных (статистических) связей, а связей причинных; – к поиску не синхронических (одномоментных, устоявшихся) явлений, а явлений, развертывающихся в пространстве современной физической культуры (диахронических).

Наконец, эта идея дала нам возможность выполнить анализ процесса физического воспитания девочек подросткового возраста на основе основных объяснительных принципов: принципа детерминизма; принципа системности и принципа развития.

Как известно, детерминизм выступает в форме каузальности (причинности) как некоторой совокупности обстоятельств, которые предшествуют во времени тому, или иному событию и вызывают его. В соответствии с этим, принцип детерминизма обязывал нас осуществлять поиск закономерных зависимостей физического становления девочки-подростка от тех или иных факторов. Этот принцип позволил нам



выделить факторы, определяющие специфику и важнейшие особенности физического становления девочки-подростка, обосновать их зависимость от конкретных педагогических условий.

Из многочисленных форм общенаучного детерминизма, обеспечивающих функциональность исследовательской мысли, нами использованы принципы целевого и системного детерминизма.

Принцип целевого детерминизма, утверждая, что предваряющая результат цель в основном определяет процесс ее достижения, стал методологическим основанием для формулирования рабочей гипотезы исследования.

Принцип системного детерминизма ориентировал нас на акцентирование зависимости отдельных компонентов предлагаемого нами методического обеспечения формирования пластичности движений девочки-подростка от его свойств как целостного педагогического продукта.

Отметим, что традиционная теория физического воспитания девочек школьного возраста преимущественно опирается на принципы механического, биологического и вероятностного детерминизма.

С позиций механического детерминизма, истоки которого связаны с успехами физики, а впоследствии и биомеханики, в период расцвета мануфактурного производства, школьник рассматривается как своего рода машина, то есть определенным образом организованная и автоматически действующая система, характеризующаяся определенными параметрами. Живучесть такой позиции в теории школьного физического воспитания определяется прозрачностью критериев и показателей эффективности физического воспитания, посредством которых нормализуются такие профессионально важные физические качества, как сила, быстрота, выносливость, гибкость и ловкость (см., например, А.А. Бибашева, С. 54-90). Слабость этого принципа в контексте решения проблемы нашего исследования связана с тем, что он "не ведает" иных причин для модификации процесса физического воспитания девочки-подростка, кроме предшествующего и актуального уровня ее физической подготовленности. Иными словами, с позиций этого принципа педагогические усилия должны быть детерминированы прошлым и ориентированы лишь на постепенное (линейное) приращение уровня развития кондиционных физических качеств подростка.

Суть принципа биологического детерминизма, берущего начала в трудах Ч. Дарвина, заключается в утверждении о том, что "самой жиз-



ни присуща целесообразность, инстинктивное тяготение отдельных целостных живых организмов к самосохранению и выживанию, вопреки разрушающим воздействиям среды" (физиологический гомеостаз, по У. Кеннону).

В последние годы, подавляющее большинство научных работ, обосновывая актуальность школьного физического воспитания, актуализируют проблему, опираясь именно на этот принцип. Так, например, Г.Ф. Шитикова пишет: "При оценке значения физической культуры в школьном возрасте важно учитывать ее особую необходимость и наибольшую эффективность в решении задач физического развития, образования и воспитания. Необходимо исходить из того, что повседневная двигательная активность является естественной потребностью растущего организма и непременным условием физического развития, укрепления здоровья и повышения сопротивляемости организма неблагоприятным внешним условиям. ... Доказано, что недостаток двигательной активности (гиподинамия) неизбежно приводит к невосполнимым потерям в физическом развитии, ослаблению защитных сил организма и серьезным нарушениям здоровья. Опыт же школ, хорошо организующих использование средств физической культуры, позволяет судить о реальной возможности подойти к успешному решению проблемы гиподинамии, обострившейся в последнее время в связи с не всегда рациональным использованием ценностей научно-технического прогресса" (С. 237-238).

Безусловно, предлагаемая принципом биологического детерминизма обусловленность направленности школьного физического воспитания морфофункциональными особенностями развития девочки-подростка и социальный замысел ее морфофункционального будущего не может подвергаться сомнению. Более того, опираясь на этот принцип, мы использовали, важную мысль, высказанную Ч. Дарвином в русле своей эволюционной теории. Он показал, что детерминация будущим применительно к поведению индивида обусловлена историей вида.

Эта мысль важна не только для биологии, не только для ее приложений, таких, например, как медицина или педагогика, но для любой человековедческой науки. Она дает понимание детерминизма не как "жесткой" однозначной (функциональной) зависимости следствия от причины, а как зависимости стохастической (вероятностной).

Принцип вероятностной детерминации стал основанием для реализации методов математической статистики в экспериментальной части нашего исследования (см. рис. 1.1).

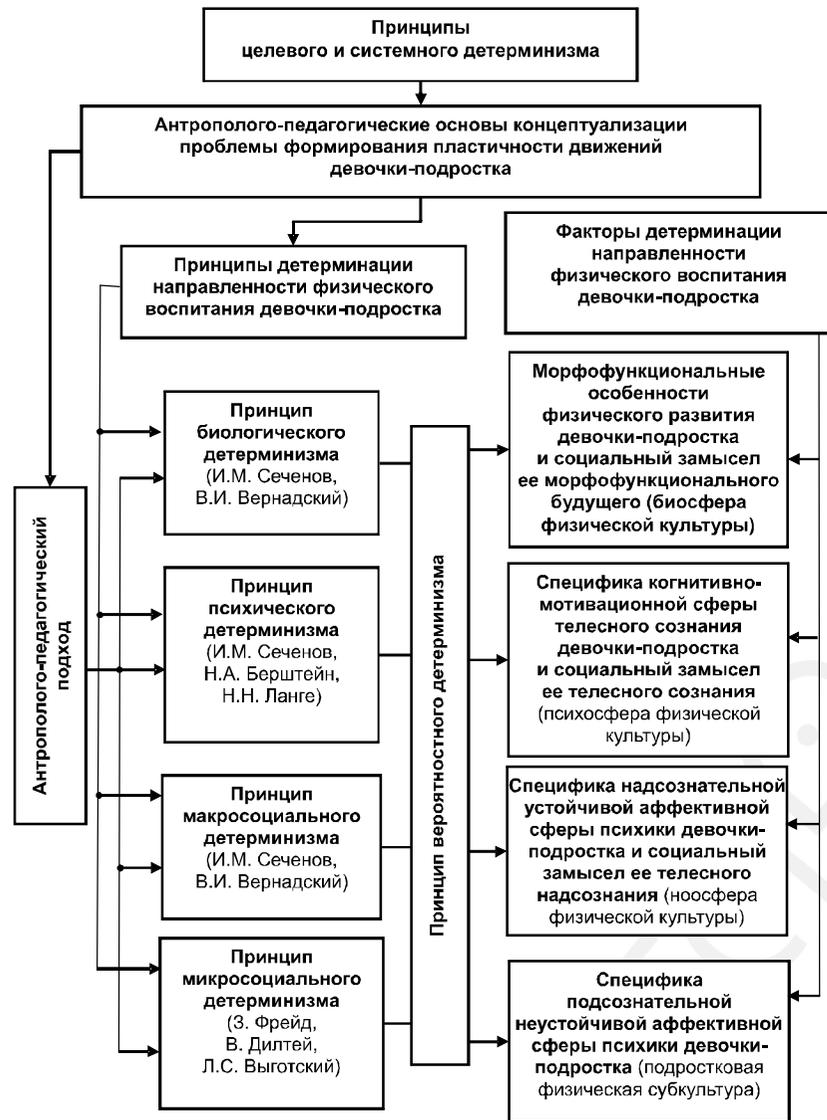


Рисунок 1.1 – Методологические основы концептуализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочек подросткового возраста

Таким образом, реализацию принципов биологической и вероятностной детерминации мы признаем как необходимые социально значимые, но недостаточные с аксиологической (лично-ценностной по отношению к девочке-подростку) позиции условия решения выделенной нами проблемы исследования. Учитывая это, в качестве ключевых мы рассматриваем принципы психологического, макросоциального и микросоциального детерминизма. Остановимся на рассмотрении этих принципов более детально.

И.М. Сеченов (1863) в своем классическом труде "Рефлексы головного мозга" обосновывает рефлекторную природу бессознательного и сознательного соматических движений. Он впервые раскрывает роль мышечной чувствительности в пространственно-временном управлении движением, ее связь со слуховыми и зрительными ощущениями. Он вводит понятие "психомоторика". Считает, что каждый двигательный или психический процесс заканчивается идеомоторным актом или движением.

Согласно его убеждениям "жизненные потребности родят хотения, и уже это ведет за собой действие... хотение будет тогда мотивом или целью, а движение – действием или средством достижения цели. Когда человек производит так называемое произвольное движение, оно появляется вслед за хотением в сознании этого самого движения.

Без хотения как мотива или импульса движение вообще было бы бессмысленно. Соответственно такому взгляду на явления двигательные центры на поверхности головного мозга называются психомоторными" (И.М. Сеченов, 2001, С. 516).

И.М. Сеченов одним из первых тесно увязывает движение человеческого тела с его психической "почвой". На основе этой идеи ятромеханика (предшественница биомеханики) открывает для себя психический детерминизм – принцип, изучения причинных связей до этого наукам о движениях неведомым и непостижимым их естественнонаучным понятийным аппаратом. Гений И.М. Сеченова указывает, что причину произвольного двигательного акта следует искать в сфере человеческой психики. Сегодня уже понятно, что этим связь движения с психикой не заканчивается. Психика не только активирует (детерминирует) движение, но и сама является в двигательных реакциях. "Осознание" этого факта непосредственно связано с трудами Н.А. Бернштейна. Исследуя физические качества человека, он приходит к выводу о том, что наряду с таким ясным для механистического мышле-

ния физическим качеством, как сила, следует выделять быстроту, ловкость, выносливость, т.е. качества, сочетающие в себе как физическое, так и психическое. Н.А. Бернштейн стал первым исследователем "вернувшим движению душу" и обосновавшим в рамках теории физической культуры принцип психического детерминизма. Если до него движения человека были предметом математического описания, то он стал изучать движения, для того чтобы понять, как они строятся, как они управляются. Он открывает новую сферу научного познания – "физиология активности". В основе этой научной сферы лежит новое понимание детерминации движения, двигательного действия и жизнедеятельности человека в целом. Человеческое тело рассматривается им не как пассивная ньютоновская реактивная система, отзеркаливающая внешние стимулы и адаптирующаяся к условиям среды, а как целеустремленная активная "объект-субъектная" система. Реализация в нашем монографическом исследовании принципа психического детерминизма дала возможность понять, что, во-первых, направленность физического воспитания девочки-подростка должна определяться не только возрастными морфобиологическими, но и психологическими особенностями девочки-подростка, сосредоточенными в мотивационно-когнитивной сфере ее индивидуального телесного сознания, тяготеющими к биосфере физической культуры. Во-вторых, включить в понятийный аппарат обсуждения ключевые для решения выделенной проблемы термины "девичье-подростковая телесность" и "двигательная пластичность девочки-подростка".

Следует отметить, что Н.А. Бернштейн, единственный из теоретических адептов физической культуры обратил внимание на такое свойство "живых" движений как пластическая красота (Н.А. Бернштейн, 2013, С. 268). Предпринимая попытку познать объективные признаки последнего, он в свое время интуитивно включает двигательное действие в сферу культуры и межличностного общения, предвещая таким образом "субъект-субъектную" педагогическую парадигму теории физического воспитания, принципы макросоциальной и микросоциальной детерминации двигательной активности человека, более менее проясненные наукой лишь полвека спустя.

Опираясь на общепризнанный сегодня принцип макросоциальной детерминации, девичье-подростковую телесность мы рассматривали, не только как творение природы, но и продукт социальной жизни подростка. При этом мы исходили из того, что тело девочки-подростка в

процессе взросления испытывает влияние особых детерминант, отличных и от факторов природного происхождения и от нервных импульсов управляющих его движением. В роли таких детерминант выступают столь же объективные, как и эти факторы, но порождаемые не естественном подростка, а людьми, взаимодействующими с ним, формами бытия их социального бытия, их культурой в целом и физической культурой, в частности.

Признаки двигательной пластичности подростка в контексте принципа макросоциальной детерминации выводятся нами не из органической его жизни, а из жизни социальной (культуросообразной), из той человеческой формы его двигательной активности, которую отличает воплощение переживаний, продуцируемых тем или иным конкретным масштабным актом физической культуры (например, спортивным соревнованием или праздником). Такая позиция дает возможность рассматривать в качестве ядра физической культуры, не общепризнанную абстрактную мотивацию, а глубокое, устойчивое переживание.

Отметим, что именно феномен "телесное переживание" дает основания для включения телесного движения и, соответственно, физической культуры в сферу цивилизационной культуры. Этот феномен как примат деятельности и труда преобразовывает индивида в личность. Двигательное действие подростка через призму телесного переживания видится не только целесообразным, но и ценностнообразным, культуросообразным.

Анализ возможной направленности вариативной составляющей физического воспитания девочек подросткового возраста был бы неполным, если бы мы не опирались еще на один принцип детерминации, – принцип микросоциальной (субкультурной, групповой) детерминации телесного движения. Суть этого принципа одним из первых сформулировал И.М. Сеченов: "Силы, движущие ребенком, даны в независимой от его сознания системе отношений" (И.М. Сеченов, 1952, С. 334). "Сначала к этим силам относится непосредственное его окружение, его родители. Постепенно их эквивалентом становится "Я" самого ребенка, обладающее собственным голосом" (там же, С. 337). Однако за кажущимися свободными индивидуальным знанием и индивидуальной волей скрывается интериоризированная развивающимся человеком полифония "чужих команд и голосов", то есть система его микросоциальных отношений, его субкультура, физическая культура повседневности.

Рассматривая процесс физического воспитания девочки-подростка через призму принципа системности, мы представляли его как процесс педагогический целостный, как необходимое и достаточное единство действующих на подростка педагогических условий (методических направлений, методов и методических приемов реализации потенциала средств физической культуры). Мы предполагали, что, благодаря выверенности внутренних связей между этими условиями, общий вектор физического воспитания получит новую направленность, не свойственную каждому отдельно взятому педагогическому условию ("целое всегда больше своих частей"). Для нас важно было понять, какое из планируемых педагогических условий будет собственно действующим (системообразующим, инвариантным), а какие условия – содействующими (вариантными).

Принцип развития позволил нам представить методику формирования пластичности движений девочки-подростка в системе общего основного как развертывающуюся во времени педагогическую систему, последовательно и преемственно проходящую этапы, реализующую различные формы вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры в процессе физического воспитания девочек подросткового возраста.

Таким образом, формирование пластичности движений природо- и культуро-сообразный целевой вектор физического воспитания девочек подросткового возраста в системе общего основного образования.

Педагогическое целеполагание формирования пластичности движений девочек подросткового возраста в процессе физического воспитания в системе общего основного образования определяется необходимостью удовлетворения актуализирующихся в этом возрасте ее экзистенциальных потребностей. Специфика такого рода потребностей заключается в том, что в них отражаются доминантные для подросткового возраста аспекты общечеловеческого и индивидуального опыта самоутверждения, навязчивого "ощущения" уникальности собственного бытия и самоидентификации личности. В силу своей специфики, эти потребности, в отличие от социально значимых мотивов-мишеней (целей), четко артикулируемых учителем физической культуры и ясно осознаваемых девочкой-подростком, не могут быть удовлетворены в рамках нормализованного в средней тенденции федерального компонента процесса физического воспитания. Будучи тра-

екториально своеобразными по таким признакам как пол и возраст экзистенциальные потребности должны быть положены в основу обоснования личностно-ценной направленности вариативного компонента физического воспитания девочки-подростка.

Несмотря на достаточно развитые в подростковом возрасте возможности девочки к рефлексии и самоотчету о непосредственно испытываемых сомато-психических состояниях, ее ценностное отношение к телесно-пластическому компоненту физического воспитания определяется не только и не столько осознаваемыми внутренними факторами (своеобразно сосредоточенными в когнитивно-мотивационных "полях" индивидуального сознания и тяготеющих к причинам психосферы физической культуры), сколько силами неосознаваемыми культурообусловленными, связанными с глубокими, устойчивыми переживаниями надсознательного уровня (ноосферы физической культуры) и бурными, неустойчивыми аффектами подсознательного уровня (девичье-подростковой субкультуры). На этих высшем и низшем уровнях телесных переживаний активность девочки-подростка подвижна и преобразуема ее устремленностью к еще не укоренившимся в телесной ткани и в силу этого "непрозрачными" для ее рефлексии ноосферными и субкультурными ценностям и смыслам.

В состав необходимых и достаточных методологических основ концептуализации проблемы формирования пластичности движений девочки-подростка в процессе физического воспитания входят: антропоцентрическая образовательная парадигма; аксиологический подход; педагогическая антропология П.Ф. Лесгафта; принципы целевой, системной, вероятностной, психологической, макросоциальной и субкультурной детерминации процесса физического развития человека; телесно-пластическая парадигма теории физической культуры.

1.2. СПЕЦИФИКА ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В широком смысле, направленность физического воспитания (или его компонента) может рассматриваться как результат "теоретическо-



го или нормативного сужения" (по М.Я. Виленскому), "уменьшения диапазона" (по Л.П. Матвееву), "культурного ограничения" (по К.Д. Чермиту) возможных результатов образовательного процесса.

Векторизация одного из компонентов процесса школьного физического воспитания (вплоть до предельной, когда выделяется только один из множества возможных векторов) дает возможность, во-первых, сконцентрировать усилия педагога на главном (социально полезном и лично ценном).

Во-вторых, подчеркнуть необходимость представления процесса школьного физического воспитания в форме достаточно динамичной (подвижной) системы. "В современном мире физическое воспитание актуально лишь в том случае, если его ресурсы непрерывно адаптируются к запросам социальной практики и самого обучаемого. В этом смысл необходимых организации и управления, содержания и технологий любой педагогической системы" (М.Я. Виленский, 2013).

В-третьих, это дает возможность актуализировать сильную связь направленности выделяемого компонента физического воспитания с процессами педагогического целеобразования и целеполагания. На это особо обращает внимание В.К. Бальсевич (2001): "Системообразующим фактором педагогического процесса, определяющим его общую направленность, выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования". Педагогическое целеполагание, с позиций выделенной проблемы, – это осознаваемый учителем процесс поиска и определения им конкретного результата физического воспитания. В этом процессе отражается способность учителя понимать и трансформировать ценности социума и личностные смыслы обучаемого в средства и продукты своей педагогической деятельности.

И наконец, векторизация одного из компонентов школьного физического воспитания позволяет представить школьное физическое воспитание как открытую систему.

Поясняя последнюю мысль, отметим, что система школьного физического воспитания, так же как и система среднего образования в це-



лом, не может иметь собственных целей в принципе. Ее стратегические цели – обслуживание тенденций развития культуры и потребностей общества. Тактическая цель – социальное патронирование телесных запросов обучаемого. Таким образом, целевые установки системы школьного физического воспитания лежат за пределами этой системы, она лишь их принимает и упорядочивает свои ресурсы для эффективного достижения нужных результатов.

Таким образом, суть функционирования школьного физического воспитания как открытой системы – непрерывная реорганизация имеющихся и в активный поиск новых ресурсов для достижения целей, локализующихся вне самой этой системы – в культуре, в социуме и в самом обучаемом.

Еще С.И. Гессен в 1923 году отмечал, что "над целями образования мы не задумываемся именно потому, что эти цели представляются нам слишком очевидными. Они слишком близки нам, обманывают нас своей видимой несомненностью. Потому-то они так нелегко уловимы, с таким трудом поддаются формулировке. Однако очевидное не значит несомненное. Именно очевидное часто кроет в себе трудные проблемы, требующие особо тщательного исследования" (цит. по С.И. Гессену, 1995, С. 25).

Сегодня стратегическое целеобразование и целеполагание в сфере школьного физического воспитания определяются Федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования (2012) и Стандартом основного общего образования по физической культуре (2012). Несмотря на то, что принципиальную новизну данного исследования мы связываем с обоснованием направленности вариативного компонента физического воспитания девочек подросткового возраста, сделать это можно лишь на фоне четкой артикуляции целей федерального компонента этого процесса.

Отметим, что Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования декларируется как ориентированный на становление личностных характеристик выпускника (см. "Портрет выпускника школы") (С. 4). Поэтому наряду с предметными и метапредметными предусматривает личностные результаты освоения основной образовательной программы: "принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни; потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью; бережное, ответственное и компетентное от-

ношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей..." (из Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, 2012, С. 6) (см. рис. 1.2).



Рисунок 1.2 – **Общеобразовательная нормативная основа личностно-развивающей направленности физического воспитания в системе среднего общего образования**

Стандарт основного общего образования в сфере физической культуры, определяя направленность изучения учебного предмета "Физическая культура", также наряду с метапредметным познавательно-деятельностным вектором ("освоение знаний о физической культуре и спорте, их истории и современном развитии, роли в формировании здорового образа жизни"; "приобретение навыков в физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности") и предметным двигательно-развивающим вектором ("развитие основных физических качеств и способностей, укрепление здоровья, расширение функциональных возможностей организма; обогащение двига-

тельного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью" (С. 4), впервые выделяет вектор личностно-развивающий. Последний предполагает: "воспитание у обучающихся устойчивых интересов и положительного эмоционально-ценностного отношения к физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности; формирование культуры движений" (там же, С. 5) (см. рис. 1.2).

С целью актуализации незавершенности предлагаемой государственными стандартами системы векторов педагогического целеполагания результатов образовательного процесса в рамках федерального компонента сопоставим эти векторы (см. рис. 1.3) с выделенными нами факторами их биологической, психологической, социальной и культурологической детерминации (см. рис. 1.1). Результат сопоставления представлен на рисунке 1.4.



Рисунок 1.3 – **Предметно-нормативная основа личностно-развивающей направленности физического воспитания в системе общего среднего образования**

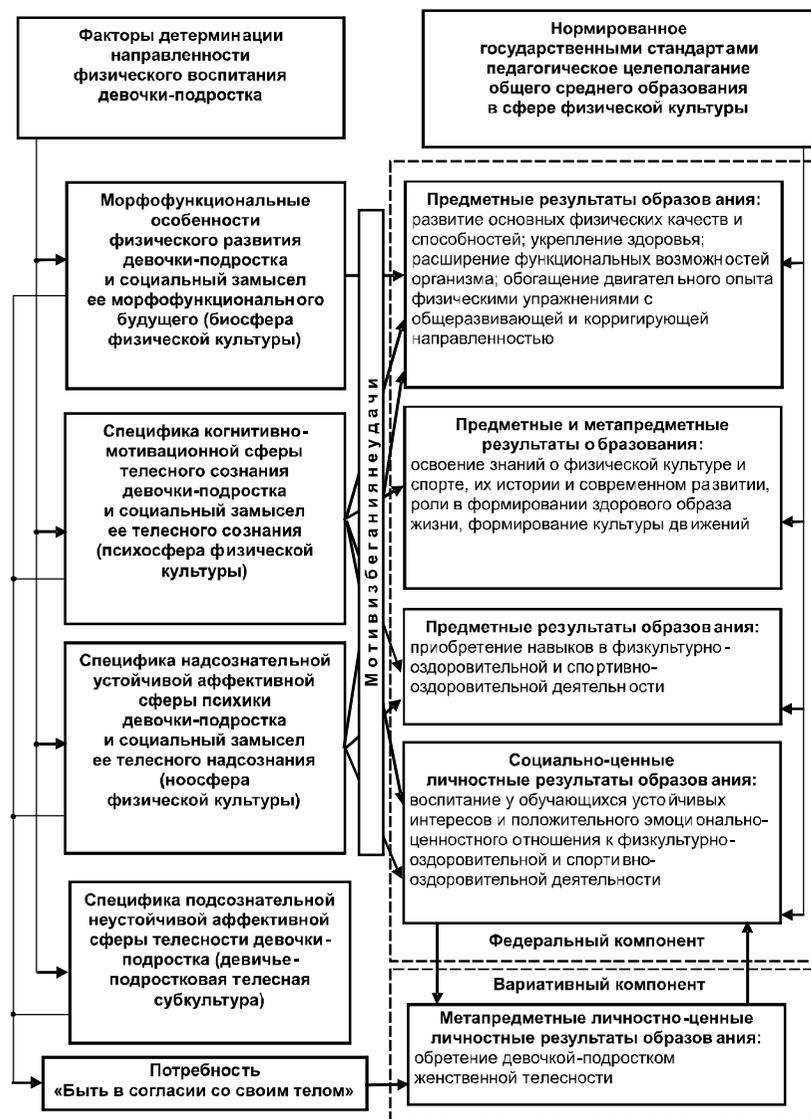


Рисунок 1.4 – Связь нормативно-государственных векторов педагогического целеполагания результатов общего среднего образования в сфере физической культуры с факторами их объективной детерминации

Из рисунка видно, что государственные образовательные стандарты, определяя основные направления физического воспитания детей среднего и старшего школьного возраста достаточно полно учитывают биологические, психологические и макросоциальные факторы детерминации становления соматопсихической целостности школьника.

Наряду с этим, факторы психической, макро– и микродетерминации, проявляющиеся на уровне подсознательной неустойчивой аффективной сферы психики девочки-подростка, федеральными стандартами не учитываются.

Специфика этих факторов недостаточно полно представлена и в теории физической культуры. Более того, в теории физического воспитания детей в системе общего среднего образования представление о подростковом возрасте остается недостаточно востребовано.

Учитывая традиционное доминирование в теории физической культуры естественнонаучного подхода и, соответственно, особого интереса к факторам биологической детерминации, возрастные этапы физического развития ребенка принято делить как нормализованные по отношению к младшему, среднему и старшему школьному возрасту. Так, например, Т.Ю. Куцевич (2003) отмечает: "К школьному возрасту относятся дети от 6-7 до 17-18 лет. В соответствии с существующей системой образования, этот возрастной период подразделяется на 3 этапа: младший, средний и старший" (С. 77). Очевидно, что в этой нормативной возрастной дифференциации просто "нет места" подростковому возрасту. Некоторые авторы термины "подростковый возраст", "переходной возраст" и "старший школьный возраст" рассматривают как синонимы. Многие исследователи сферы школьного физического воспитания соотносят подростковый возраст с хронологическим возрастом, т.е. со временем, отсчитанным от даты рождения человека. Например, М.Я. Виленский (2013) подростковый возраст для девочек определяет как 11-15 лет (для мальчиков – 12-16...17 лет).

Опираясь на выделенные в подразделе 1.1 факторы детерминации ценностного отношения девочки к телесно-пластической направленности вариативного компонента физического воспитания, а также достаточно разработанную в теории школьного физического воспитания связь общей физической подготовленности с морфофункциональными (биологическими) факторами развития, сосредоточим внимание на специфике подсознательной аффективной сферы ее телесности в подростковом возрасте. Эта специфика, в контексте выделенной



проблемы, фактически является критерием вхождения девочки в подростковый возраст и сводится к приобщению ее, по крайней мере, к трем артефактам: "женственная телесность", "обретение женственной телесности" и "современная девичье-подростковая телесная субкультура".

Итак, первый артефакт – "женственная телесность".

Общая теория физической культуры практически индифферентна к такому явлению, как женственная телесность. Да и само общество сегодня мало, что, в сущности, знает о культуре женского тела. Как считает Я.В. Чеснов (2007), эта сфера знания покрыта тайной. "Механизм сокрытия женских тайн образуется изыманием их из публичности, из сферы официальной высокой культуры. Делают это мужские патриархальные структуры. Но помимо этой, внешней стороны, есть еще внутреннее ядро гендерной тайнописи – это способ существования телесно-женских обрядов. Их сохранность была обеспечена ритуальной закрытостью (эзотеризмом). Есть еще третий и, может быть, самый главный аспект женской культуры – она виртуальна, т.е. она здесь и теперь, а потом ее как бы и нет. Она порождается ситуацией.... Сама женская культура мистериальна, т.е. предполагает восприятие ее тайн посвященными, видящими суть за вуалью обыденности" (С. 234).

В целом суть артефакта не столько в его неоспоримой сложности, сколько в господстве патриархальных (маскулинных) стереотипов в теории физической культуры. "Да и наука о человеке столетиями строилась мужчинами и изучала только мужскую культуру, только ее и знает. Вот и получилось, что женская культура оказалась вне "высокого" официального уровня и тем самым ненужной для статуса образованного человека" (P. Freund, 1983, P. 7).

"Различия в понимании роли и значения тела, в характере его восприятия мужчиной и женщиной, а точнее ? с позиций мужчины и женщины (что, понятно, не одно и то же), проявляют себя в самых разных отношениях. К примеру, применительно к мужчине и имея в виду мужскую точку зрения, вполне можно говорить о некотором "спортивном подходе", который подразумевает, с одной стороны, постоянное взаимодействие индивидов, в том числе и с применением силы, жесткости, а быть может и жестокости (включая и ее телесные формы), но с другой, этот подход содержит в себе и принцип исходного равенства сторон, признания их равных прав в пределах установленных "правил игры", единых для всех участников" (И.М. Быховская, 1996, С. 181).



Женские телесные секреты визуальны и в силу логики законов сохранения тайны предназначены видящим. Женские телесные секреты потому тайны, что их не рассказывают, а показывают, и то не всегда, а лишь в нужное время. "Мужские нарративы (повествования, прим. С.К.), к которым мы все привыкли, в отличие от женских обрядов и мифологии, рассказываются и поэтому в иллюстрирующих их обрядах четче выражен повествовательный сюжет" (Я.В. Чеснов, 2007, С. 235).

В женской телесности усилено драматическое действие. Восторг или трагизм достигают здесь апогея.

"Our Bodies Our selves" (1981) ("Наши тела – это Мы сами") такое название английского феминистского сборника статей, вбирает в себя весь капитал идей о том, что телесность женщины по сути своей экзистенциальна. "Все, что происходит с женщиной – это одновременно и происходящее с ее телом. Именно тело женщины (его здоровье или нездоровье, красота или запущенность, его воспевание в искусстве или унижение в порнографии и т. д.) может служить своего рода лакмусовой бумажкой положения женщины в обществе, его отношения к ней. Тело для женщины, для ее судьбы, ритма жизни, ее самооценки и самореализации – вовсе не то же самое, что тело в жизни мужчины" (P. 180).

"В мерцании женской телесности выражены состояния человека (его личность) и конкретность ситуации. Это и есть женская судьба, женское счастье. Как чудо и мгновение. Мужская телесность – серия поступков, приключения вроде странствий по земле или морю..." (Я.В. Чеснов, 2007, С. 235).

В женской телесности сосредоточена символическая метафизическая неисчерпаемость (Ш. Бодлер, 1863).

"Женская телесность визуальнее мужской тем, что она более цельна и пластична. Мужское тело функционально и потому как бы разъято. Но рожать может только цельное и пластичное тело. Этим оно подлинно и достоверно. В соединении с другими телами и предметами женское тело сценично. ... Увидеть жесты женской культуры дано не всем, но избранным. Женская культура ориентирована на смотрящего избранника" (Я.В. Чеснов, 2007, С. 236).

Женская телесность символична. "Женское тело в его архетипе (в первообразе) вертикально. Оно как бы часть линии, связанной с небом, а если не вертикально, то оно – само небо. Или же небо поднялось над землей из-за женщины, по мифам разных народов. Но оно оста-



лось пространством женских символов... Вертикальность женского тела, устремленность его в космос понимали с древности. ... Вертикальность и космизм стали основой русского идеала женской красоты: во лбу звезда горит, гибкий (т.е. растительный) стан, плывущая походка (нижний космический уровень – водная стихия: походка – плывет по морю лодка). Женская красота не функциональна, она абсолютна, она из космоса, для космоса" (Я.В. Чеснов, 2007, С. 237).

Какая-либо разъятость предиката ее цельности вызывает тревогу. Как говаривают не только на Кавказе: "Женщина – что сосуд, – разобьется, не склеишь". Религиозную суть женской телесности наиболее емко выразил Марк Теренций Варрон (I век до нашей эры): "Для сыновей отцы – боги, а для дочерей – умершие", т.е. для женской культуры межпоколенная связь более телесна, чем для мужской. Женское тело в своем разрастании (инфляции, по К.Г. Юнгу) достигает вселенских границ. Судя по мифологическим текстам женщинам подвластны природные стихии, звери, растения. Мифологически она наполнена светом. Чтобы преодолеть инфляцию женской телесности, сделать ее вещью, в брачных обрядах женщину носят на руках. Но она и сама не возражает против дефляции, "приручая" животных и растения, своего спутника-мужчину. Облекание женской телесности одеждой, жилищем, ласковым словом – надежный способ "дисциплинирования" женской телесности (по М. Фуко), ограничения рамок женской инфляции. В рафинировании женской телесности – суть философско-антропологического культурогенеза.

В контексте прямого или косвенного насилия, угнетения, навязывания моды и т.п. Т. Грегор замечает, что "женское тело дисциплинируется по преимуществу другими, в то время, как мужское – самим мужчиной. А потому лишь к последним, и только к ним, может быть отнесена формула: Каждый должен сам контролировать свою биологическую судьбу, свое тело. Достичь чего-то, стать победителем в жизни человек может лишь тогда, когда он дисциплинирует себя, свое тело сам" (Th. Gregor, 1986, P. 96). "Дисциплинирование тела не доступно женщине уже как бы по определению: ее тело? это квинтэссенция многих линий зависимости как от природы, так и от социума, где правит мужчина" (И.М. Быховская, 1996, С. 181).

В определенной мере корни такого внешнего, "руководящего" подхода к женщине, ее телу лежат в традиционной, устоявшейся во многих культурах парадигме рассмотрения женского начала как низшего,



природного, а мужского – как явления собственно человеческого, культурного мира. Поэтому мужчина – это как бы представитель всего человеческого, а женщина имеет право на представительство лишь своего женского пола (т.е. части человеческого).

В качестве примера напомним, концепцию К. Юнга о коллективном бессознательном. В частности он утверждает существование двух архетипов. Первый "душа", олицетворяющая женское начало. С ней связаны (пророческие предчувствия смутные чувства, чувство природы и т.п.. Второе – "дух", – начало мужское. С ним ассоциируется организованный действие, сила, инициатива, духовная глубина и рациональность (К. Юнг, 1991).

Наиболее ярко специфика мужской и женской телесности проявляется в половой сфере, области, наиболее тесно связанной именно с проблемой тела и наиболее, по мнению феминисток, антиженской по ее современной направленности и характеру ориентации (Т.А. Клименкова, 1988, С. 156).

Однако сфера полоролевого поведения – не единственная область "дисциплинирования" тела женщины. Такого рода принуждение имеет значительно более широкую область проявления. На протяжении всей своей жизни женщина, в значительно большей степени, чем мужчина, вынуждена тратить силы на создание своего "общественно явленного облика: выражения лица и соответствующего телесного вида" (P. Freund, 1983, P. 7).

В этом процессе происходит своего рода "колонизация" (используя термин Ю. Хабермаса) женщины, ее жизненного мира, поскольку и здесь мы сталкиваемся с "дисциплинированием", подчинением женщины и ее тела канонам, "правилам игры" установленным извне, мужчиной. Средства, используемые в этом процессе "колонизации", могут быть самыми разными, они постоянно изменялись и обогащались, дополнялись новыми, но суть их использования от этого не менялась они были направлены на "вылепливание" женщины по канонам и образцам, задаваемым ей извне. Одним из таких средств принуждения тела, которое применяется на протяжении многих веков является диета – "форма телесного дисциплинирования, длительное время остающаяся практикой власти в обществе" (H. Schwartz, 1986, P. 98) и позволяющая "программировать" женщину и направлять ее на достижение заданных мужчиной идеалов.

Обращение в последнее время исследователей к проблеме "женская телесность", которая была заострена и даже "поставлена ребром" феминистической идеологией, выдвинула в центр изучения самые различные аспекты социокультурного бытия телесности. В том числе, значительно активизировались исследования процесса включения женщины в активные занятия физическими упражнениями, мотивации ее обращения к поиску средств совершенствования своего тела, предпочтительности тех или иных систем такого совершенствования и т. п. При этом традиционный вопрос о том, почему женщины в самых разных по своему характеру социумах уделяют этой деятельности значительно меньше времени, чем мужчины, наряду со столь же традиционным ответом о значительно большей ограниченности женщины с точки зрения наличия у нее свободного времени, находит в ряде исследований и иное, собственно "телесное" объяснение: несмотря на все изменения, произошедшие в обществе, женское тело продолжает рассматриваться нередко как объект интереса, "потребления", отношения, существующий "для других", а не как объект, который может и должен давать радость, удовольствие, самой женщине, не как предмет на который женщина должна тратить свой досуг (А. Bunuel, 1991, P. 208).

Таким образом, в теории физической культуры господствуют маскулинные стереотипы телесности и, соответственно, спортивная направленность физического воспитания, предполагающая соперничество, наличие правил, исходное равенство сторон. Но то, что благо для мужской телесности, не может безоговорочно быть принято телесностью женской, поскольку тело для женщины – вовсе не то же самое, что тело в жизни мужчины.

Специфика женской телесности заключается в том, что она мистериальна (ее нельзя познать, но она доступна постижению посвященными), целостна (телесность отражает внутреннее состояние женщины), экзистенциальна (все, что происходит с женщиной – это одновременно и происходящее с ее телом), виртуальна (обусловлена ситуацией), симультанна (одномоментна), драматична (в телесности восторг и трагизм достигают апогея), визуальна (не поддается описанию), непрерывна, нефункциональна, жертвенна (страдательна), сценична, ориентирована на смотрящего, символична, неисчерпаема, внешне дисциплинируема.

Специфическими чертами мужской телесности являются познаваемость, функциональность, разъятость (расчлененность), сукцессивность (мужская телесность – "серия поступков"), дискретность, нарративность (возможность описания), рациональность, инициативность, организованность, самодисциплинируемость.

Женщина более телесна, чем мужчина. Мужская телесность тяготеет к "прагматичному", – женская – к чувственному физическому упражнению. Устойчивая физическая активность мужчины побуждается осознаваемым мотивом, женская – сильным переживанием.

Второй артефакт, который требует детального анализа в контексте обоснования направленности вариативного компонента физического воспитания девочки-подростка – это "обретение женственной телесности".

Как показано выше, "маскулинная" в своих началах теория школьного физического воспитания "равнодушна" к женской телесности, естественно, она и не пытается раскрыть суть главного природо- и культуросообразного события для девочки подросткового возраста – ее "встречу" со своей женской телесностью. Традиционная теория центрируется лишь на естественнонаучных (биологических) основах этого процесса. При этом в качестве критериев выделения возраста девочки как подросткового принимаются:

- физиологические признаки;
- соматические признаки (скорость изменения формы и размеров тела);
- признаки физического развития;
- пубертатные признаки (признаки полового созревания).

Кратко напомним, традиционную канву теоретических рассуждений о специфике подросткового возраста.

Физиологические признаки наступления подросткового возраста для девочек и мальчиков одни и те же. Прежде всего, эндокринные изменения в организме. Особое значение в этих изменениях принадлежит щитовидной железе и гипофизу, которые начинают выделять новые гормоны, стимулирующие функциональность других желез. Увеличивается выработка гипофизарных гормонов (в основном, гормонов роста и половых гормонов). Существенно увеличивается диаметр мышечных волокон (см. обзор, например, М.Я. Виленский, 2013).

К соматическим признакам относят изменение пропорций тела, интенсивное увеличение длины тела и увеличение мышечной массы.



Ежегодное приращение длины тела достигает 4...7 см, в основном за счёт удлинения ног. У мальчиков в 13...14 лет отмечается наиболее интенсивный темп роста (рост увеличивается за год на 7...9 см). В 11...12 лет – у девочек (длина тела в среднем увеличивается на 7...8 см). У девочек период ускоренного роста начинается раньше, чем у мальчиков. Девочки в возрасте 11...13 лет имеют большие размеры тела, чем мальчики. Рост девочек после 14...15 лет замедляется. Мальчики в этом плане начинают вновь их опережать. Мышечная масса увеличивается ежегодно на 3...6 кг. У мальчиков в 13...14 лет она нарастает особенно интенсивно. В среднем за 2...3 года периода полового созревания – на 12% (с момента рождения до 8 лет – всего на 4%). У девочек то же самое отмечается в 11...12 лет. С 11 лет у девочек и с 12 лет у мальчиков приращение мышечной массы становится больше, чем приращение в росте тела. У девочек в 11...13 лет и у мальчиков в 12...14 лет прирост окружности груди начинает превалировать над приростом массы тела. В подростковом возрасте длинные (трубчатые) кости верхних и нижних конечностей ускоренно растут. Форсируется рост в высоту позвонков. Позвоночник исключительно подвижен и податлив.

Признаки физического развития указывают на то, что в 14...15 лет подростков более определенными становятся половые различия в развитии у них силовых качеств. Возрастает сила сокращения мышц. "У мальчиков с 13 до 15 лет наиболее существенно улучшаются показатели силовых (на 36,3...39,5%) и скоростно-силовых (9,7...41,7%) способностей. Продолжают улучшаться различные показатели выносливости (4,7...16,8%). В то же время приостанавливается развитие скоростных способностей (прирост 2,0...8,7%) и гибкости. У девочек, как и у мальчиков, с 13 до 15 лет отмечаются наиболее существенные приросты в развитии силовых (21,8...36,8%) и скоростно-силовых (2,9...17,6%) способностей" (М.Я. Виленский, 2013, С. 16). Существенно улучшается мелкомоторная координация. Выполняемая за 1 минуту мышечная работа, увеличивается к 16 годам в 3...4 раза. К 14...15 годам достигает высокого уровня развитие суставно-связочного аппарата, сухожилий и мышц.

Судя по пубертатным признакам, у человека в подростковом возрасте происходит становление репродуктивной функции.

Безусловно, эти и многие другие биологические, природосообразные, по сути, признаки вступления девочки в подростковый этап своего развития имеют основное значение в контексте разработки маску-



линых (прагматичных) здоровьесберегающих, спортивно-достиженческих технологий физического воспитания. Однако, в этой теории школьного физического воспитания, "полагающей своей основой культуру" (по саркастическому замечанию Ю.М. Николаева, 2006) не просматривается не только "встреча" девочки со своей телесностью, но и сама девочка. Та девочка, которую в подростковом возрасте волнуют ни ее рост, ни ее вес, ни показатели физической подготовленности (как это свойственно, мальчикам), но вопрос: Как дальше жить, если не в гармонии, то, по крайней мере, в согласии со своим собственным телом?

Пожалуй, первым в научном плане глубинность этой проблемы понял еще в начале XX столетия З. Фрейд (см. З. Фрейд, 1923). Несмотря на то, что его учение по многим позициям сегодня подвергается ревизии, в том числе и доктрина раскрытия девочкой своей женской телесности пола как трагедии, в контексте проблемы нашего исследования важна его мысль о подростковом перевороте в сознания девочки в связи с осознанием своей телесности. Открытый Фрейдом для научного познания феномен и принимаемый им за чисто сексуальный в смысле его "природности" (по замечанию И.М. Быховской, 1996, С. 184), на самом деле является феноменом, социально сформированным, в частности, "бесполой" теорией школьного физического воспитания.

"Фактический ход социализации (инкультурации) детей в российском социокультурном пространстве, как в прошлом, так и в настоящем, остается за пределами внимания исследователей. Изучаются большей частью институционализированные локусы, в частности, формы педагогического воздействия на детей и подростков, в то время как неинституционализированные локусы детско-подростковой среды остаются "слепым пятном на глазном яблоке" социогуманитарных наук" (С.Б. Борисов, 2014). Если для иных гуманитарных наук различия между женским и мужским архетипами не столь очевидны, то физическая культура, непосредственно сосредоточенная на человеческом теле этих принципиальных различий (которые выделены нами выше) не может не замечать.

Телесные изменения, происходящие в период пубертата с девочкой, неведомы мужчине. Только сама женщина короткими рефлексивно-художественными штрихами может предоставить возможность постичь сложность девичье-подростковой ситуации, связанной с ее телесностью.



По-видимому, наилучшим образом это сделала в своем эссе "Второй пол" Симона де Бовуар (1949) (см. С. де Бовуар, 1997, С. 340-365), предупреждая, что "даже системное половое воспитание неспособно разрешить проблему. При всем желании родители и учителя не смогут выразить в словах и понятиях телесные переживания, они познаются только на опыте" (С. 343).

"...И вот наступают перемены. Девочка не понимает их значения, но она замечает, что в ее отношениях с миром и даже в ее теле происходят едва уловимые изменения. Она становится чувствительной к прикосновениям, вкусовым ощущениям и запахам, на которые раньше не обращала внимания. У нее бывают странные видения, она не узнает себя в зеркале, и окружающий мир, и она сама кажутся ей чудными..."

"...тело девочки становится телом женщины, превращается в плоть. Если девочка не страдает железистой недостаточностью, которая вызывает задержку развития, то к двенадцати-тринадцати годам она вступает в пору полового созревания, которая начинается значительно раньше, чем у мальчиков, и приводит к гораздо более важным изменениям. В этот период их тяготят тревога и раздражительность" (там же, С. 350).

"Девочка росла все эти годы, но она этого не замечала, воспринимая свое тело как нечто конкретное и законченное. И вдруг она начинает формироваться. Девочка чувствует, что тело выходит из-под ее власти, перестает быть простым отражением ее индивидуальности, становится чужим ей. В то же время другие начинают воспринимать ее как вещь, на нее смотрят на улице, обсуждают ее телосложение, ей хотелось бы, чтобы ее не видели, ей страшно и превращаться в плоть, и выставлять эту плоть на всеобщее обозрение..." (там же, С. 344-345).

Еще одна проблема связана с культурой одежды, поэтому мы ее обсудим в контексте третьего из выделенных нами артефактов.

"От отвращения к себе у многих девушек появляется желание похудеть, они отказываются есть, а если их заставляют, их тошнит, они постоянно следят за своим весом. Другие становятся болезненно робкими, для них настоящая пытка войти в гостиную или даже выйти на улицу" (С. де Бовуар, 1997, С. 349).

Отметим, что в контексте нашего исследования девочка-подросток, прибывая в столь сложном состоянии, вынуждена прибывать на урок физической культуры и выполнять стандартизированные физи-



ческие упражнения, делая вид, что с ней ничего не происходит. Столь противоречивая ситуация неизбежно порождает, как минимум, фрустрацию.

"Фрустрация (лат. frustratio – обман, неудача, тщетное ожидание, расстройство замыслов) – психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, или, проще говоря, в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям" (А. Ребер, 2014, Т. 2., С. 437).

Фрустрация, в контексте нашего исследования, рассматривается, с одной стороны, как травмирующее состояние. Следствиями многократно повторяемого состояния фрустрации являются негативный эмоциональный фон, тревога, состояние привычной подавленности, устойчивое снижение веры в свои способности, хроническая боязнь неудачи (D. C. McClelland, 1955, С. 12).

С другой стороны, фрустрация – это состояние, которое имеет мотивационные свойства, т.е. она вызывает поведение девочки-подростка, предполагающее уход на уроке физической культуры от травмирующей ситуации. Поскольку она вынуждена посещать занятия физической культуры, то травмирующая ситуация постоянно повторяется. Можно предположить, что при превышении определённого порога интенсивности фрустрация приобретает свойство патогенности и ведет к развитию у девочки-подростка психоза с различными неосознаваемыми истерическими проявлениями.

И действительно, французский психиатр Пьер Жане (1903), описывая в своем классическом труде "Навязчивые состояния и психастения" феномен раскрытия девочкой со своей женской телесности, идентифицирует ее состояние как типичный случай психоза (расстройства психики), который проявляется в повседневной ее жизни, в том числе, и в школе.

Г.П. Зелёный (1924) рассматривал обнаруженную П. Жане "потерю функции реального" как особое состояние телесного парабриоза (в переводе с греческого "жизнь на грани смерти") парадоксальной стадии. Для этого состояния характерно, что физиологически слабые сигналы дают больший эффект, чем непосредственные сильные раздражители, идущие из окружающей среды. Избегая физиологической терминологии, имея ввиду этот феномен, мы будем говорить о повышенной чувствительности тканей организма девочки к слабым внутренним раздражителям, по отношению к раздражителям внешней среды, или



переноса это явление на девичью телесность в целом, – о повышенной чувствительности девочки к слабым интерцептивным ощущениям, по отношению к ощущениям, сформированным внешней средой.

Возвращаясь к проблеме исследования, отметим, что личностная значимость проблемы достигает апогея на уроке физической культуры, когда предметом внешне вынужденного внимания девочки становится собственное тело.

На этом основании можно утверждать, что в связи с естественными телесными трансформациями, на уроке физической культуры девочка-подросток прибывает в состоянии, близком к навязчивому (психастеническому). Это состояние сопровождается нарушением восприятия (дереализацией) и расстройством самовосприятия (деперсонализацией). Вследствие первого – нормативная учебная ситуация воспринимается девочкой как нереальная или отдаленная, не имеющая к ней никакого отношения, лишённая всякого личностного смысла. Вследствие второго – свое собственное тело воспринимается ей самой как бы со стороны и сопровождается ощущением невозможности управлять им. Требования учителя выполнять те или иные общеразвивающие физические упражнения сопровождаются мучительными переживаниями телесной неполноценности, общей неуверенности в правильности выполнения элементарных двигательных действий (например, бег, прыжки, кувырки). Ей все время кажется, что тело ей не подчиняется и выглядит неуклюжим. В силу этого генерируется, непрерывно и навязчиво поддерживается во внеучебное время потребность в постоянной проверке и повторении одних и тех же мыслительных актов, сопряженных с осознанным управлением и контролем движений собственного тела. Неизбежность следующего урока физической культуры отражается в интеллектуальной сфере в форме телесной одержимости (мучительными сомнениями, полным и всеобъемлющим подчинением разума мыслям о собственном теле или желании проверить, что изменяющееся тело это все же ее тело). В волевой сфере (на уровне действия) – отражается в форме нерешительности, внешнего бездействия (безынициативности).

Особо остро реагирует на телесный кризис аффективная сфера психики девочки. Это реакция сопровождается негативным эмоциональным фоном, мучительной тревогой, боязнью урока физической культуры (фобией); переживанием нереальности происходящего на уроке физической культуры.



Третий артефакт, который требует детального анализа в контексте обоснования направленности физического воспитания девочки-подростка, – это "современная девичье-подростковая телесная субкультура".

Существенным методологическим недостатком подавляющего большинства работ, связанных с исследованием подростковой субкультуры, является отсутствие спецификации проблем девочки-подростка в связи с обретением ей женственной телесности. В связи с этим представленные в них итоговые суждения являются или абстрактными (эвристически ничтожными), или основывающимися на изучении одной составляющей подростковой среды (мальчишьей или мальчишье-девичьей), но экстраполирующими выводы на девичью составляющую. Это фактически не соответствует реальности бытия достаточно капсулированной (закрытой), в отличие от двух первых, девичьей субкультуры.

Рассмотренные выше телесные девичье-подростковые проблемы, как может показаться, имеют лишь сугубо биологические источники и относятся к интимно-личностным. Однако, например, даже начало роста молочных желез порождает в сознании девочки две взаимосвязанные проблемы. Первая – это собственно интимно-личностная неопределенность (неизвестно, как изменится ее физический облик). Вторая проблема замыкается на современную девичью субкультуру (культуру костюмирования телесности, культуру девичье-телесной гигиены).

Уже этих проблем достаточно для предположения о наличии сильной связи между факторами микросоциальной детерминации (девичье-подростковой субкультуры) и личностной ценностью направленности процесса физического воспитания девочки-подростка. Эта связь в настоящее время не попала в поле зрения не только теории физического воспитания в системе среднего образования, но и недостаточно представлена, как в социологии, так и в культурологии. В последних двух "изучаются большей частью институционализированные локусы (нормативные разделы, С.К.), в частности, формы педагогического воздействия на подростков, в то время как неинституционализированные локусы подростковой субкультуры остаются в неразработанном поле социогуманитарных наук" (М. Осорина, 2012, С. 5).

В свете выделенной нами субкультурной детерминации процесса обретения девочкой женственной телесности урок физической культуры для нее предстает как действительно конституированное (за-

конное) культурное экзистенциальное (смысло-жизненное) событие. В контексте проблемы нашего исследования этот урок как будто специально создан для того, чтобы именно здесь в официальной строго нормированной школьной среде последовательно разворачивались культурно-эмоциональные матрицы подросткового девичества (чувство взрослости, гордости, чувство социально-половой полноценности, "девичье-женской состоятельности").

Особая функциональность в контексте проблемы нашего исследования связана с девичьей спортивной раздевалкой. Некоторые исследователи неформальной подростковой среды обращают внимание на это место в связи с весьма распространенными фактами взаимного мальчишеского-девичьего подсматривания.

Очевидно, что даже на обычном уроке физической культуры оказывается слитой в единство "социальная ситуация развития" (по Л.С. Выготскому) и "ведущий тип деятельности" (А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и другие). Это единство проявляется в форме официального деятельностно-опосредствованного взаимоотношения девочки подростка с референтной в плане проблемы обретения девочкой женственной телесности группой. Эта группа других является для нее своеобразным эталоном, системой отсчета, а также неосознаваемым источником формирования телесно-ценностных ориентаций. Отметим, что в качестве ведущего типа деятельности мы имеем ввиду не традиционную для школьной теории физического воспитания социально значимую учебную деятельность, актуализированную Д.Б. Элькониним, а личностно-ценную для девочки-подростка деятельность – интимно-личное общение (выделенную тем же автором, но оставшуюся мало значимой для педагогики). Особенность этого типа деятельности на обычном уроке физической культуры заключается в том, что общение с референтной группой осуществляется на невербальном, знаково-символическом уровне и в некоторых случаях принимает вполне осознанные (преднамеренные) формы.

Опираясь на мнение В. В. Давыдова, можно утверждать, что социальная ситуация обретения девочкой женственной телесности разворачивается и достигает кульминации на даже обычном уроке физической культуры. Однако выполнение физических упражнений является лишь официальным фоном выражения девочкой своего отношения к референтной группе посредством "костюмирования" спортивной формой своей стремительно развивающейся телесности.

Очевидно, так было всегда. А.Г. Асмолов считает, что "деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет". И далее "...ведущие деятельности не даны ему (подростку, – С.К.), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь" (А.Г. Асмолов, 2010, С. 626). "Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие табу; с другой – отсутствует доверие к растущим людям, вывод их за пределы узко детских дел и забот" (Д.И. Фельдштейн, 2013, С. 7). К сожалению, традиционные (интеллектуальные, двигательные, технологические, мобилизационные, по Л.П. Матвееву) ценности физической культуры, предлагаемые девочке для освоения на уроке физической культуры, далеко лежат от тех смысло-жизненных телесных проблем, с которыми она сталкивается в подростковом возрасте. Раскрытые выше факторы биологической, психологической макро и микросоциальной детерминации направленности вариативного компонента физического воспитания девочки-подростка обосновывают острую необходимость педагогического содействия ей в обретение женственной телесности.

Таким образом, факторы детерминации ценностного отношения девочки к телесно-пластическому компоненту физического воспитания в системе общего основного образования в подростковом возрасте исключительно специфичны (см. рис. 1.5).

Специфика морфофункционального развития девочки-подростка (фактор детерминации – биосфера физической культуры) заключается: в стремительном и неуправляемом изменении формы тела; в расстройстве двигательных стереотипов; в повышении чувствительности тела к слабым раздражителям как внутренней, так и внешней среды.

Специфика надсознательной устойчивой аффективной сферы психики девочки-подростка (фактор детерминации – ноосфера физической культуры) определяется своеобразием женской телесности, которая заключается в том, что она мистериальна (ее нельзя познать, но она доступна постижению посвященными), целостна (телесность отражает внутреннее состояние женщины), экзистенциальна (все, что происходит с женщиной – это одновременно и происходящее с ее телом), виртуальна (обусловлена ситуацией), симультанна (одномоментна), драматична (в телесности восторг и трагизм достигают апогея), визуальна (не поддается описанию), непрерывна, нефункциональна, жертвенна (страдательна), сценична, ориентирована на смотрящего, символична, неисчерпаема, внешне дисциплинуема.

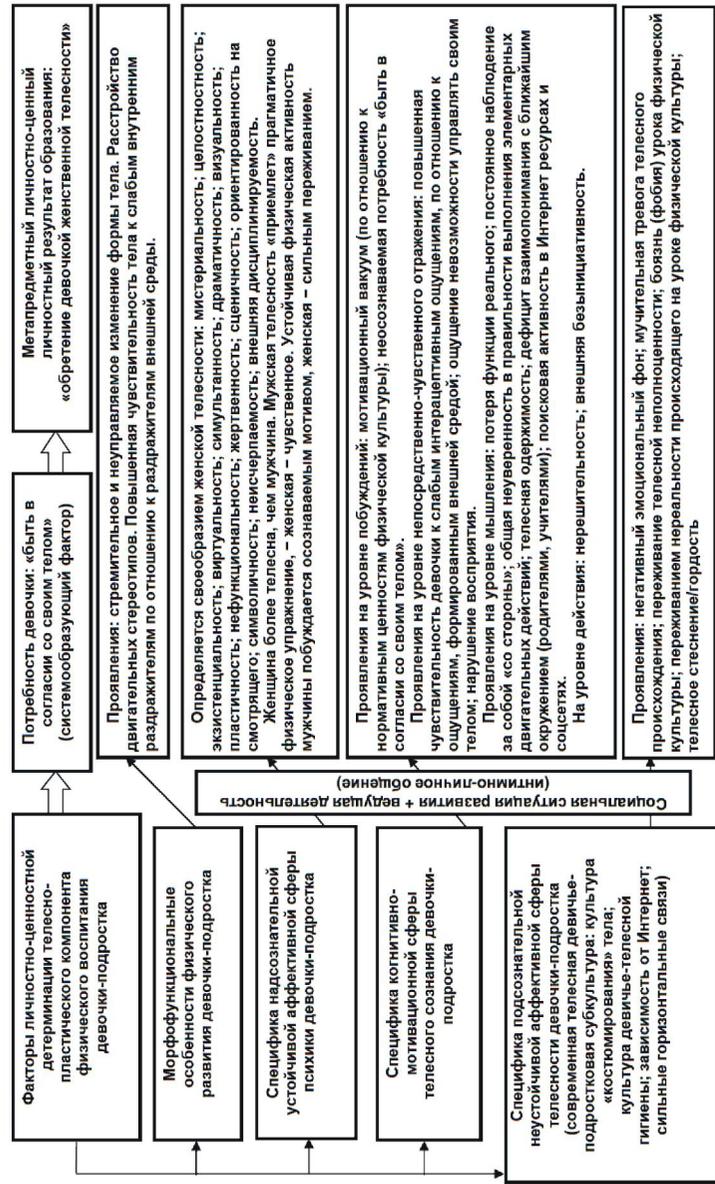


Рисунок 1.5 – Специфика факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к телесно-пластической направленности школьного физического воспитания

Женщина более телесна, чем мужчина. Мужская телесность тяготеет к "прагматичному", – женская – к чувственному физическому выражению. Устойчивая физическая активность мужчины побуждается осознаваемым мотивом, женская – сильным переживанием.

Специфика когнитивно-мотивационной сферы телесного сознания девочки-подростка (фактор детерминации – психосфера физической культуры) проявляется в следующем. На уровне побуждений: мотивационный вакуум (по отношению к нормативным ценностям физической культуры); неосознаваемая потребность "Быть в согласии со своим телом". На уровне непосредственно-чувственного отражения: повышенная чувствительность девочки к слабым интерцептивным ощущениям, по отношению к ощущениям, формируемым внешней средой; нарушение восприятия (дереализация). На уровне мышления: потеря функции реального; постоянное наблюдение за собой "со стороны"; расстройство самовосприятия (деперсонализация); общая неуверенность в правильности выполнения элементарных двигательных действий; телесная одержимость. На уровне действия: нерешительность; внешняя безынициативность.

Подсознательная неустойчивая аффективная сфера телесности девочки-подростка испытывает сильное влияние такого фактора детерминации, как современная девичье-подростковая телесная субкультура, основными чертами которой являются: культура "костюмирования" телесности; культура девичье-телесной гигиены; зависимость от Интернет; сильные горизонтальные связи. Специфическими чертами этой сферы являются: негативный эмоциональный фон, мучительная тревога телесного происхождения, переживание телесной неполноценности; боязнь (фобия) урока физической культуры; переживанием нереальности происходящего на уроке физической культуры; телесное стеснение/гордость.

В заключение, позитивно-ценностное отношение девочки-подростка к телесно-пластической направленности школьного физического воспитания определяется следующими объективными факторами. Биологические факторы: стремительное и неуправляемое изменение формы тела; расстройство двигательных стереотипов; повышенная чувствительность тела к слабым внутренним раздражителям по отношению к раздражителям внешней среды. Макросоциальные факторы: своеобразии женской телесности; высокая степень представленности



телесности в структуре личности; тяготение к чувственному физическому упражнению; экспрессивная мотивация пролонгированной двигательной активности. Психологические факторы: мотивационный вакуум по отношению к нормативным ценностям физической культуры; доминирование неосознаваемой потребности "Быть в согласии со своим телом"; повышенная чувствительность к слабым проприоцептивным ощущениям; нарушение восприятия; потеря функции реального; чрезмерная сосредоточенность на собственном теле; расстройство самовосприятия; общая неуверенность в правильности выполнения элементарных двигательных действий; нерешительность; внешняя безынициативность; дефицит взаимопонимания с ближайшим окружением. Субкультурные факторы: современная подростковая культура "костюмирования" телесности; культура девичье-телесной гигиены; зависимость знаний о собственном теле от информации, выложенной в Интернет и предоставляемой сверстниками; негативный эмоциональный фон, мучительная тревога телесного происхождения, переживание телесной неполноценности; избегание урока физической культуры, ощущение нереальности происходящего на уроке физической культуры; телесное стеснение/гордость.

Системообразующим фактором ценностного отношения девочки-подростка к телесно-пластическому компоненту физического воспитания является ее потребность "Быть в согласии со своим телом".

Личностно-ценная направленность телесно-пластического компонента физического воспитания девочки-подростка: "обретение женственной телесности".

В плане обретения девочкой женственной телесности урок физической культуры для нее предстает как действительно конституированное (законное) культурное экзистенциальное (смысло-жизненное) событие, в котором оказываются слитыми в единство социальная ситуация развития и ведущий тип деятельности (интимно-личное общение). Это единство проявляется в форме кульминационного официального деятельностно-опосредствованного знаково-символического (невербального) и вербального общения девочки-подростка с референтной группой.



1.3. ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧКИ-ПОДРОСТКА КАК СИСТЕМНЫЙ РЕГУЛЯТИВ ВАРИАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПРАКТИКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Результаты теоретического анализа, обосновывающие личностно-ценную направленность телесно-пластического компонента физического воспитания девочки-подростка, – есть описание педагогической действительности, имеющей место на уроке физической культуры, включающее в себя непосредственные результаты наблюдения, отображения и первичного обобщения образовательной практики учителя физической культуры. Такое описание условно можно назвать эмпирическим, поскольку оно содержит знание фактов детерминации образовательной ситуации в сфере физической культуры, доступных непосредственному наблюдению и субъективному качественному или количественному оцениванию учителем, а в некоторых случаях относительно ясно рефлексированных самой девочкой-подростком или девушками, "преодолевшими" период подросткового кризиса. Следует отметить, что это знание является теоретическим по отношению, к таким научным сферам как, например, философия женской телесности, гормональная физиология, психология подросткового возраста, культурология молодежной среды, но по отношению к процессу физического воспитания в системе среднего образования эти знания, отражая специфику педагогической действительности, остается эмпирическим.

Для теории физического воспитания недостаточно описания того, что происходит в школе на уроке физической культуры. Необходимо вскрыть ядерные основания педагогической практики, выявить существенные ее основания. Решению этой задачи посвящен данный раздел работы.

Как представлено выше, с помощью лексического оборота "обретение девочкой-подростком женственной телесности" мы концептуально означили личностно-ценную (субъективную) направленность телесно-пластического компонента физического воспитания, удовлетворяющую экзистенциальную потребность девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом". Однако, очевидно, что этот оборот в функциональном смысле выступает в качестве дополнительного семантического

(смыслового) элемента (коннотации), который мы использовали для выражения эмоциональных (оценочных, с позиций девочки-подростка) оттенков сущностного содержания направленности вариативного компонента физического воспитания. Понятие "обретение девочкой женственной телесности", отображая культурные традиции социума и представляя лингвистическую единицу понятную в девичье-подростковой субкультуре, использован нами в качестве фрагмента прагматической информации, отражающей не столько саму направленность телесно-пластического компонента физического воспитания, сколько определенное отношение девочки-подростка к этой направленности.

Для определения действительной направленности телесно-пластического компонента физического воспитания в нашем исследовании реализована логическая операция объективизации (от латинского, *objectivus* – предметный) понятия "обретение девочкой женственной телесности".

В результате объективизации направленности телесно-пластического компонента физического воспитания девочки-подростка мы предполагали раскрыть девичье-подростковую функциональность телесно-пластических движений и пластико-ориентированных физических упражнений, т.е. осуществить логическое преобразование ощущений, субъективного содержания сознания и переживаний, продуцируемых в психосфере девочки-подростка (см. рис. 1.5) под влиянием векторизованных физических упражнений, в самостоятельную, независимую от ее сознания, такую понятную учителю физической культуры предметность, как направленность педагогического процесса.

В качестве предварительного замечания отметим, что и медицина, и фармакология, и валеология, несмотря на большой опыт оказания помощи девочке-подростку в "обретении женственной телесности" (в контексте профилактики и лечения психастении), признают сложность этой задачи и отсутствие гарантий полного и окончательно ее решения. Считается, что в большинстве случаев пролонгировано (длительно, по мере полового созревания) психастенические признаки "раскрытия девочкой своего пола как трагедии" (по З. Фрейд) нивелируются без врачебного вмешательства.

Медикаментозное лечение включает продолжительный, растянутый на годы, прием в неосложненных случаях препаратов психостабилизирующего спектра действия, которые способствуют восстановлению баланса между процессами торможения и возбуждения

(например, Бромид натрия, настойки Валерианы или Пустырника). При острой форме расстройства принимаются более эффективные антидепрессанты, такие как Амитриптилин, Кломипрамин, Тофранил.

Валеологи рекомендуют девочкам воздерживаться от выполнения физических упражнений, связанных большими нагрузками скоростно-силового характера или развивающих выносливость (Б.Н. Чумаков, 2010, С. 156), "строго соблюдать режим труда и отдыха, увеличить время прогулок как минимум до 1 часа в день, делать ежедневные горячие ножные ванны, самомассаж туловища и конечностей" (Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова, 2000; В.А. Епифанов, 2012 и другие).

Очевидно, что возможности медикаментозного или оздоровительного решения проблемы весьма ограничены. Во-первых, потребность девочки быть в согласии со своим телом, никак не связана с патологическими процессами, это естественная потребность любого человека. Ее обострение именно у девочки и именно в подростковом возрасте связано со специфическими факторами ее детерминации (см. подраздел 1.2). Во-вторых, истоки проблемы женственной телесности лежат не в психосфере девочки (на которую в основном воздействуют препараты и естественные факторы среды), но в биосфере, в ноосфере физической культуры, в сфере девичье-подростковой субкультуры. Очевидно, что ни одна, обособленно существующая проекция культуры (ни медицина, ни фармакология, ни валеология, ни психиатрия и. т.п.), не обладает свойствами, позволяющими полноценно решить хотя и частную, но целостную проблему культуры физической, проблему природосообразного телесного развития девочки-подростка.

Обратим внимание на то, что активатором проблемы женственной телесности в сознании девочки являются факторы биологического (сомато-двигательного) порядка: стремительное и неуправляемое изменение формы тела; расстройство двигательных стереотипов; повышенная чувствительность тела к слабым раздражителям как внутренней, так и внешней среды. Естественно, что средства нивелирования этой проблемы должны быть по своей природе функциональными по отношению, прежде всего, к этим факторам. Именно такая функциональность присуща "основному средству физической культуры – физическому упражнению" (см. Л.С. Дворкин, К.Д. Чермит, О.Ю. Давыдов, 2008).

Физическое упражнение дает возможность комплексной реализации, по крайней мере, трех функций: оптимизация физического раз-

вития (физкультурно-развивающая" функция, по Л.П. Матвееву, 2008, С. 77); сомато-психическое оздоровление (физкультурно-оздоровительная функция) и личностное развитие (физкультурно-образовательная функция).

"Все названные кардинальные функции не только сопряжены друг с другом, но и в определенной мере совпадают. В то же время они не сводятся друг к другу, ни одна из них не может целиком компенсировать другую. Так, к примеру, направленное воздействие в процессе физического воспитания на развитие физических качеств индивида, обеспечивающее поступательные сдвиги в их динамике, само по себе еще не гарантирует полноценного физкультурно-образовательного эффекта. Для обеспечения последнего необходимо систематическое обучение технике двигательных действий, ведущее к созданию богатого фонда двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний. Каждая из названных кардинальных функций физической культуры проявляется полноценно в практике лишь при условии адекватных мер по ее реализации" (там же, С. 78).

Итак, какие же по своей направленности физические упражнения будут адекватны процессу обретения девочкой женственной телесности? Поиск ответа на этот вопрос обращает наше внимание, прежде всего, на специфику факторов детерминации этого процесса биологического происхождения. Как показано выше (см. подраздел 1.2), эта специфика проявляется в первую очередь в стремительном и неуправляемом изменении формы и пропорций тела. Во вторую, – в расстройстве двигательных стереотипов. Однако, если внимательно посмотреть на эти факторы, то первый фактор можно с уверенностью отнести к факторам биологической природы. Изменение формы, как тела в целом, так и отдельных его контуров, обусловлено причинами собственно генного происхождения, функционированием структурных единиц наследственности девочки-подростка, определяющих увеличение выработки ряда гормонов. Причинность изменения двигательного стереотипа не столь очевидна.

Рассмотрим, почему же у девочки-подростка происходит ломка двигательных стереотипов? Уточним, что речь идет не о ее витальных (жизненно-необходимых) двигательных стереотипах. Девочки-подростки, также как и их мальчики-сверстники, дышат, ходят, бегают, прыгают, кувыркаются ... Мы обращаем внимание на уникальные индивидуальные онтогенезисные двигательные "приобретения" их моторики

(например, тип и глубина дыхания, осанка, походка, "поступь"). Происходящие в подростковом возрасте мелковариативные моторно-двигательные трансформации часто могут обнаруживаться лишь опытным учителем физической культуры (экспертом).

Девочка-подросток на уроке физической культуры самостоятельно не иницирует новые движения. Рекомендуемые учителем физические упражнения и двигательные комплексы выполняет формально. Быстро теряет интерес к тому, что происходит на уроке. Избегает мелкомоторных действий. Страдают точность, темп и согласованность движений. Движения несколько замедленны, угловаты и неуклюжи. У одних девочек проявляется незначительная вялость, неловкость. Обнаруживается заниженная сила и скорость (темп) выполнения двигательных действий. У других – чрезмерная подвижность сочетается с относительной неорганизованностью, бесцельностью, наличием лишних движений. Не эффективна продуктивность движений. Просматривается двигательные суетливость и беспокойство. Движения обеднены, недостаточно плавны, угловаты. Особенно дефицитны тонкие и плавные движения пальцев рук. Жестикуляция и мимика несколько неадекватны текущим ситуациям.

"Обычно в возрасте 12-14 лет, с целью скрытия быстро растущих молочных желез некоторые девочки сознательно деформируют осанку – выдвигают оба плеча вперед и несколько кифозируют грудной отдел позвоночника (горбятся). В итоге запускается циклическая патологическая перестройка координационных отношений названных мышечных групп, формируя развернутый верхний перекрестный синдром. ... Этот синдром проявляется высокими плечами, увеличением грудного кифоза и шейного лордоза, несколько сведенными кпереди плечами. Эти патологические изменения являются результатом активности мышечных групп при одновременном реципрокном торможении их антагонистов. Ключевую роль в этой дискоординированной деятельности играет ослабление нижних фиксаторов плечевого пояса, т.е. лопатки. Совершенно очевидно, что описанные изменения часто сопровождаются функциональными блокадами шейных позвоночно-двигательных сегментов. В таких случаях формируется порочное кольцо, включающее блокированный позвоночно-двигательный сегмент, триггерные пункты перегруженных мышц, измененный двигательный стереотип" (Г.А. Ивачев, 2013, С. 123).



По нашим данным, которые детализируются в разделе 3, подростковые деформации двигательного стереотипа девочки часто незаметны для родителей, для многих учителей, но надежно обнаруживаются квалифицированными медицинскими работниками, психологами, опытными учителями физической культуры.

Несложно заметить, что мы не концентрируем внимание на традиционных для теории физической культуры качествах двигательного действия девочки-подростка, таких как сила, быстрота, ловкость, выносливость, координированность двигательных действий. Катастрофическая ситуация физического развития девочки-подростка требует акцентирования незначительных (мелковариативных) изменений этих качеств или "ошибок" в выполнении двигательных действий.

Отметим, что, используя модификатор "катастрофическая", мы не драматизируем процесс развития девочки-подростка, но этим термином (введенным Р. Томом и К. Зиманом) мы подчеркиваем, что этот процесс претерпевает резкое качественное изменение при относительно плавном количественном изменении "женских форм", от которых он зависит. Очевидно, что мелковариативные трансформации двигательных стереотипов девочки указывают на глубинные как соматические, так и психические изменения, которые определяются не только биологическими, но и социально-культурологическими факторами ее развития. При комплексном воздействии всех этих факторов телесность девочки переходит в "парадоксальный" режим функционирования (парабиоз парадоксальной стадии), который А.А. Ухтомский образно называет "рефлекторные извращения" ("reflex-reversal"). Проявляется этот режим в том, что "в ответ на сильное раздражение возникает слабая реакция живой ткани, а в ответ на слабые раздражения – более сильный ответ, чем на сильное раздражение" (там же).

В контексте нашего исследования важна мысль А.А. Ухтомского о том, что "постоянные реакции на одном и том же субстрате получаются только в зависимости от определенных условий, в которых мы наблюдаем данный физиологический аппарат, – и нам также известно, что при перемене условий раздражения того же субстрата, как правило, совершенно как норма, мы получаем эффект, сильно отклоненный от первоначального или даже прямо ему противоположный" (там же). Аппроксимируя эту точку зрения на режим функционирования девичьей телесности, можно утверждать, что этот режим не является дефективным (болезненным). Он является естественной нормой для под-



росткового возраста и тех социо-культурных условий, в которых девочка развивается.

Отметим, что в состоянии парабиоза парадоксальной стадии может перевести свое тело любой человек в совершенстве владеющий своим телом. Например, спортсмен, "стремящийся повысить уровень своей физической культуры, совершенствующий свое техническое мастерство, прежде всего специфическим образом обостряет свои чувства среды и чувство тела и одновременно развивает способность к их координации" (Н.Н. Визитей, 2009, С. 54).

В подростковом возрасте тело естественным образом начинает "говорить" с девочкой на своем, только им понятном языке. Если это так, то педагогическая помощь девочки в "обретении женственной телесности не должна сводиться к убеждению ее в том, что с ней ничего необычного не происходит и все будет хорошо, все девочки проходят через это. Помощь учителя физической культуры должна заключаться в том, чтобы создать такие условия, при которых будет существенно увеличен удельный вес познавательных образов, в большей степени соответствующих по своей природе тому языку и тем знаниям, которые в это время особенно доступны и нужны девочке. Те знания, которые сопровождают ее двигательную активность, которые даны ей в актах телесной рефлексии (самонаблюдения) и самоконтроля и на которые она преимущественно опирается, обретая женственную телесность.

О каком языке и о какого рода знаниях идет речь? Как отмечает Н.Н. Визитей (2009), "картина собственного действия открыта субъекту в решающей степени внутренним образом, она строится с использованием языка телесного чувства" (С. 44), тогда как учитель физической культуры, следуя рекомендациям объективной теории физического воспитания "рисует картину движения, открытого нам внешним образом, а язык, которым при этом пользуются, – это язык номинаций объективно, пространственно представленных предметов и явлений" (там же). "В целом одно предполагает другое..., однако, акцент на данных самовосприятия при реализации человеком двигательных действий в общем случае очевиден" (там же). М. Бахтин также замечает, что "путь свершения действия – чисто внутренний путь, и непрерывность этого пути тоже чисто внутренняя". "Внешний образ действия и его внешнее воззрительное отношение к предметам внешнего мира никогда не даны самому действующему, а если врываются в действующее сознание, то неизбежно становятся тормозом, мертвую точкою действия" (там же).

Следовательно, объективное (вербализованное, второсигнальное, по И.П. Павлову) знание о феномене обретения женственной телесности и его специфике не может представляться для девочки-подростка как личностно-ценное. Для нее, не в полной мере осознающей и не контролирующей собственные телесные трансформации, индивидуальные продукты постижения этого феномена всегда в значительной мере даются существенно иным образом и, что очень важно, неизмеримо содержательнее и богаче, чем в случае представленности этого феномена в науке, в частности, в теории физической культуры.

Отметим, что проблема несовпадения языка объективного знания и "языка" тела достаточно осознана в теории физического воспитания, особенно в спортивной науке и практике. Многие авторы отмечают, что рекомендованные практически в каждом учебнике физического воспитания (см. для примера, Л.П. Матвеев, 2008; Т.Ю. Круцевич, 2004) и эксплицируемые на каждом уроке физической культуры основы обучения двигательным действиям научают развивающего человека "в значительной мере безошибочно действовать по отношению к предметам внешнего мира, однако лишь тогда, когда эти предметы являются конструктами его манипулятивных действий... Но результаты естественнонаучного познания не могут прямо, непосредственно использоваться человеком для управления собственным телом" (Н.Н. Визитей, 2009, С. 45). "Естественнонаучные знания – это знания, в которых реальный телесный опыт человека вырождается в представление о теле" (М. Мерло-Понти, 1999, С. 167). "Для того чтобы человек мог опираться на указанные результаты при выполнении действия, эти знания должны быть предварительно переосмыслены, особым образом перекодированы, переведены на язык внутреннего" (Н.Н. Визитей, 2009, С. 45). "Объективные знания о действии надо еще привести в соответствие с телом" (М. Мерло-Понти, 1999, С. 170).

Некоторые авторы предлагают конкретные схемы такой языковой транзакции. Например, А. Фураев (2007) считает, что "необходимо соотносить конкретную ошибку с представлениями (например, с внешними формами выполнения упражнения), а также с ощущениями" (С. 29).

Таким образом, поиск ответа на вопросы о том, на каком языке говорит девочка со своей телесностью и какого рода знаниях для нее личностно ценны в подростковом возрасте, приводит нас к пониманию того, что язык этот – язык кинестетических ощущений, ощущений непосредственно связанных с телесным движением и двигательным

действием. Личностно-ценные знания – это совокупность сведений, открывающихся ей как рефлексивному существу. Это знания о способности преднамеренно совершать те или иные двигательные акты, о способности в той или иной степени эти акты контролировать. Иными словами, девочке-подростку необходимы знания о феноменологии ее женской телесности и женственного телесного движения, опирающиеся на ее двигательный опыт, ничем и никем непосредственный. Переход телесности в парадоксальный режим функционирования свидетельствует о природосообразной сонастройке сознания и тела девочки-подростка общению на первосигнальном языке, о готовности девочки-подростка к приятию такого рода знания.

В парадоксальном режиме функционирования собственное двигательное действие девочка "тонко" рефлексивно "как реальность, развернутую в сфере трех взаимообусловленных и в то же время качественно особых миров: внешнего мира – мира пространственно заданных предметов; внутреннего мира – мира переживаний субъекта действия, открытых ему, прежде всего, интроспективно, в самонаблюдении, и не имеющих пространственной в обычном понимании выраженности; срединного, трансцендентального мира – мира схождения и расхождения внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, мира человеческого Я" (Н.Н. Визитей, 2009, С. 45-46), мира женской телесности.

Понимая это, мы можем вернуться к вопросу о том, какой же по своей направленности процесс физического воспитания будет консонансен (адекватен) процессу обретения девочкой женственной телесности.

И.В. Манжелей (2005,а), выполнив анализ специфики модусов ("дух", "тело", "культура") и среды бытия растущего человека, а также сущности генезиса и многоаспектности проявлений физической культуры в педагогической практике, делает вывод о том, что "реальное множество образовательных моделей в сфере физической культуры задается их антропологической и онтологической составляющими, а именно тем или иным сочетанием двух взаимосвязанных и взаимообусловленных векторов: тело – дух и природа – культура. Первый вектор отражает модусы человеческой реальности со стороны единства и неравнозначности его телесных (индивид) и духовных (личность) свойств; второй – среду бытия человека: естественную (природа) и искусственную (культура)" (И.В. Манжелей, 2005, С. 63-64) (см. рис. 1.6).



Рисунок 1.6 – Педагогические модели физического воспитания (по И.В. Манжелей, 2005)

При этом она выделяет, по крайней мере, четыре исторически утвердившихся вектора направленности ("модели", в ее терминологии) физического воспитания: оздоровительно-адаптивный; спортивно-рекреативный; лично-ориентированный и социально-ориентированный.

С позиций научной рациональности последний вектор наиболее продуктивен. Цели социально-ориентированного физического воспитания определяются исходя из потребностей общества и детерминированы его мировоззренческой платформой, человек же рассматривается как средство достижения социально значимых целей. Очевидно, что если

в качестве результирующего ядра любой системы образования в сфере физической культуры рассматривать ценности физической культуры (см., например, М.Я. Виленский, 2007), тело и двигательное действие (см. например, Н.Н. Визитей, 2009), то социально-ориентированное физическое воспитание в русле формирования физических кондиций, как правило, продуктивно рафинирует и нормализует это ядро.

Безусловно, в основе дескриптивных (реальных) телесности и двигательного действия лежат нормативные тело, движение, двигательное действие, но в каждом из них, как замечает Л.Н. Сляднева (2005, С. 31), неизменно присутствуют, по крайней мере, два приращения. Первое приращение обусловлено изменчивостью внешних условий бытия человека, продуцирования движения. Второе – внутренних. Эти приращения мелковариативно как бы "доращивают" нормативные телесные феномены до дескриптивных проявлений в реальном масштабе времени.

Естественнонаучная (нормативная) теория физического воспитания среднестатистического "бесполого" подростка, как, впрочем, и теория физической культуры в целом, абстрагируется от каких-либо вариаций внешних факторов, не учитывает также и флуктуации причин внутренних. Рафинируя таким образом реальность, неизменно удается выделить повторяющиеся процессы, оцифровать их и стандартизировать, подвести под физические кондиции и в конечном итоге предложить физические упражнения, эффективно развивающие требуемые физические качества. Однако, как обосновано в подразделе 1.2, традиционные общеразвивающие физические упражнения, обеспечивающие становление сило-скоростных, координационных способностей или развитие гибкости, требуемыми свойствами в плане решения проблемы обретения девочкой-подростком женственной телесности не обладают.

Поиск средств объективизации проблемы обращает наше внимание на разрабатываемые сегодня в теории физической культуры телесную (см. И.М. Быховская, 1996; Н.Н. Визитей, 2009; Л.В. Жаров, 1998; М. С. Каган, 1996 и другие) и телесно-пластическую (см. Л.Д. Назаренко, 1988, 1999; Л.Н. Сляднева, 2005, 2006, 2012, 2013) парадигмы.

Первая, "телесная", парадигма возвращает "осмысление человеческого тела не как сомы, а как физического явления, оформляющегося на пересечении природного, онтогенетического и социокультурного...". С этих позиций физическая культура сегодня институирует себя уже не столько как "сфера сомато-двигательного совершенствования,

сколько как область социокультурного осмысления материальной представленности человеческого бытия" (И.М. Быховская, 1996, С. 7).

Термин "телесность" в последнее время означает "не естество человека само по себе, а преобразованное, благоприобретенное, окультуренное его состояние, которое, возникает не взамен естественного природного, а в дополнение к нему вследствие социокультурного бытия человека телесного..." (там же, С. 47). "Телесность" – это "очеловеченное" социумом тело, "приобретшее в дополнение к своим изначально данным, естественным характеристикам те свойства и качества, которые порождены спецификой человеческой, социокультурной среды, определяющей условия существования, характер осмысления, принципы использования и преобразования свойств и качеств человеческого тела" (И.М. Быховская, 57, С. 107).

Как отмечает И.М. Быховская, разграничение понятий "тело" и "телесность" "связано также и с тем обстоятельством, что первое из них чаще всего ассоциируется с некоторым фиксированным, относительно статичным, ограниченным анатомо-физиологическим объектом". Термин же "телесность" "в силу меньшей смысловой ригидности и больших степеней свободы в оперировании с ним позволяет без нарушения привычного словоупотребления применить его не только для характеристики этого объекта, но и вложить в него дополнительный смысл, связанный с динамической характеристикой тела – его двигательной активностью" (там же, С. 110).

Понятием "телесность" сегодня "коннотируется тело человека с присущей ему двигательной активностью, экспрессивными формами проявления координационно-двигательных механизмов, находящееся в социокультурном пространстве и взаимодействующее с ним. Иными словами, "телесность – это тело человека, детерминированное в своих соматических и двигательных проявлениях координационными (физиологическими, биомеханическими, психологическими) механизмами и особенностями социума. Телесность как явление, возникающее на пересечении природного, онтогенетического и социокультурного, объединяет не только физические, объективированные последствия этого пересечения, но и те качества-знаки, которыми само тело не обладает, но которые приданы ему сообществом (символизация тела)" (Л.Н. Сляднева, 2013, С. 30).

В контексте телесной парадигмы, наряду с решением традиционных задач развития у подрастающего человека двигательных умений,

навыков, физических кондиций и координационных возможностей теория физического воспитания сегодня ориентирует практиков на формирование собственно телесных знаний, телесно-ценностных ориентаций, мотивов двигательной активности, идеалов здорового образа жизни, волевых и нравственных качеств, на непротиворечивую реализацию в практике физической культуры уже созданных природой предпосылок гармоничного совершенствования физического потенциала человека (В.К. Бальсевич, Н.Н. Визитей, В.М. Выдрин, С.П. Евсеев, В.М. Зацюрский, В.И. Ильин, Ю.Ф. Курамшин, В.Н. Курьсь, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, А.П. Матвеев, Л.П. Матвеев, Г.И. Попов, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров и другие).

Вторая гуманитарная, "телесно-пластическая", парадигма опирается на представление Н.А. Бернштейна (1991) о двигательной пластичности как особой характеристике "живого" движения, связанной с такими его дескрипторами (словесными описаниями), как "траекториальная множественность, темпоральность, флуктуационность, нелинейность, неустойчивость. Пластичность как характеристика телесного движения будет при этом эксплицировать его необратимость, противопоставлять повторяющееся и общее (механическое) в биодвижении в нем же уникальному, специфичному, самоорганизующемуся" (Л.Н. Сляднева, 2006).

"Полевые испытания показывают, что результаты лабораторных исследований являются грубой аппроксимацией реального движения. Здесь не обнаруживаются циклических процессов, а влияние внутренних факторов биодвижения столь велико, что траектории первоначально сколь угодно близкие, со временем экспоненциально расходятся. Сегодня приходит понимание того, что биодвижение – это такая реальность, которую следует описывать не траекторией, но, как минимум, пучком (ансамблем) траекторий. Недопустимо пренебрегать мелковариативными флуктуациями телесного движения, обусловленными его внутренними факторами, так как именно они и есть та самоценность, которая влечет человека на стадионы, в концертные залы, определяет в конечном итоге восприятие человека человеком в обыденной жизни" (там же, С. 32). Эту самоценность Л.Н. Сляднева закрепляет за термином "телесная пластичность".

Телесная пластичность – это иррациональное, основанное на интуиции (субъективном опыте) явление, – это феномен постижения и переживания. Часто понятие "пластичность" увязывается с такими свойствами телесного движения, как, например, плавность, но это

принципиально иное свойство движения. Через категориальную призму плавности просматриваются ровность, мерность, преемственность движений, отсутствие резких переходов в двигательном действии. Термины "податливость", "мягкость", "эластичность" указывают на возможность трансформации телесного движения под действием внешних сил. Таким образом, именно термин "пластичность" обладает всеми необходимыми и достаточными признаками смысловой прозрачности по отношению к внутренним факторам продуцирования двигательных действий и экспликации двигательных стереотипов.

Таким образом, "актуализируемая предметной деятельностью человека, типовая, нормативная сило-пространственно-временная структура его двигательного действия всегда окрашена субъектными (индивидуальными, личностными, индивидуальными, деятельностно-продуктивными) особенностями человека. Они мелковариативно доращивают структуру двигательной активности до ее оперативной субъектной целостности. Телесная пластичность отражает субъектные особенности человека в телесном движении на всех уровнях его телесной активности. На нижнем уровне телесной активности человека пространственные характеристики пластичности линейные метрические, на верхнем – символическом многомерно-объемные топологические" (Л.Н. Сляднева, 2013, С. 33).

"В телесной активности, благодаря телесной пластичности объемно и целостно концентрируется всё внутреннее состояние человека, вся его субъектность. В этом смысле, несмотря на различную природу субъектности (идеальную) и телесной пластичности (материальную) можно говорить об их идентичности. Такое допущение дает возможность выделить гуманитарное свойство телесной пластичности – ее идентичность субъектности человека. Телесная пластичность является таким биомеханическим качеством двигательного действия, через которое оно от механики прорастает во внутренний мир субъекта, и через него в мир культуры и искусства" (там же, С.33-34).

Возвращаясь к проблеме нашего исследования, отметим, что в парадоксальном режиме функционирования тела девочки в подростковом возрасте, ее телесность прибывает в "измененном состоянии" исключительной чувствительности (сенситивности) именно к телесной пластичности, к едва заметным изменениям формы, пропорций тела, проприоцептивных ощущений. Это состояние обостряет "чувство среды" и "чувство тела", относительно ясно рефлексивируется девочкой-подростком.

На этом основании мы делаем заключение об особой значимости для девочки-подростка телесно-пластической двигательной активности и объективизируем необходимую направленность ее физического воспитания как телесно-пластическую.

В качестве ценностного ядра физической культуры для девочки в подростковом возрасте предстают женственная и двигательная пластичность. Очевидно, что это ядро не предполагает генезиса принципиальной новой педагогической модели в сфере физической культуры, оно лишь определенным образом эти модели "интонирует" (см. рис. 1.7).



Рисунок 1.7 – Связь девичье-подросткового ценностного ядра физической культуры с известными векторами направленности (моделями) физического воспитания

Как известно, "цели спортивно-рекреативной модели физического воспитания связаны с формированием физкультурно-спортивного стиля жизни и физкультурно-спортивных компетенций подрастающего поколения, его инкультурации в современной социокультурной среде. Сущность ее заключается в опосредованном управлении физическим воспитанием детей и молодежи через построение и обогащение физкультурно-спортивной среды, создающей условия и предоставляющей возможности для саморазвития и самовыражения личности" (И.В. Манжелей, 2005, С. 18).

Эффективные в период младшего школьного возраста социально- и спортивно-рекреативная (В.К. Бальсевича и Л.И. Лубышевой) модели физического воспитания по отношению к девочке-подростку теряют личностную ценность (в подавляющем большинстве случаев навсегда).

Особую значимость приобретают личностно- и телесно-ориентированные модели физического воспитания.

Это связано с тем, что "основной акцент в личностно-ориентированной модели физического воспитания делается на становлении целостного человека, гармонизации его духовно-телесного потенциала, развитии субъектности, способности к целеполаганию и самоопределению.

Целевым ориентиром данной модели является становление физической культуры личности через создание в среде образовательного учреждения условий для освоения ценностей физической культуры на основе построения элективных траекторий физического воспитания, педагогической поддержки и сопровождения" (там же, С. 17-18).

"В рамках оздоровительно-адаптивной модели целью физического воспитания является укрепление здоровья, достижение нормального физического развития и общефизической подготовленности, создание индивидуальной морфо-функциональной и двигательной базы, необходимой для его адаптации к природным и социальным условиям жизни. Роль среды в данной модели связана с адаптивно-тренирующими воздействиями педагога на телесный потенциал учащегося с учетом его индивидуальных особенностей посредством широкого использования не только физических упражнений, но и природных факторов (солнца, воздуха, воды)" (там же, С. 16-17).

Состояние, в котором прибывает девочка в процессе "обретения женственной телесности", не имеет никакого отношения к патологии, оно – природосообразно, но все же – это измененное (необычное) состо-

яние. Поэтому концептуальные позиции оздоровительно-адаптивной модели физического воспитания приобретают фундаментальное значение в плане реализации телесно-пластической направленности ее физического воспитания.

Как известно, традиции оздоровительно-адаптивного физического воспитания на Востоке связаны с индийским аюрведическим ("знание о жизни") и китайским даосистским ("путь вещей") архаичными догматическими учениями.

Древнейшие аюрведические техники основываются на балансе здорового питания и физической нагрузки, духовном и физическом развитии через медитацию и осознание своей роли в мире. Из основных аюрведических постулатов следует, что уравновешенная духовная и физическая энергия – самая лучшая защита от болезней. Основной канон даосизма – "люди должны следовать законам, свойственным самой природе". В западной культуре идеи природосообразности высказываются еще Аристотелем, Демокритом, Платоном и как философское направление оформляются Ж.-Ж. Руссо. Адептом (ярким приверженцем) убеждения природосообразности в педагогике признается Я.А. Коменский. Он считал, что "точный порядок школы надо заимствовать от природы".

Следуя многовековой философской традиции, оздоровительно-адаптивная модель физического воспитания в качестве стержневого феномена рассматривает человеческую телесность как особое пространство, как внутренне непротиворечивую "смысловую связку" между телом и душой.

В 1834 году П.Б. Бутковский одним из первых указывает на непосредственную связь телесного действия с его ценностно-смысловой основой. На близких позициях стоял основатель научной теории отечественного физического воспитания П.Ф. Лесгафт. В конце XIX – начале XX веков словосочетание "телесная культура" использовалось для того, что сегодня обозначают термином "физическая культура". Становление в России телесно-ориентированного подхода следует отнести к 1872-1874 годам. В 1874 году П.Ф. Лесгафт опубликовал свою работу "Основы естественной гимнастики". В это же время он начинает работать над авторским курсом "Теория телесных движений". Лейтмотив всех его работ – природо- и культуросообразное гармоничное и всестороннее развитие человеческого организма на основе осмысленного творческого телесного движения.

Сегодня эта модель физического воспитания рассматривается как вид (компонент) адаптивной физической культуры, который находит яркие проявления в креативных телесно-ориентированных практиках адаптивной физической культуры, удовлетворяющих потребности человека не только с отклонениями в состоянии здоровья, но и нуждающегося "в творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ (в том числе художественный)" (С.П. Евсеев, 2005).

Безусловно, оздоровительный и творческий аспекты присутствуют во всех известных моделях физического воспитания, однако именно в телесно-ориентированных практиках они являются главной, ведущей целью, самой сутью данного вида адаптивной физической культуры. В контексте нашего исследования исключительно важно, что в этих практиках единение физического и духовного начал человека в процессе занятий физическими упражнениями является смысло-сущностным атрибутом двигательной деятельности. В качестве основного результата этой деятельности следует рассматривать факт самоактуализации человека, а в плане нашего исследования, факт телесно-женственной самоактуализации девочки-подростка.

Отметим, что термин "самоактуализация", имея глубокие философские корни, достаточно многозначен, а в некоторых текстах и противоречив (см., например, обзор, М. П. Челомбицкая, 2012). Не углубляясь в терминологические его коллизии, поскольку они далеки от проблемы нашего исследования, уточним, что под самоактуализацией человека Курт Гольдштейн (K. Goldstein, 1941), предложивший этот термин, понимал потребность человека в осознании своих потенциальных возможностей, а Абрахам Маслоу (1999), – вершинный уровень развития личностного человека, на котором происходит "актуализация" его общего и целостного потенциала.

Учитывая это, с одной стороны, в термине "телесно-женственная самоактуализация девочки-подростка" возвратный префикс "само" как бы впитывает в себя тонкие семантические коннотации относительно предполагаемого "Я сама". С другой стороны, лежащее в его основе понятие "самоактуализация личности" лексически "воссоединяет" необходимые и достаточные для решения проблемы нашего исследования телесно– и личностно-ориентированную модели физического воспитания (см. рис. 1.6).

Итак, опираясь на концепцию телесной пластики в теории физической культуры, можно утверждать высокую степень соответствия телесно-ориентированных движений и телесно-пластических упражнений обостряющейся в подростковом возрасте потребности девочки "Быть в согласии со своим телом".

Девичье-подростковая функциональность телесно-пластических движений и пластико-ориентированных физических упражнений обеспечивает: восстановление психосоматической целостности и контроля над собственными двигательными действиями; нормализацию осанки; ускорение природо– и культуросообразного развития женского организма; формирование познавательных образов, соответствующих по своей природе первосигнальному языку и тем знаниям о собственном теле, которые в подростковом возрасте доступны и особенно нужны девочкам; двигательно-творческое саморазвитие; возможность телесно-женственной самоактуализации и самовыражения через мелковариативное движение, пластический образ.

Мелковариативные телесно-пластические двигательные акты "разговаривают" с девочкой на "языке тела", на языке кинестетических ощущений непосредственно связанных с телесностью. Собственно эти ощущения и предоставляют личностно-ценные знания, открывающиеся ей как рефлексивному существу. Это знания о возможности преднамеренно совершать те или иные двигательные акты, о способности в той или иной степени эти акты контролировать. Важно, что эти, критически необходимые ей знания о природе ее женской телесности и женственно-пластического телесного движения, опираются на ее собственный двигательный опыт, ничем и никем неопосредованный.

Переход телесности в парадоксальный режим функционирования свидетельствует о природосообразной сонстройке сознания и тела девочки-подростка к "общению" на первосигнальном языке, о готовности девочки-подростка к приятию "телесно-пластических" знаний, к телесно-женственной самоактуализации.

ределяющие их личностную ценность для девочки-подростка и их социальную значимость (необходимость).

Глава 2

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В подразделе 1.3 обоснована консонантность телесно-пластической направленности вариативного компонента физического воспитания девочки-подростка ее биологическим, психологическим, субкультурным "запросам". Однако это утверждение пока относится к сфере педагогического должного. Сущее, в форме педагогических средств обеспечения этой направленности, необходимо было установить и системно реализовывать.

Поиск таких средств мы выполнили на основе педагогического моделирования. Именно этот метод дал нам возможность объединить в нашем исследовании эмпирическое знание и знание теоретическое, интегрировать в ходе изучения процесса физического воспитания девочки-подростка экспериментирование с построением логических конструкций и теоретических абстракций. Учитывая даже то, что нам удалось в подразделе 1.1 ограничить количество факторов, определяющих телесно-пластическую направленность вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры, мы отдавали себе отчет, в том, что моделируем исключительно сложный педагогический процесс. Поэтому модель рассматривали первоначально как гипотетическую, т.е. условную, вероятную, основанную на предположении о том, что предлагаемые педагогические средства будут эффективны, поскольку функциональны (реальны) факторы, оп-

2.1. МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

На операциональном (последовательно упорядоченном) уровне размышлений нашу гипотетическую модель методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста мы рассматривали как упрощенную логическую схему последовательной вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры, в которой в русле целостного педагогического процесса должны быть раскрыты, как минимум: объект; объективные факторы образовательной ситуации; субъект образовательной деятельности; цель; атрибуция цели (т.е. артикулирование места этой цели в системе нормализованных стратегических образовательных векторов); психолого-педагогические механизмы включения объективных факторов в образовательный процесс (педагогические средства); ожидаемый результат. Иными словами, гипотетическая модель, в контексте нашего исследования, – это путь ментального (мысленного) движения учителя физической культуры в направлении от объекта физического воспитания к его результату (объект (цель) – средства – результат) (см. рис. 2.1).

Как было отмечено в подразделе 1.3, специфика педагогической деятельности заключается в том, что учитель не может иметь по отношению к своей педагогической практике собственных целей в принципе. Стратегическая цель его практики – реализация требований (целей), изложенных в государственных стандартах, которые обслуживают тенденции развития культуры и потребности общества. Вариативно-деятельностная (тактическая) педагогическая цель – протезирование (содействие) удовлетворению запросов обучаемого, в частности, телесных запросов девочки-подростка.

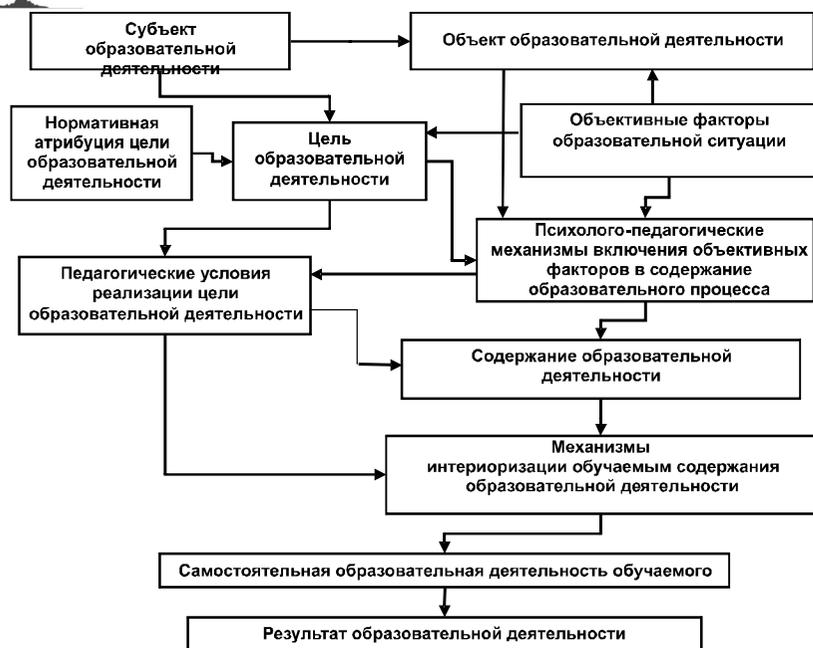


Рисунок 2.1. – Упрощенная модель методики школьного физического воспитания девочек подросткового возраста

Кинезиологическая (двигательная) суть такого содействия не может быть убедительно представлена учителю физической культуры феноменологически, лишь на основе беспредпосылочного описания необходимых и достаточных этапных средств его вариативно-деятельностной практики.

Учителю важно понимать общие психологические механизмы становления нового мотива как основу реализации педагогических средств формирования специфического мотива "Хочу быть телесно женственной".

В этом контексте отметим, что объектом физического воспитания является девочка-подросток. В то же время, она, конечно, – и основной (целеопределяющий, по крайней мере, в отношении вариативно-образовательного компонента) субъект собственного развития (образования). В соответствии с общепедагогическими теоретическими установками, задача учителя физической культуры сводится лишь к мобилизации педагогических ресурсов для реализации целей, "ко-

ренищихся" в самой девочке-подростке, для эффективного достижения нужного ей результата. Однако проблема заключается в том, что, в отличие от человека юношеского возраста, подростку цели его собственного развития (образования) в явной форме не даны. Как показано в подразделе 1.2, девочка-подросток испытывает лишь острую потребность "Быть в согласии с собственным телом". Но эта потребность (нужда) – это всего лишь состояние внутреннего дискомфорта, волнения, ощущения недостаточности чего-то неясного. Обычно считается, что потребность является источником активности человека, однако, как было показано в подразделе 1.2, потребность "Быть в согласии с собственным телом" в зависимости от ситуационных факторов может быть и, в подавляющем большинстве случаев, является источником пассивности девочки-подростка подростка на уроке физической культуры. Эта потребность приобретает свойства побуждения к двигательной активности только тогда, когда она опредмечивается, трансформируется в мотив, т.е. преобразовывается в динамический психофизиологический процесс, управляющий соответствующей телесной активностью девочки, определяющий ее направленность, организованность, устойчивость. Отметим, что на этом этапе в сознании девочки по отношению к уроку физической культуры имеет место борьба мотивов, по крайней мере, – между мотивом избегания неудачи на уроке физической культуры и мотивом "Хочу быть телесно женственной" (см. подраздел 1.2). И тот и другой явлены девочке-подростку в форме специфических переживаний, но только последний связан с позитивными переживаниями от ожидания возможности удовлетворения желания. Однако, для осознания мотива "Хочу быть телесно-женственной" и для включения соответствующих переживаний в смысловую систему, требуется особая активность не только девочки-подростка, но и всех субъектов ее образовательного пространства и особенно учителя физической культуры.

Трансформация потребности девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом" в мотив "Хочу быть телесно-женственной" не может произойти эмерджентно (мгновенно, "вдруг"). Необходимо достаточно длительное время для развертывания сложных и достаточно инертных психологических механизмов преобразования потребности в мотив. Каковы же эти механизмы?

Отечественная теория педагогической психологии рассматривает, по крайней мере, два таких механизма: механизм деятельностного

опредмечивания потребности и механизм смещения цели на мотив (см., например, обзор А.К. Марковой, 1993).

В основе представления о первом механизме преобразования потребности в мотив лежит известная закономерность: мотив порождается и развивается в результате изменения направленности деятельности, преобразующей предметную действительность. "Источник развития мотивов – безграничный спектр видов деятельности, связанных с производством материальных и духовных ценностей. В качестве потенциальных мотивов в онтогенезе выступают присущие конкретному социуму ценности, интересы и идеалы. В случае их интериоризации (поглощения) личностью они могут приобрести побудительную силу и стать продуктивными мотивами" (А.В. Петровский, 1982, С. 78). Исходя из этого, общий механизм трансформации неосознаваемого побуждения в мотив рассматривается как реализация потребности в ходе предметной активности (двигательное опредмечивание потребности).

Отметим, если в теоретическом анализе деятельности логично движение мысли в направлении: потребность → мотив → цель → действие, то реальная активность организуется все же на основе обратного процесса: в ходе деятельности зарождаются и закрепляются новые мотивы и потребности. Поэтому в теории деятельности как конкурирующий инверсный механизм становления мотивов: механизм сдвига мотива на цель. Суть этого механизма сводится к тому, что изначально лежащая в основе деятельности простая кинезиологическая (двигательная) цель, например, необходимость выполнить физическое упражнение, только потому, что это требует учитель, со временем обретает самостоятельную побудительную силу и становится мотивом. Это происходит тогда, когда двигательная активность ученика, которая не нравилась вначале, постепенно начинает наполняться особым (иным) смыслом и в результате этого он начинает стремиться к данному виду двигательной активности.

В контексте решения проблемы нашего исследования важно, что в состав, как первого, так и второго, механизмов в качестве основного "регулятора" трансформации входит переживание (эмоция). Двигательная активность фактически реализуют функцию смыслообразования нового для девочки-подростка вида деятельности, придает отражаемой в индивидуальном сознании двигательной реальности, организуемой учителем физической культуры, личностный смысл (см. рис. 2.2).

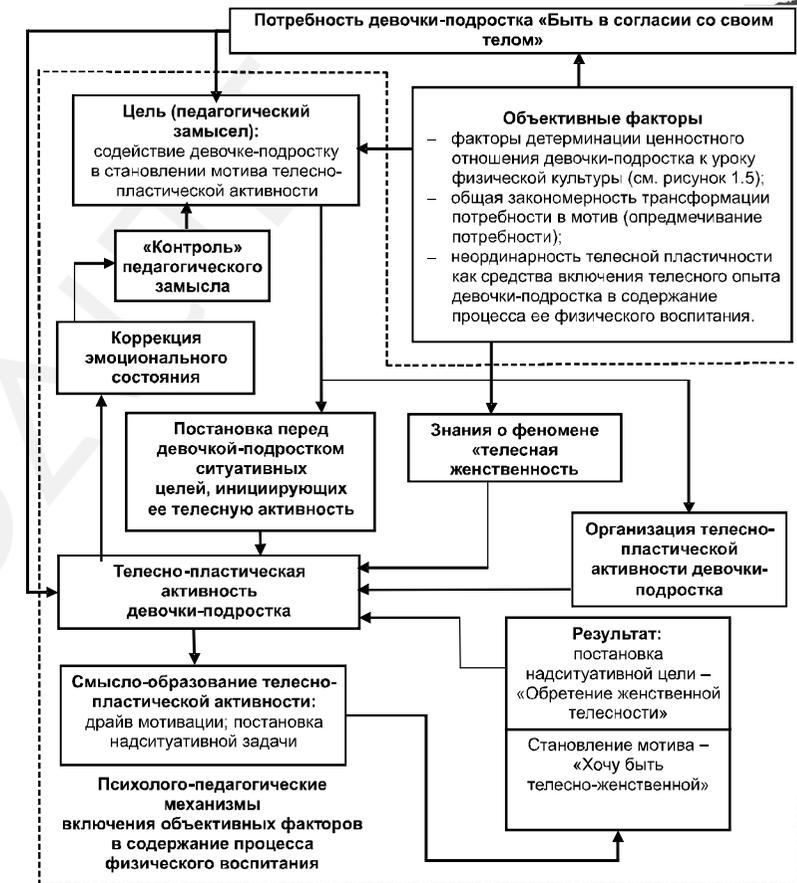


Рисунок 2.2 – Психолого-педагогические механизмы включения объективных факторов в содержание процесса физического воспитания

В русле развертывания первого механизма функция смыслообразования связана с контролированием девочкой-подростком общей направленности (педагогического замысла) вариативного компонента ее физического воспитания. Однако "контроль" обеспечивается девичьим сознанием не непосредственно, а через психическую подсистему коррекции эмоционального поведения: эмоции "оценивают" личностный смысл всего происходящего на уроке физической культуры. При несоответствии этого смысла мотивационная составляющая активности меняет общую направленность активности девочки-подрост-

ка. Драйв мотивации обусловлен конкретными физическими упражнениями и двигательными актами, выполняемыми девочкой на уроке, но ее общая направленность определяется активностью надситуативной, приводящей к постановке сверхзадач и к становлению нового мотива деятельности.

В отношении второго механизма, следует отметить, что трансформация простой цели в экзистенциальный мотив "Хочу быть телесно-женственной" может произойти, только, в том случае, если на уроках физической культуры в течение продолжительного времени имеет место накопление положительных эмоциональных подкреплений, которые являются своеобразным проводником, связывающим телесно-пластическое движение с системой уже существующих мотивов. Процесс сдвига мотива, в соответствии с общей закономерностью (предметная деятельность – цель, постепенно "насыщаемая" устойчивыми положительными эмоциями – новый мотив) постепенно обретает статус устойчивого мотива.

Представленный анализ сущности психологических механизмов трансформации потребности девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом" в мотив "Хочу быть телесно женственной" дает основание для уточнения структурных элементов методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста и выделения необходимых и достаточных педагогических условий их нормативной организации в рамках образовательного процесса (см. рис. 2.3).

К таким условиям мы относим:

- организацию новых для девочек-подростков телесно-женственных форм двигательной активности, соответствующих их потребности "Быть в согласии со своим телом";
- ознакомление девочек-подростков со значимыми для них целями реализации тех или иных форм телесно женственных форм двигательной активности;
- экспрессивно-позитивное сопровождение телесно-пластической активности девочки-подростка.

Организовывая целостный процесс реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка, учителю физической культуры следует обратить внимание на его необходимую этапность.

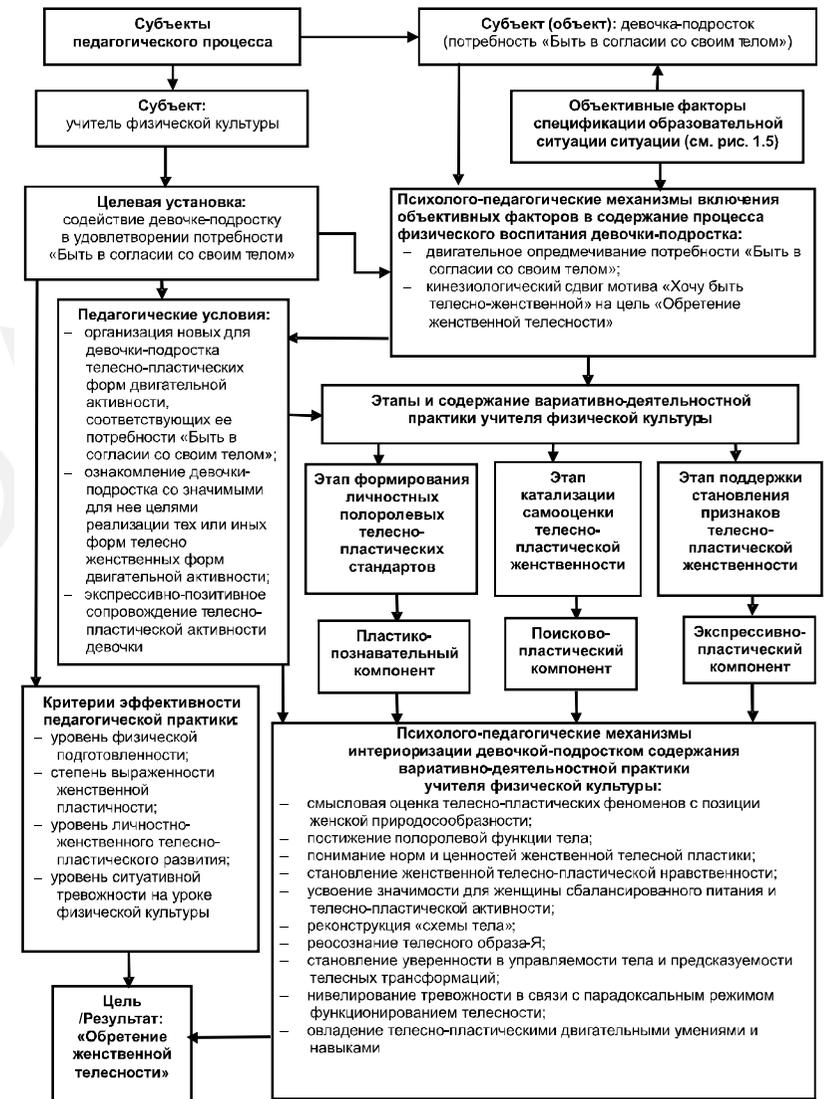


Рисунок 2.3 – Методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста

Эта этапность должна опираться не на намерение учителя последовательно формировать признаки женственной пластичности у девочки-подростка (например, в осанке, далее в походке), не на свой замысел, в соответствии с которым следует ее "тренировать" (например, формировать ориентировочную основу действия, потом, умение, навык), а на ведущие закономерности становления мотива личностно-значимой деятельности (поведения) (см., например, обзор В.Д. Шадриков, 2011).

Как представлено выше, прогнозируемым результатом осознанной телесно-пластической активности девочки-подростка является "обретение женственной телесности". Очевидно, что личная значимость этого результата обусловлена, прежде всего, ее эмоциональными переживаниями, связанными с социальным принятием и одобрением достигаемых в этом направлении успехов. Такого рода мотивацию относят к мотивации достижения. Становление мотивации достижения объясняется особенностями социализации (например, внутрисемейными установками, обычаями, социальными ценностными ориентациями).

Достаточно изучены этапы становления мотива долженствования. Обычно выделяют:

- этап становления личностных стандартов (оценка субъективной вероятности успеха, оценка субъективной сложности задачи и т.д.);
- этап становления самооценки (привлекательность для человека личного успеха/неудачи в конкретной деятельности);
- этап становления типа каузальной атрибуции (приписывание ответственности за успех/неудачу в деятельности себе или обстоятельствам) (см., например, Х. Хекхаузен, 1986).

В соответствии с этими этапами становления мотива достижения можно специфицировать этапы реализации телесно-пластической направленности процесса физического воспитания девочки-подростка.

Первый этап – это этап формирования личностных полоролевых телесно-пластических стандартов. Второй – этап катализации процесса оформления в сознании девочки-подростка самооценки телесно-пластической женственности. Третий – этап педагогической поддержки процесса становления признаков телесно-пластической женственности.

Обоснует содержательную составляющую вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры, реализующей телесно-пластическую направленность физического воспитания девочки-подростка.

Под содержанием образования обычно понимают "педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности обучаемого и его эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает его развитие как личности" (Б.М. Бим-Бад, 2012, С. 266). Определенные трудности в подборе содержания, обеспечивающего телесно-пластическую направленность физического воспитания девочки-подростка, несомненно, связаны со сложностью предполагаемого результата педагогического процесса – "обретение девочкой женской телесности". Ведь общепринятое понимание термина "содержание образования" основывается на достаточно разработанном в философии (в частности, в философской гносеологии и эпистемологии) и психологии (в когнитивной психологии) представлении о таком процессе, как познание. В этих науках познание представлено как творческая деятельность человека, ориентированная на удовлетворение потребности в понимании "мироустройства" и самого себя. "Познание – категория, описывающая процесс получения любых знаний путем повторения идеальных планов деятельности и общения, создания знаково-символических систем, опосредующих взаимодействие человека с миром и другими людьми" (В.С. Степин, 2013).

Педагогически конструируемый процесс познания апеллирует к рациональности человеческого разума. В качестве основного продукта обыденного познания рассматривается субъективная истина, проявляющаяся в таких формах отражения, как личное знание, мнение, суждение, убеждение, сомнение, уверенность.

Однако, как обосновано в подразделе 1.3, потребность девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом" не может быть удовлетворена обычным путем на основе лишь приобретения новых знаний о специфике женской телесности и сути двигательной женственности. Необходим процесс реосознания (нового осмысления) "схемы" собственного тела.

"Схема" тела – это достаточно размытая система представлений человека об обобщенной чувствительности собственного тела в покое и при движении, о его структурной организации, "границах", пространственных координатах и взаимоотношениях отдельных частей тела. Это неосознаваемое представление выполняет важную функцию в процессах регулирования и поддержания позы и организации движений. Чувствительность всего тела, топографически распределенная по все-

му телу, составляет ту основу, тот исходный материал, из которого путем объединения формируются целостные функциональные блоки представлений о крупных его отделах и звеньях. Эти интегративные процессы активизируются у ребенка к двухлетнему возрасту и завершаются у взрослого человека. Они представляют собой закодированное на языке ощущений описание взаиморасположения частей тела, которое неосознанно реализуется при выполнении автоматизированных стереотипных движений. Очевидно, что в подростковом возрасте биологические факторы (представленные в подразделе 1.2) активируют процессы вторичной реконструкции схемы тела.

На основе схемы тела формируется образ тела (образ "Я-телесного"). В отличие от схемы тела, образ тела – это достаточно ясное (вполне осознаваемое) субъектом представление о собственном теле. Образ "Я-телесного" – это сложный конструкт чувств, ощущений и представлений человека о собственном теле. "В динамике жизненного пути телесный образ "Я" предстает как высоко значимое динамичное личностное образование, с которым тесно связаны потенции, как внутренних конфликтов, так и личностного роста" (Е.В. Каган, 2011, С. 45).

Осознание телесного образа "Я" – есть интуитивное (основанное на личном опыте) постижение собственного тела. Осознание не тождественно познанию, которое обычно связывают с мыслительным процессом. "Осознание не является сугубо интеллектуальным процессом, и, в большей степени, это не интеллектуальный процесс... Осознание тесно связано с актуальностью, так как сознавать то, что происходит, возможно только находясь в реальном времени. Осознание не бывает тотальным" (С.Р. Старинок, 2010, С. 133).

Мотив "Хочу быть женственной" мы рассматриваем как состояние общего возбуждения девочки-подростка, доминирующее влечение на уроке физической культуры, которое побуждает ее к выполнению физических упражнений телесно-пластической направленности. Однако этот мотив сам по себе еще не определяет ее твердое намерение (готовность) к телесно-пластической активности.

Действительно, этот мотив может быть реализован девочкой-подростком на основе реализации самых различных деятельностных средств (макияж, прическа, аксессуары, костюмирование тела, кулинария и т.д.). Активность женственной (телесно-пластической) природы может инициировать лишь конкретная цель (символическая мысль,

образ конкретного результата): "Обретение женственной телесности". Эта цель предполагает понимание девочкой-подростком необходимости приложить определенное волевое усилие, с одной стороны, для достижения, представленного в ее сознании женственного телесно-пластического эталона. С другой, – для ощущения того состояния удовлетворения, которое будет она испытывать в случае "обретения женственной телесности".

Следовательно, сознание нового телесного образа "Я" является необходимым, но не достаточным условием "обретения женственной телесности" девочкой-подростком.

Опираясь на сам термин "обретение", которым обозначают процесс активного эмоционально насыщенного поиска и нахождения (открытия, обнаружения) человеком чего-то очень важного для себя, обретение девочкой-подростком женственной телесности следует рассматривать как процесс поиска, обнаружения в своей телесности, в собственных двигательных актах феноменов, причисляемых социумом к приметам женственности и усвоения значения этих феноменов.

Отметим, что термин "значение" мы используем для определения содержания (феномена) общественного сознания, относящегося к женственной телесности и усваиваемого девочкой-подростком. Понятие "значение" фиксирует то обстоятельство, что сознание взрослеющего человека формируется в среде определенного культурного пространства. В культуре, в ее значимых содержаниях исторически кристаллизованы, как представления о женственной телесности, так и опыт ее созерцания (см. подраздел 1.2). Этот опыт девочке-подростку необходимо не только усвоить, но и интегрировать на его основе личностного знания и собственных двигательных навыков.

Заключительной фазой процесса обретения девочкой-подростком женственной телесности является его смысловое оформление, оценка феноменов телесной женственности с позиции женской природосообразности. Постигнутые ей феномены должны приобрести для нее значимость, стать ценностью, характеристикой полезности. Смысл телесной женственности обретается девочкой уже не в контексте конкретного урока физической культуры, а в масштабе ее жизненной ситуации, реализации потребности "Быть в согласии со своим телом". Смысл содержит как познавательный компонент, представленный знанием о феномене телесной женственности, так и компонент, обуслов-

ливающий отношение к этому феномену с точки зрения понимания девочкой-подростком его личной полезности.

Постижение девочкой-подростком смысла своей телесно-пластической активности запускает процесс ее автономного движения в направлении достижения цели ("Обретение женственной телесности").

Таким образом, методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста – путь мысленного движения учителя физической культуры в направлении от объекта (цели) физического воспитания к его результату: содействие девочке-подростку в удовлетворении ее потребности быть в согласии со своим телом – телесно-пластический компонент физического воспитания – обретение девочкой-подростком женственной телесности.

Методика включает в себя все то, что должен сделать учитель физической культуры для того, чтобы сформировать пластичность движений девочек подросткового возраста.

Основными структурными элементами этой методики являются:

- субъекты педагогического процесса (девочка-подросток, учитель физической культуры);
- целевая установка учителя физической культуры (содействие девочке-подростку в удовлетворении ее потребности "Быть в согласии со своим телом");
- объективные факторы спецификации образовательной ситуации;
- психолого-педагогические механизмы включения объективных факторов в содержание процесса физического воспитания девочки-подростка (двигательное опредмечивание потребности "Быть в согласии со своим телом"; кинезиологический сдвиг мотива "Хочу быть телесно-женственной" на цель "Обретение женственной телесности");
- педагогические условия достижения цели (организация новых телесно-пластических форм двигательной активности, соответствующих потребности девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом"; ознакомление со значимыми для нее целями реализации тех или иных форм телесно-женственных форм двигательной активности; экспрессивно-позитивное сопровождение ее телесно-пластической активности);
- этапы вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры (этап формирования личностных полоролевых телесно-пластических стандартов; этап катализации процесса оформления в созна-

нии девочки-подростка самооценки телесно-пластической женственности; этап педагогической поддержки процесса становления признаков телесно-пластической женственности);

– методические направления формирования пластичности движений девочки подросткового возраста (пластико-познавательное: ознакомление девочки-подростка с экзистенциальной проблематикой женственной телесной пластикой; поисково-пластическое: организация телесно-пластической двигательной активности девочки-подростка, ориентированной на обнаружение признаков женственности в собственной телесности; экспрессивно-пластическое: организация креативной эмоционально насыщенной телесно-пластической двигательной активности девочки-подростка, ориентированной на закрепление признаков женственности и самоидентификацию девочки-подростка как телесно-женственное "Я");

– психолого-педагогические механизмы интериоризации девочкой-подростком содержания вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры (смысловая оценка телесно-пластических феноменов с позиции женской природосообразности; постижение полоролевой функции тела; понимание норм и ценностей женственной телесной пластики; становление женственной телесно-пластической нравственности; усвоение значимости для женщины сбалансированного питания и телесно-пластической активности; реконструкция "схемы тела"; реосознание телесного образа-Я; становление уверенности в управляемости тела и предсказуемости телесных трансформаций; нивелирование тревожности в связи с парадоксальным режимом функционированием телесности; овладение телесно-пластическими двигательными умениями и навыками);

– результат: "обретение" девочкой-подростком женственной телесности".

Выделенные направления реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка проясняют многие достаточно известные в теории физической культуры педагогические методы и методические приемы.

2.2. СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В подразделе 2.1 выделены основные этапы и содержательные компоненты реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка: пластико-познавательный компонент; поисково-пластический компонент и экспрессивно-пластический (см. рис. 3.3). На рисунке 2.4 представлено необходимое и достаточное методическое обеспечение вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры в процессе физического воспитания девочки-подростка. Обоснуем этот педагогический инструментарий (методы и методические приемы) процесса материализации выделенных содержательных компонентов.

Уточним, что педагогический метод, в контексте решения проблемы данного исследования, – следует рассматривать как процесс взаимодействия учителя физического воспитания и девочки-подростка на уроке физической культуры, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, двигательных умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения. Методический прием – это конкретная форма, элемент, деталь, составная часть педагогического метода взаимодействия учителя физической культуры с девочкой-подростком в интересах реализации телесно-пластической направленности ее физического воспитания.

2.2.1. Пластико-познавательное методическое направление

Познавательный (знаниевый) компонент содержания общего среднего образования в области физической культуры, как правило, предполагает освоением школьником основ "знаний о строении и функциях организма, о нормах и правилах личной гигиены, ориентацию на ценности здоровья, становление мотивов и приобретение опыта здоровьесберегающей деятельности" (С.А. Хазова, 2008). Такого рода знания передаются на основе хорошо известных в педагогике вербального (повествовательно-дискуссионного) и иллюстративного методов познания (см., например, Л.П. Матвеев, 1991).

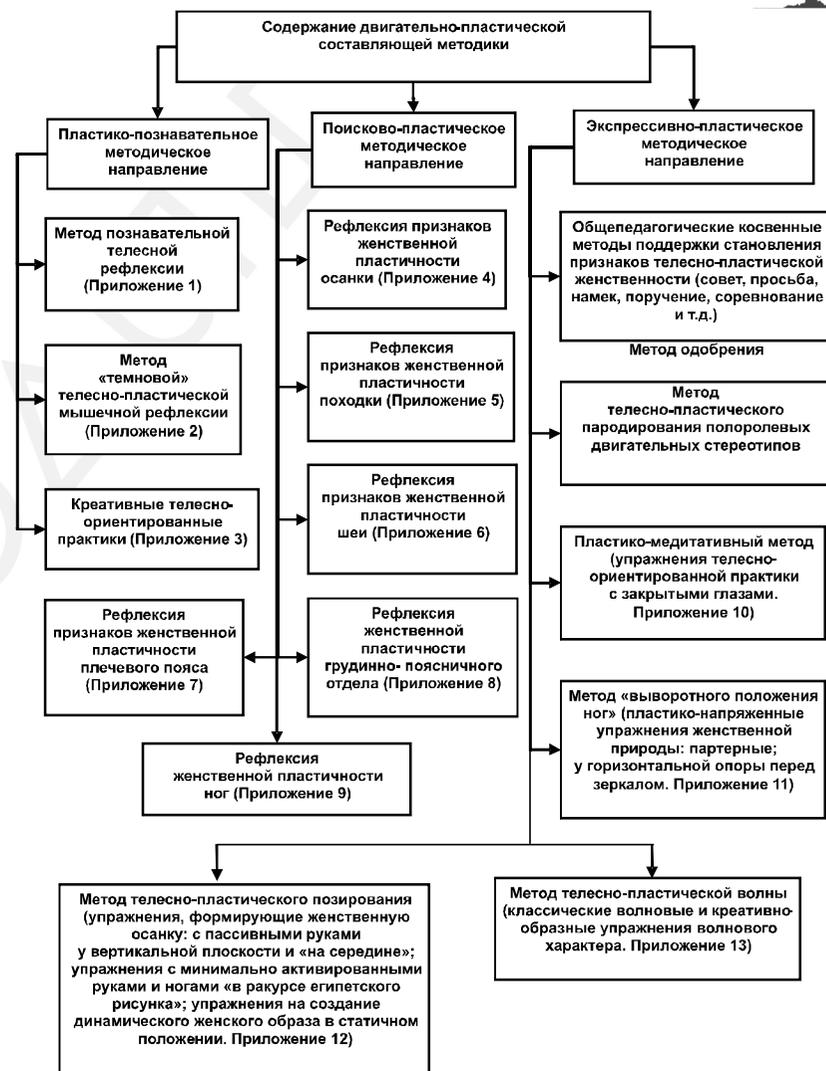


Рисунок 2.4 – Содержание двигательно-пластической составляющей методики

"Реализация вербального метода продуктивна на основе таких методических приемов как информирование, объяснительный рассказ, логическое разъяснение, комментирование, сопроводительное



пояснение, указание, оценочное суждение, инструктирование, взаиморазъяснение, корректирующие замечания и другие" (Т.Ю. Куцевич, 2003, С. 234).

Однако глубинная интимность телесных проблем девочки-подростка (см. подраздел 1.2) определяет неадекватность повествовательно-дискуссионного и иллюстративного методов передачи знаний.

Учитывая доступность для понимания девочкой-подростком основных сведений о специфике развития женской телесности в подростковом возрасте, а также современные возможности инфокоммуникационных технологий, на уроках физической культуры учителю целесообразно не предоставлять готовую информацию, а, реализуя метод познавательной телесной рефлексии, побуждать ее к самостоятельному поиску ответов на личностно-значимые для нее вопросы (см. Приложение 1). Точная вербализация вопросов, которые интуитивно волнуют девочку-подростка, поиск ответов на эти вопросы способствуют пробуждению ее интереса к собственному телу и к его трансформациям.

Как показано в предыдущем подразделе, объекты познания девочкой-подростком на уроке физической культуры специфичны. Это не система биолого-научных знаний о строении и функциях человеческого организма, это не совокупность терминов, дающих представление о том, что такое "Я-телесное", – это "схема" ее собственного тела и имманентно-присущий ее сознанию субъективный образ "Я-телесного" (образ тела).

Естественно, что методы познания этих объектов на первом этапе вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры существенно отличаются от способов познания традиционных для теории физического воспитания объектов, таких, например, как физическое упражнение или основы здорового образа жизни.

При подборе методов реконструкции "схемы тела" и реосознания телесного образа Я учителю физической культуры важно понимать различие между понятиями "схема тела" и "образ тела", различение которых часто встречается в литературе.

Схема тела – это неосознаваемое внутреннее представление человека о структурно-пространственной организации собственного тела, о его динамических возможностях, текущем в масштабе реального времени положении его частей. Схема тела выполняет основную функцию в рефлекторных процессах поддержания и регулирования позы, а так-



же в управлении движениями (Н.А. Бернштейн, 1947, 1966, 1990). На базе схемы тела формируется личностная надстройка – образ тела. Под образом тела понимают осознаваемое субъектом ментальное (мысленное) концептуально-самооценочное представление о собственном теле (Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев, 1996). Образ тела выполняет концептуально-оценочную функцию. На концептуальном уровне – это оценка девочки-подростка типа: мое тело и движения женственные. На самооценочном уровне – девочка-подросток детализирует степень собственной телесной женственности на основе встраивания своего тела в значимый для нее ряд образцов женственной телесности (например, Джина Лоллобриджида, Светлана Ходченкова, Ольга Будина, Одри Хепберн, Моника Беллуччи, Пенелопа Крус, Софи Лорен, Джулия Робертс и т.п.).

На высшем, социально-психологическом уровне развития схемы тела формируются образы, связанные с такими представлениями, как полоролевая функция тела, нормы и ценности (мораль) женственной пластики, женственная телесно-пластическая нравственность. Поэтому схема тела – это основа не только самопознания, но и самосознания.

Схема тела и образ тела не могут быть переосмыслены девочкой-подростком на основе приобретения общих знаний о строении женского организма. Здесь важны природосообразные законы постижения ребенком себя в окружающем мире. "Так же как он обучается языку, не имея представления о лингвистике, он осваивает законы тела-механизма и физические законы мира (закон инерции через столкновение с массой, а закон всемирного тяготения через практику падений), и так же, как в случае языковых игр, эти законы не рефлексированы, но их существование всегда можно обнаружить, создавая особую экспериментальную ситуацию" (А.Ш. Хвостов, 2002, С. 67).

"Осознание схемы тела начинается на 2-м году жизни. Ребенок разглядывает, трогает разные части тела, узнает их названия и функции, испытывает их в действии, знакомится с ощущениями от них и учится соотносить ощущения с определенными частями тела" (Г. Крайг, 2012, С. 216). Таким образом у ребенка формируется эмоционально насыщенное целостное представление о своем теле, о тождественности тела самому себе.

В привычных условиях, совершая какое-либо действие, взрослеющий ребенок никогда не озадачивается тем, как ему необходимо управлять собственным телом. Он не учитывает, что "между его намере-

нием и необходимым действием находится вполне объективный посредник – механизм тела" (Бахтин М.М., 1986, С. 78). Если тело не послушно или осуществление какого-либо двигательного акта сталкивается с затруднением, лишь в этом случае ребенок обнаруживает существование этого посредника. "Но именно эта исходная, всегда присутствующая телу недостаточность и несовершенство его механизма порождают стабильное существование в сознании ребенка самого феномена схемы тела. Тело как физический механизм подчиняется целому ряду объективных законов и ограничений. Ребенок понимает, что не может поднимать чрезмерную для его возраста тяжесть, не может передвигаться с большой скоростью. Тело недостаточно ловко для выполнения его причуд. Оно слабо, устает и пр." (А.Ш. Хвостов, 2002, С. 67). "Плотность тела, плотность мира, состоящего из неудобных, жестких предметов, осваивается ребенком, пока не исчезает совершенно" (там же, С. 71). Ребенок, осваивая собственное тело, параллельно формирует и образ собственного Я. Замечая авторство собственных телесных движений, он испытывает особое чувство – чувство создателя (Г. Крайг, 2012, С. 243).

Тело, по мере его освоения в онтогенезе, для девочки становится "прозрачным", "растворяется" в ней, проявляя себя лишь в неординарных случаях "противостояния" (освоение новых движений, "онемение", болезненное состояние и т.п.).

Как показано в подразделе 1.3 (см. рис. 1.5), в силу морфофункциональных особенностей физического развития девочки в подростковый период происходит стремительное и неуправляемое изменение формы ее тела. Имеет место расстройство двигательных стереотипов, резко повышается чувствительность к слабым внутренним раздражителям по отношению к раздражителям внешней среды. Тело "демонстрирует" свою "упругость" и "непрозрачность", неадекватность сформированной годами системы управления движениями. Существование тела вдруг открывается ее сознанию, также же как, например, существование рук и ног открывается для взрослого человека в начальный период его обучения танцам. Поможет ли человеку сохранить равновесие при резкой остановке эскалатора знание об его устройстве? Очевидно, что причина возможного падения не в отсутствии знаний, а в резкой смене двигательного стереотипа.

Для девочки-подростка возникновение "препятствий" внутри собственного тела формирует специфическую конфигурацию: погружен-

ность "внутреннего тела" внутрь тела анатомического. Телесность девочки-подростка капсулируется до границ нового сопротивления.

Приведенные аргументы обосновывают методическую специфику познавательного-пластического компонента вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры. Она заключается в том, что источником новых знаний о собственной телесности являются проприоцептивные (мышечные) ощущения ("темное мышечное чувство", по И.М. Сеченову, 1952). "Свое субъективное существование телесность может получать не иначе как в системе проприоцептивной категории, языка тела. В первую очередь, на уровне продрома, используются эмоционально-оценочные координаты, категории самочувствия. На этом этапе ощущения крайне зыбки, неопределенны, лабильны, плохо локализованы. Актом первичного означения ощущения от собственного тела они превращаются в перцептивный образ, ядром которого является схема тела. В результате этого они становятся конкретными, стабильными, локализованными, сравнимыми по степени интенсивности, модальности, могут быть вербализованы и соотнесены с культурными перцептивными и языковыми эталонами. Степень развитости и дифференцированности субъективной проприоцептивной семантики определяет богатство и артикулированность телесных переживаний" (А.Ш. Хвостов, 2002, С. 266-267).

В качестве основного способа приобретения знаний о схеме тела следует рассматривать метод "темновой" (без участия зрительного анализатора) телесно-пластической мышечной рефлексии (двигательно-рефлексивной проприоцепции). Основная цель реализации этого способа заключается в предоставлении девочке-подростку возможности убедиться в управляемости тела и прогнозируемости преднамеренных едва заметных телесных деформаций.

Суть методической реализации этого способа может быть пояснена на основе следующей аналогии. Когда стекло абсолютно прозрачно, мы не можем никаким образом ощутить его наличие. Мы его просто не видим. Если оно полностью непрозрачно, то мы не можем оценить его толщину, так как мы видим, лишь его поверхность. Во всех измерениях оно доступно для созерцания лишь тогда, когда оно является полупрозрачным, "замутненным", давая возможность взгляду одновременно и "упереться" в себя, и погрузиться во внутреннюю толщу. Аналогично ведет себя тело. В обычных условиях по отношению к сознанию оно никак не обнаруживает себя, но для него прозрачно. Тело обнаружи-

ваает себя тогда, когда оно затрудняет двигательное действие (сопротивляется). Обнаружить и понять собственное тело человек может через частичную предсказуемость мелковариативных двигательных актов, через попытки преодоления телесного сопротивления.

Закрытые глаза дают возможность человеку сконцентрировать внимание на проприоцептивных ощущениях и их усилить. При этом человек приобретает потенцию "не смешивать" внешний мир с внутренним.

К основным двигательным комплексам "темновой" телесно-мышечной рефлексии мы относим:

- упражнения напряжения-расслабления различных групп мышц;
- упражнения дыхательной гимнастики;
- упражнения на поддержание равновесия;
- наклоны тела;
- приседания;
- упражнения на растяжение мышц;
- релаксационные упражнения (см. Приложение 2).

Каждое упражнение выполняется 3-5 раз. Основное условие достижения цели – это концентрация внимания на возникающих мышечных (проприоцептивных) ощущениях.

В интересах нивелирования тревожности девочки-подростка в связи с парадоксальным режимом функционирования ее телесности (см. подраздел 1.3) в процессе физического воспитания целесообразна реализация креативных телесно-ориентированных практик.

В контексте решения данной проблемы "креативные телесно-ориентированные практики – компонент (вид) адаптивной физической культуры, удовлетворяющий потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья в самоактуализации, творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ (в том числе художественный), другие средства искусства. Безусловно, творческий аспект присутствует во всех известных компонентах (видах) адаптивной физической культуры, однако именно здесь он является главной, ведущей целью, самой сущностью данного вида адаптивной физической культуры. Именно в креативных телесно-ориентированных практиках единение духовного и телесного начал человека в процессе занятий физической культуры является обязательным, непременным атрибутом деятельности, без которого она в принципе не может существовать" (С.П. Евсеев, 2005).

Термин "телесно-ориентированные практики" в контексте нашей работы играет чисто рабочее значение, объединяя широкий класс практик, в которых в центре внимания девочки-подростка находится собственное тело. В приложении 3 представлены примеры методической реализации такого рода практик. Одни из описанных ниже практик заимствованы, хотя и модифицированы нами. Другие созданы в процессе выполнения экспериментальной части работы. Они не представляют собой завершенного целого, а приводятся лишь для пояснения общей "траектории" реализации методических приемов этого направления.

Поскольку в этих практиках, так или иначе, используются телесные ощущения, то в большинстве случаев для повышения чувствительности тактильных рецепторов используется прием "отключения зрительного анализатора" (закрывание глаз).

2.2.2. Поисково-пластическое методическое направление

Вторым из выделенных содержательных компонентов реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка обозначен нами как поисково-пластический. Этот методический компонент вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры реализуется на условно выделенном втором этапе и связан с организацией телесно-пластической двигательной активности девочки-подростка, ориентированной на обнаружение признаков женственной пластичности в собственной телесности.

Практически общепризнано, что основой женственности в телесности является женственная осанка.

В теории физической культуры под осанкой понимается "привычная вертикальная (ортоградная) поза тела человека в покое (стоя, сидя) и при движении" (Л.П. Матвеев, 2004, С. 34). Осанка, как и любое другое привычное положение тела, – это такое положение тела, которое регулируется бессознательно (на уровне безусловных рефлексов) и относится к двигательным стереотипам. Осанка обычно ассоциируется с манерой держать себя.

В теории физического воспитания особое значение отводится вопросу формирования правильной (нормальной) осанки. Естественно, что женственной осанке присущи черты правильной осанки. Однако женственная осанка – это не только правильная в соматическом смысле



поза человека, ей присущи дополнительные признаки. Прежде чем формировать у себя женственную осанку, девочке-подростку важно обнаружить предпосылки становления этой реальности в своем собственном теле. Очевидно, что основным методом решения этой лично-ценной проблемы является метод рефлексии признаков женственной пластичности осанки. Методические приемы реализации этого метода и основные признаки женственной пластичности осанки представлены в Приложении 4.

Привлекательность женского образа существенно зависит от походки. Женственность и состояние женщины мгновенно эксплицируются в ее походке. Для девичье-подростковой походки характерны дискретность, угловатость, суетливость и спешка.

Если еще недавние поколения девочек-подростков образцы женственности искали, просматривая канал Fashion TV или художественные фильмы, то современные подростковая субкультура испытывает жесткий прессинг Internet-индустрии, в частности, различных мультиплатформенных ролевых игр (типа Skyrim). Идеология игр (свободный мир) предоставляет игроку возможность выбрать стереотип поведения (в форме расовой принадлежности героя) и свободно "путешествовать" по обширному игровому пространству, самостоятельно выбирая новые места и сюжетные задания. Частная компания разработчик и издатель развлекательного интерактивного контента Bethesda Softworks, например, предоставляет пользователям возможность выбора походки "героя". К сожалению (в контексте выделенной нами проблемы исследования), по наблюдениям специалистов этой компании, девочки-подростки для своих героинь выбирают, как правило, маскулинный тип походки. Очевидно, учителю физической культуры требуется определенное педагогическое мастерство для того, чтобы убедить девочку-подростка в том, что ее походка должна быть мягкой, без резких движений, не прыгающей и вызывать ощущение уверенности в себе.

Метод рефлексии признаков женственной пластичности собственной походки дает возможность удовлетворить соответствующие поисково-познавательные запросы девочки-подростка. Методические приемы реализации этого метода представлены в Приложении 5.

Обычно девочка-подросток, рассматривая себя перед зеркалом, обращает внимание на черты лица, причёску, плечи, грудь..., не замечая при этом один из наиболее женственных фрагментов женского тела



– шею. Обратим внимание на то, что любая "зрелая" женщина знает о том, что шея и область "декольте" – основные факторы ее привлекательности и индикаторы психосоматического благополучия.

Классическим эталоном женственности является ухоженная и красивая шея. Собственно женственной считается горделивая, тонкая и длинная, "подтянутая", достаточно "гибкая" шея. Такую шею "воспевают" поэты и художники, называя ее "лебединой".

Гибкость шеи в основном определяется подвижностью шейного отдела позвоночника, который включает в себя 7 позвонков. Этот сегмент является самым подвижным отделом человеческого позвоночника. Как известно, отличительной особенностью этого отдела является наличие двух позвонков (эпистрофея и атланта), структура которых принципиально отлична от остальных позвонков. Тело позвонка отсутствует у атланта. Эпистрофией имеет зубовидный отросток. Особая структура этих позвонков обеспечивает дополнительную свободу движений головы и шеи.

Подвижность шейного отдела позвоночника тесно связана с нижней (подбородочной) частью лица. Она влияет на утонченность линии скул, на правильность овала лица.

Методические приемы рефлексии признаков женственной пластичности шеи представлены в Приложении 6.

Девочка-подросток должна быть информирована учителем физической культуры о том, что ее плечи являются отражением того, как она "справляется с вызовами" уже начавшейся для нее взрослой жизни.

Пластичность и непринужденность движений в плечевом поясе – основной признак психологического равновесия любого человека, а особенно девочки-подростка. Еще в 1927 году В. Райх отмечал, что характер девочки-подростка создает определенные формы защиты против беспокойства, которое вызвано у нее интенсивными сексуальными чувствами и сопровождается страхом наказания. Основная форма защиты от такого рода страха – неосознаваемое подавление. Эта форма защиты временно укрощает сексуальные импульсы. Со временем она становится постоянной и автоматически действующей. Под ее влиянием развиваются характерный тесный комплекс ("мышечный панцирь"), который, как правило, локализуется в области верхнего плечевого пояса. "Актуализация мышечного панциря ... – суть разрешения проблемы регрессии. Далее процесс подавления становится



или ненужным, или расформирует его в относительно ригидную форму" (В. Райх, 2013, С. 45).

Раскрепощенные плечи девочки-подростка – это основной признак свободы ее тела. Ни о какой женственности (величавости) движений не может идти речи, если ее плечи недостаточно подвижны. "Умственная и физическая усталость моментально откладывают отпечаток на область верхнего плечевого пояса. И наоборот, закрепощенные плечи не позволяют продуктивно размышлять. Чувство долженствования и ответственности лишают плечевой пояс подвижности" (В.Ю. Баскаков, 2012, С. 76). "Сутулая спина и приподнятые плечи являются признаками тревоги и неудовлетворенности. Опущенные плечи – признаками слабости, недостатка энергии, истощении и беспомощности" (там же, С, 77).

В приложении 7 представлены методические приемы рефлексии девочкой-подростком признаков женственной пластичности плечевого пояса.

Основной составляющей телесно-женственной пластичности является гибкость женского тела. Гибкость – это не только его красота, не только – его здоровье, но и его сила. Йога сравнивает женское тело с тростником на ветру. "Там, где ломаются малоподвижные деревья, молодые пластичные побеги тростника только прогибаются, ветер не может их сломать" (Т.П. Григорьева, 2012, С. 39).

Как известно, гибкость понятие многозначное (см., например, обзор М.Д. Алтера, 2011). "Для теории физического воспитания и спортивной тренировки характерно наиболее простое ее толкование: "пределы амплитуды движений звеньев тела" (Л.П. Матвеев, 2004, С. 401). "Гибкость тела – физическое качество человека, определяемое подвижностью суставов, эластичностью мышц, суставных сумок и связок" (М.Д. Алтера, 2011, С. 8).

Обычно рассматривается три разновидности гибкости: статическая, баллистическая и динамическая.

Статическая гибкость не связана со скоростью выполнения движений. (Е.А. Fleischman., 1964; V.H. Heyward, 1984). Например, медленный наклон туловища до касания пола руками. Баллистическая гибкость проявляется при продуцировании подпрыгивающих и ритмичных движений. Под динамической гибкостью понимают возможности использования диапазона движений в суставах при высокоскоростной двигательной активности (Е.А. Fleischman., 1964; V.H. Heyward, 1984).



Очевидно, что в эту, традиционную для теории физического воспитания и спорта классификацию разновидностей гибкости сложно вписать гибкость женственную. Ведь это не статическая гибкость, но и не баллистическая или динамическая. Женственная гибкость не обязательно проявляется, например, в прыжке в шпагат или в выполнении быстрых видов движений. Поэтому при обсуждении феномена "гибкость женского тела", по нашему мнению, продуктивно использовать альтернативное понятие "функциональная гибкость" (введенное К. Clippinger-Robertson, 1988). Под функциональной гибкостью понимается нормальные пределы амплитуды движений звеньев тела в обычных жизненных ситуациях и в привычных ежедневных действиях.

Для обычной девочки-подростка (не вовлеченной в какую-либо специальную форму фитнеса) гибкость тела, прежде всего, ассоциируется с подвижностью грудного и поясничного отделов позвоночника. Эту подвижность определяют измерением амплитуды движений при максимальных наклонах вперед и в стороны, при ротации (поворотах) туловища вокруг продольной оси тела (см. Приложение 8).

Особым объектом телесно-пластической девичьей рефлексии являются ноги. С одной стороны, в подростковом возрасте приходит понимание того, что красивые ноги – один из основных атрибутов женственности. И это понимание не случайно. Ноги – фундамент женского тела, его начало. Степень ухоженности ног отражает ритм и качество жизни женщины, ее отношение к себе и к окружающему ее пространству. Ноги являются предметом женских разочарований и комплексов. Наполненные энергией, упругие стопы "оживляют" в женщине природную мягкость и чуткость" (В.И. Кабакова, 2011, С. 34). В соответствии с даосской и буддийской моделями мироустройства, наполненное энергией "подножие ноги" является для женщины фундаментом ее состояния цельности, собранности, готовности жить и преодолевать трудности. Упругая, но одновременно мягкая "поэтическая" (нижняя) часть ноги позволяет ей наполняться силами. Именно стопа – приемник и проводник восходящего потока энергии. Она позволяет женщине увязать себя с пространством, согласиться быть в нем. По-настоящему, осознавать себя, ощутить эффект своего присутствия. Ответить на экзистенциальные вопросы. Зачем ты здесь? Что ты на самом деле в жизни хочешь сделать? Какова она тропа, по которой ты идешь? Для женщины сделать шаг, прикоснуться стопами к твердой поверхности – означает почувствовать: "я есть", я хочу быть здесь, я



тонко вплетая себя ткань реального пространства. Это означает задать себе вопрос: "Как мне проявиться для этого пространства, чтобы оно раскрылось, зазвучало красотой, чтобы оно очистилось от наносного, лишнего света любви?" (Т.П. Григорьева, 2012, С. 239).

С другой стороны, именно в подростковом возрасте пропорциональность в развитии ног, как правило, нарушается. Внезапно "взрослого" размера достигают ступни. Снижается подвижность голеностопного сустава. Утолщается щиколотка. Осложняется координированность движений даже при обычной ходьбе. Девочка-подросток со стороны смотрится неуклюже. В результате аномального обострения чувствительности стоп во время обычной ходьбы девочку "болтает" в пространстве, она теряет ориентацию.

Методические приемы, пробуждающие интерес девочки-подростка к признакам женственной пластичности ног представлены в Приложении 9.

Судя по авторитетным источникам, известным нам и отраженным в списке литературы, предложенные нами методы, являются необходимыми и достаточными для реализации второго (поисково-пластического) компонента реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка.

2.2.3. Экспрессивно-пластическое методическое направление

Третий компонент – деятельностный (экспрессивно-пластический), собственно формирующий пластичность девочки-подростка. Этот компонент реализуется на третьем этапе вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры.

Прежде чем представить содержательную сторону этого компонента, отметим, что учитель физической культуры не должен убеждать девочку-подростка в необходимости включения упражнений телесно-пластической направленности в арсенал средств осознанной двигательной активности и обыденной жизнедеятельности. Он не должен откровенно хвалить или критиковать девочку, требовать, оценивать, особенно в присутствии других подростков. Здесь мало приемлемы традиционные для педагогики физической культуры определенность, конкретность, точность.

Безусловно, в вариативно-деятельностную практику учителя физической культуры могут быть очень тонко (косвенно) вплетены общепе-



дагогические способы педагогической поддержки усилий девочки в обретении женственной телесности. Как известно, косвенные педагогические одобрение, похвала, поощрение, требование, наказание и т.д. могут реализовываться в форме совета, просьбы, намека, мимической реакции, жеста и т.д. Стимулом действия девочки в этом случае становится не сам совет или просьба, а связанные с ними переживания.

Эффективным методом является метод поручений (например, подготовить заметку в классную газету о признаках патологического шейного лордоза). С помощью поручений можно привлечь внимание девочки-подростка к проблемам в собственной телесности и двигательной пластике. Очень важно, чтобы действия учителя не ставили девочку в позицию оппонирования другим подросткам.

У подростков в высшей степени выражено стремление к соперничеству и первенству. Стремление выделить и утвердить себя среди окружающих достигает в этом возрасте апогея. Однако способы реализации этого стремления минимальны. Собственное тело для подавляющего большинства подростков является часто единственным средством персонализации. Учитывая эту особенность, исключительно эффективны соревнования телесно-пластической направленности.

Предметом особого внимания учителя физической культуры является двигательное подражание девочки-подростка. Несмотря на то, что за подражанием закрепляется решающая роль в присвоении общественного опыта. Двигательное подражание все же плодотворно лишь в дошкольном возрасте, когда оно выступает в качестве способа проникновения в смыслы человеческой деятельности. Двигательное подражание в подростковом возрасте направлено в основном на внешнюю идентификацию подростком себя с конкретным значимым для него человеком или с обобщенным стереотипом двигательных штампов (социальный стереотип). Двигательное подражание может иметь произвольный и непроизвольный характер.

Девочки двигательно в основном подражают известным певицам, актрисам, фотомоделям. Негативное следствие подражания заключается в том, что часто двигательный стереотип другого человека входит в конфликт с собственной природой подростка.

Иное дело – телесно-пластическое пародирование как особая форма двигательного творчества (искусства), основная цель которого – создание комического эффекта за счет преднамеренного (произволь-



ного) повторения и акцентирования уникальных двигательных стереотипов другого человека. Пародировать можно любую звездную личность или кого-то из близкого подросткам окружения. Можно просто пародировать полорлевыые двигательные стереотипы.

Полезность подросткового пародирования определяется тем, что пародирование, будучи всегда осознанным, требует от подростка высокой точности в повторении нюансов пародируемого движения. Именно эта точность дает необходимое сходство пародии с пародируемыми двигательными актами. Пародирование развивает наблюдательность, активизирует процессы двигательной рефлексии, формирует двигательную пластичность.

Учитывая представленную в разделе 1 специфику факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к телесно-пластическому компоненту физического воспитания, "парадоксальный" режим функционирования ее телесности, расстройство двигательных стереотипов, а также, консонансность двигательных-пластических актов обостренному побуждению девочки-подростка "Быть в согласии со своим телом", основная задача учителя физической культуры заключается в том, чтобы ознакомить девочку-подростка с упражнениями, которые соответствуют ее запросам, ориентировать ее на постоянное их выполнение и приобретение ими статуса привычки.

Учитель физической культуры должен понимать, что в сознании девочки-подростка ее телесность может приобрести возможность субъективной актуализации "не иначе как в системе интрацептивной категоризации, языка тела". В первую очередь, на уровне продрома, используются эмоционально-оценочные координаты, категории самочувствия" (А.Ш. Хвостов, 2012, С. 266). На этом этапе важны особые формы интерактивной представленности тела на основе глубинной проприоцепции, такие как ощущение тепла в прогретых выполнении упражнений мышцах, ощущение мышечного напряжения, ощущение мышечной усталости, незначительные по интенсивности болевые ощущения, т.е. та реальность, которую И.М. Сеченов обозначал термином "темное мышечное чувство". "Эти ощущения крайне зыбки, неопределенны, лабильны, плохо локализованы. Актом первичного означения ощущения от собственного тела они превращаются в перцептивный образ, ядром которого является схема тела. В результате этого они становятся конкретными, стабильными, локализованными, сравнимыми по степени интенсивности, модальности, могут быть вербализованы и



соотнесены с культурными перцептивными и языковыми эталонами" (там же).

Учитывая это, в поисках признаков женственной пластичности собственного тела необходимо научить девочку-подростка слушать и ценить телесный "голос". В этом плане особую ценность приобретают телесно-ориентированные практики глубинной проприоцепции (медитативного) характера (пример практической реализации пластико-медитативного метода представлен в Приложении 12).

Телесная интероцепция "говорит" с девочкой-подростком не только на "глубинном", но и на "поверхностном" уровнях. В этом смысле ценность проприоцепции не сводится к "грезам закрытых глаз".

"Рассмотреть" и прочувствовать эту очевидную реальность, ощутить целостность женского тела, его "женственную схваченность" и подтянутость дает возможность метод "выворотного положения ног". Реализующие данный метод партерные упражнения и упражнения у горизонтальной опоры теперь уже с открытыми глазами выполняются перед зеркалом. Обычно такого рода упражнения ориентированы на развитие выворотности. Обычно под выворотностью в спорте, например в спортивной гимнастике, понимается "супинация (вращение кнаружу) в тазобедренном суставе" (Ю.А. Менхин, 1989, С. 152). Однако женственная выворотность – это не спортивная выворотность, а выворотность хореографическая. Хореографическая выворотность – самая "выворотная" выворотность. Она затрагивает не только тазобедренный сустав, но и коленный и голеностопный (О.С. Васильев, 2002, С. 25). "Выворотность ног в хореографии – это способность развернуть ноги (бедр, голени и стопы) в положении en dehors (наружу), когда при правильно поставленном корпусе бедра, голени и стопы повернуты своей внутренней стороной наружу" (А. Я. Ваганова, 2011, С. 34).

В традиционном смысле, развитие выворотности – один из способов преодоления анатомических ограничений движения человека в тазобедренном суставе. В отличие от гибкости, максимально реализующей естественную подвижность тазобедренного сустава, выворотность анатомически противоестественна анатомии человеческого тела. Как известно, в природосообразном движении ноги весьма ограничены анатомическими особенностями строения суставов.

"Физические качества в своем развитии лишь расширяют метрические характеристики пространства движения, не изменяя его топологических свойств, выворотность же меняет топологические характе-

ристики пространства движения" (О.С. Васильев, 2002, С. 23). "В ряде сложнокоординированных видов спорта (художественная гимнастика, синхронное плавание, боевые искусства и другие) выворотность является одним из ведущих физических качеств и при этом ее воспитание остается практически неразработанным фрагментом современной теории физической культуры" (О.С. Васильев, 2002, С. 25).

В контексте решения проблемы данного исследования ценность упражнений, формирующих выворотность, заключается в том, что они исключительно сильны (болезненны вплоть до травмирования). При их выполнении тело не разговаривает, оно "кричит" на своем языке (языке мышечно-болевого interoцепции). Любое выворотное движение – это активность "на острие мышечной бритвы". Поэтому учитель физической культуры обязан предупредить девочку-подростка о том, что нельзя выполнять выворотные упражнения в холодном помещении. Для исключения травм тренировку необходимо начинать с разогрева мышц и связок. Телесный мазохизм здесь недопустим.

Следует иметь в виду, что наиболее безопасными и эффективными, учитывая биомеханические закономерности человеческого тела, являются упражнения партерной гимнастики (упражнения, выполняемые на полу). Самые разнообразные упражнения, в положениях сидя, лежа на спине, на животе и на боку исключают наличие компрессионных нагрузок на суставы. Партерные упражнения могут носить, как активный, так и пассивный характер. Могут быть относительно статичными, динамичными и комбинированными.

Выворотные упражнения партерной гимнастики ориентированные на выворотность тазобедренного и голеностопного суставов, представлены в Приложении 11а и 11б, соответственно).

Наряду с упражнениями партерной гимнастики в хореографии и в художественной гимнастике для развития выворотности широко распространены упражнения классического танца перед зеркалом у горизонтальной опоры (экзерсис "у станка") (см. Приложение 11в).

Уточним еще раз, упражнения, развивающие выворотность нужны девочке-подростку не для того, чтобы без поворота таза, выполнять высокоамплитудные отведения бедра во фронтальной плоскости (что очень ценится в художественной гимнастике), не для того, чтобы добиться максимальной свободы движений в условиях устойчивого равновесия (что необходимо в спортивных видах боевых искусств), не для того, чтобы выполнять изнурительные па (танцевальные движения

классического танца с определенной постановкой ног). Эти упражнения нужны девочке-подростку для того, чтобы повысить чувствительность собственного тела, прочувствовать красоту, женственность и грациозность собственной осанки.

Отметим, что если девичья выворотность в определенном смысле относительно пограничная реальность между внутренним и внешним телесных мирами, то осанка – преимущественно экстерьерно-показная. Учитывая это, в качестве следующего эффективного метода реализации экспрессивно-пластического компонента вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры мы рассматриваем метод телесно-пластического позирования. Упражнения, реализующие этот метод достаточно известны, но обычно они ориентированы исключительно на формирование мышечного чувства (проприоцепции) женственной осанки.

Суть метода телесно-пластического позирования заключается в выполнении девочкой-подростком физических упражнений, дающих возможность максимально сосредоточиться на мышечных ощущениях, свойственных грациозной женственной осанке. Упражнения следует выполнять перед зеркалом. Вначале руки – расслаблены и пассивны, по мере закрепления мышечного чувства осанки их активность усиливается.

В качестве методических приемов реализации данного метода можно предложить следующие основные группы упражнений: упражнения у вертикальной плоскости, упражнения "на середине" (без опоры), упражнения "в ракурсе египетского рисунка" (см. Приложение 12).

Упражнения с пассивными руками у вертикальной плоскости предлагаются не случайно. Продуктивность этих упражнений обусловлена анатомическими особенностями тела человека в вертикальном положении с опущенными руками. Пассивность рук дает возможность сосредоточить внимание только на осанке.

Нормальная осанка подчиняется описанию с помощью трех плоскостей размещенных в системе прямоугольных координат. Одна горизонтальная плоскость проходит, соответственно, горизонтально. Две другие, расположенные к горизонтальной плоскости перпендикулярно, являются вертикальными. Одна называется сагиттальной, другая – фронтальной. Сагиттальная плоскость проходит через тело человека в переднезаднем направлении. Фронтальная плоскость, проходя в поперечном направлении, соответствует плоскости лба (frons – лоб). Есте-

ственно, что любые параллельные этим плоскостям поверхности или оси могут использоваться в качестве первичной опоры при решении проблемы генезиса нормальной осанки.

Примеры упражнений у вертикальной плоскости, способствующих становлению женственной осанки, представлены в Приложении 12а. Упражнения следует выполнять медленно, сосредотачивая внимание на ощущениях, которые сопровождают процесс становления нормальной осанки. Иногда следует закрывать глаза, при этом чувствительность проприоцептивных ощущений существенно возрастает.

Упражнения "на середине" спортивного зала (комнаты) те же и выполняются в той же последовательности, что и упражнения у вертикальной опоры, однако, они существенно осложнены необходимостью сохранять равновесие тела и отсутствием внешних "направляющих", профилирующих нормальную осанку. В качестве дополнительных "опор", теперь уже, могут быть использованы проприоцептивная память (при работе с закрытыми глазами) и зеркало, на котором нанесена вертикальная линия.

Учителю физической культуры целесообразно предупредить девочку-подростка о том, что выполняя упражнения перед зеркалом, ей не следует сосредоточивать внимание на той или иной части тела, – нужно охватывать взглядом всю фигуру, следя за поддержанием правильной осанки. Все время должно сохраняться ощущение целостности всего тела, его "схваченности" и подтянутости.

Естественно, открытое пространство значимо расширяет топологию доступной двигательной активности, которая должна быть креативно дополнена всевозможными двигательными актами (см. Приложение 12б).

Для упражнений "в ракурсе египетского рисунка" характерным является минимальное активирование рук и ног (кисти выровнены с плотно сомкнутыми пальцами и четко фиксированными углами сочленений). Ноги передвигаются импульсивно, шаги – короткие. Все внимание приковано к осанке. При таком рисунке движений рук и ног рефлекторно оптимизируется сила напряжения "мышечного корсета".

"Раскрытость" плеч в упражнениях "в ракурсе египетского рисунка" непременно должна сочетаться с гордо приподнятым положением головы.

Для эффективной тренировки постановки головы при выполнении движений рук в "ракурсе египетского рисунка" целесообразно исполь-

зовать различные предметы, "водрузив их себе на голову" (см. Приложение 12в).

Постижение чувства "схваченности" корпуса является основанием для перехода к излюбленному девичьему времяпрепровождению собственно телесно-женственному позированию перед зеркалом или фотокамерой (работающей в режиме "Селфи") (см. Приложение 12. Рисунок 5).

Однако учитель физической культуры должен постоянно предупреждать девочек-подростков о негативных следствиях чрезмерного увлечения "селфи". Как известно, в Америке официально пристрастие к "селфи" (selfies) рассматривается как разновидность навязчивого состояния (невроза, обсессивно-компульсивного расстройства) характеризующегося неумным желанием сделать "селфи" и выложить фото в социальные сети. Психиатры сходятся во мнении, что такого рода компульсии (повторяющиеся действия) являются современным высокотехнологичным способом компенсации отсутствия в подростковой среде элементарного чувства самоуважения.

Избежать негативных следствий "селфи" удастся в том случае, если отснятые фотоматериалы девочка-подросток рассматривает, лишь как инструмент самоанализа динамики приращения признаков женственности собственной телесности.

В качестве завершающего метода экспрессивно-пластического компонента вариативно-деятельностной практики учителя физической культуры мы рассматриваем метод телесно-пластической волны. При этом мы учитываем то, что, во-первых, волновые телесные движения в наибольшей мере соответствует самой природе женского тела. Они развивают грациозность, женственную пластичность, активируют функции органов малого таза, органично укрепляют мышцы. Выполняя волновые движения, женщина входит в резонанс со своей сущностью, четче ощущает русло своей жизнедеятельности и консонансно входит в него. Она наполняется чувствами радости и спокойствия, ощущает себя защищенной. Во-вторых, в отличие от рассмотренных выше мышечных, суставных и постизометрических (приводящих к последовательному сокращению и расслаблению группы мышц) упражнений, реализация метода телесно-пластической волны предполагают наличие у девочки-подростка целостного телесного "образа-Я", развитого воображения, возможности тонко управлять своим телом и способность к быстрой ориентации в пространстве. В-третьих, телесно-пла-

стическая волна – это уникальный способ развития гибкости, нивелирования избыточной массы тела, построения стройного и красивого тела. И наконец, волновые упражнения дают возможность девочке-подростку почувствовать себя свободно и уверенно.

Гармоничные телесно-волновые движения девочки-подростка отражают продуктивность ведущих сомато-когнитивных функций, высокую степень развития ее телесного сознания. "Для освоения техники телесно-пластической волны необходимы высокий уровень концентрации внимания на самом действии, интуитивное управление едва заметным ощущением распространения в теле волнового процесса" (В.Н. Никитин, 2013, С. 344).

Во всех волновых движениях реализуется основной принцип: каждая следующая часть тела освобождает предыдущую от напряжения. В Приложении 13 представлены примеры физических упражнений, реализующих метод телесно-пластической волны.

Глубинная интимность телесных проблем девочки-подростка определяет недостаточную продуктивность основных общепризнанных в теории физического воспитания повествовательно-дискуссионного и иллюстративного методов познания ценности (полезности) той или иной формы телесной активности.

2.3. КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Согласно, представленной в предисловии позиции, нам необходимо было, не только теоретически, но и экспериментально доказать, что методически-системная вариативно-деятельностная практика школьного учителя физической культуры, обеспечивающая телесно-пластическую направленность физического воспитания девочек подросткового возраста, способствует эффективному решению задач общего физического развития. Исходя из этого, для оценки уровня общей физической подготовленности мы использовали различные физические упражнения – тесты. Тесты дали нам возможность оперативно оценить уровень физической подготовленности девочек-подростков. Уп-

ражнения и нормативы, использованные в качестве тестов, рекомендованы Министерством физической культуры и спорта Ставропольского края в качестве критериев оценки уровня физической подготовленности девочек-подростков (7 класс).

В таблице 2.1 представлены упражнения и нормативы для тестирования уровня общей физической подготовленности девочек-подростков.

Как видно из таблицы 2.1, физические упражнения, использованные в качестве тестовых заданий, взаимно дополняют друг друга в соответствии с основными физическими качествами. Тестирование проводилось на уроках физической культуры на состязательной основе. При этом учащиеся были ориентированы не только на выполнение отдельных нормативов, но и на демонстрацию разносторонности своей физической подготовленности.

Таблица 2.1 – Упражнения и нормативы для тестирования уровня общей физической подготовленности девочек-подростков (7 класс)

№	Показатели физической подготовленности	Уровень подготовленности		
		низкий	средний	высокий
1	Показатель уровня скоростной подготовленности /бег 60 метров, с.	11,3...11,8	11,2...10,5	10,4...
2	Показатель уровня координационной подготовленности/ челночный бег 3*10 метров, с.	10...10,4	9,9...9,2	9,1...
3	Показатель уровня скоростно-силовой подготовленности /прыжок в длину с места, см	118...145	146...165	166...180
4	Показатель уровня выносливости/ 6-минутный бег, м.	...750	751...1050	1051...1150
5	Показатель уровня гибкости/ наклон вперед из положения сидя, см.	...5	6...11	12...16
6	Показатель уровня силовой подготовленности/ подтягивание на низкой перекладине, количество раз	4...8	9...15	16...21
7	Показатель уровня физической работоспособности/ 20 приседаний за 30 секунд (проба Мартине-Кушелевского с контролем времени восстановления частоты сердечных сокращений и артериального давления), мин.	> 3	< 3	

В интересах проверки повторяемости (надежности) полученных нами данных уточним особенности выполнения тестовых упражнений.

Бег 60 метров. Упражнение выполнялось с низкого старта. В забеге принимали участие две-три девочки. По команде "На старт!" они подходили к линии старта и принимали положение "Низкий старт". По команде "Внимание!" – положение в соответствии с техникой низкого старта. По команде "Марш!" бежали к линии финиша, каждая по сво-

ей дорожке. Время определялось с помощью секундомера (с точностью до 0,1 с.).

Челночный бег 3 по 10 (3x10) метров. В забеге принимали участие одна-две девочки. Перед началом бега на линию старта для каждого участника были установлены два сигнальных конуса без утяжелителя ("дорожные пирамидки"). По команде "На старт!" девочки выходили к линии старта. По команде "Внимание!" они наклонялись и брали по одному конусу. По команде "Марш!" бежали к линии финиша, клали конус на линию и не останавливаясь, возвращались за вторым конусом и также переносили его на линию финиша. Бросать конусы не разрешалось. Секундомер включался по команде "Марш!" и выключался в момент, когда второй конус касался линии финиша. Точность измерения – 0,1 с.

Прыжок в длину с места. На площадке проводилась линия и перпендикулярно к ней закреплялась измерительная сантиметровая лента (рулетка). Каждая из девочек, принявших участие в эксперименте, становилась перед линией, не касаясь ее носками. Отводила руки назад, сгибала ноги в коленях и, делая резкий взмах руками вперед, прыгала вдоль измерительной ленты, отталкиваясь обеими ногами. Длина прыжка измерялась как расстояние от линии до пятки ноги, стоящей сзади (с точностью до 1 сантиметра). Предоставлялось три попытки. Засчитывался лучший результат.

6-минутный бег. Упражнение исключает тестирование выносливости с вовлечением девочки-подростка в экстремальные состязательные условия (что характерно при использовании в качестве теста бега на дистанции 3, 2, 1 км или 500 м). Упражнение дает возможность определить индивидуальный стиль ускоренного перемещения (бег, ходьба) и измерить интенсивность перемещения.

По команде "На старт!" группа девочек из 5-7 человек выходила на линию старта. По сигналу "Марш!" девочки начинали перемещение по заранее размеченному (через 50 м) беговым дорожкам школьного стадиона. Им разрешалось самостоятельно выбирать стиль перемещения (бег, ходьба или смешанный стиль) и скорость движения. По истечении 6 минут звучал свисток. По этому сигналу девочки прекращали движение. Измерялось расстояние, преодоленное каждым участником забега (с точностью до 50 метров).

Наклон вперед из положения сидя (на полу). На полу мелом проводилась линия начала отсчета. От ее середины перпендикулярно ей –

укладывалась измерительная сантиметровая лента. Каждая из участниц садилась на пол так, чтобы пятки размещались на линии начала отсчета. Между пятками расстояние 20...30 сантиметров. Ступни размещались вертикально. Две девочки прижимали колени тестируемой к полу. Выполнялось три пробно-разминочных наклона. Четвертый выполнялся как зачетный. Результатом измерения был отрезок измерительной ленты от нуля до места касания средними пальцами наложенных друг на друга кистями рук.

Подтягивание на низкой перекладине из виса лежа. Для выполнения упражнения гриф перекладины был установлен на высоте 80 см. Исходное положение – вис лежа лицом вверх прямым хватом (сверху). Голова, туловище и ноги размещались на прямой наклонной линии. Каждая из участников эксперимента подходила к перекладине, приседая под гриф, бралась за гриф хватом сверху (кисти рук – на ширине плеч). Удерживая голову прямо, захватывала подбородком гриф перекладины. Не разгибая рук и не отрывая подбородка от грифа, проходила вперед, выпрямлялась так, чтобы голова, туловище и ноги образовывали прямую наклонную линию. Помощник учителя подставлял опору (высотой 4 см) под ноги тестируемой. После этого тестируемая выпрямляла руки и принимала исходное положение. Из исходного положения тестируемая, сгибая руки в локтевом суставе, подтягивалась (до подъема подбородка выше грифа перекладины), далее опускалась в исходное положение. Зафиксировав вис на 0,5...1,0 секунды, продолжала выполнение упражнения. Правильно выполненные попытки фиксировались счетом учителя физической культуры. Попытка не засчитывалась, если: подтягивание сопровождалось рывками или прогибом туловища; подбородок не был поднят выше грифа перекладины; отсутствовала фиксация виса; имело место поочередное сгибание рук.

Проба Мартине-Кушелевского. У девочки перед началом функциональной пробы измеряли исходный уровень артериального давления (АД) и частоту сердечных сокращений (ЧСС) в положении сидя автоматическим тонометром. Для этого манжету тонометра накладывали на левое предплечье и через время, которое необходимо для исчезновения тактильных ощущений, возникающих при наложении манжеты (1...1,5 мин.), измеряли тонометром АД и ЧСС. Результаты исходного замера записывали во врачебно-контрольную карту (форма 061/в). Далее девочке, не снимая манжеты, предлагали выполнить 20 присе-

даний за 30 секунд. Она, приседая, тянулась руками вперед. Выпрямляясь, опускала руки вдоль тела. Выполнив задание, она садилась и отдыхала в течение трех минут. После этого ей повторно измеряли АД и ЧСС. Результаты повторного замера также зносились во врачебно-контрольную карту. Физическая работоспособность считалась нормальной, если за время отдыха АД и ЧСС восстанавливались (повторные показания тонометра соответствовали исходным).

В качестве личностно-ценного результата реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка мы рассматривали – непротиворечивое "мягкое ее движение" в направлении удовлетворения потребности "Быть в согласии со своим телом". Такое движение – это сложный путь целостного психофизического (телесного-двигательного и личностного) развития. В телесном отношении такое движение – не столько способ присвоения девочкой-подростком нормативного пространства бытия женского тела, сколько способ трансформации и принятия непривычного для себя качества жизни, наполнения ее новыми смыслами и содержанием, женственными побуждениями и отношениями, ощущениями и переживаниями. В двигательном плане – это перестройка в направлении: от расстройства бесполой инфантильных (детских) двигательных стереотипов – к женственной пластичности. В психическом – от потребности "Быть в согласии со своим телом" к "Обретению женственной телесности" (удовлетворению потребности).

Очевидно, что процесс телесного развития как вершинное проявление динамического профилирования человеческого организма являются исключительно сложным и многопараметрическим явлением. Результат этого развития, опираясь на труды Л.Н. Слядневой (2005, 2006), мы представили в виде интегративного качества девочки-подростка – "женственная пластичность". Выполненный нами контент анализ эмпирических наработок в сфере женского фитнеса (по единым электронным ресурсам сети Internet), показал, что это качество (критерий) может быть сведено к простым и однозначным признакам (показателям), поддающимся оцифровке. Учитывая, что наиболее адекватным способом оценки степени выраженности масштабных позитивных тенденций в развитии человека в настоящее время признается лишь экспертное измерение, именно этот способ был реализован в нашем исследовании.

В интересах эмпирического изучения успешности формирования признаков женственности в телесной пластике девочки-подростка, необходимо было решить задачу выделения показателей выделенного нами интегрального критерия. При этом под показателем мы понимаем цифровые значения степени выраженности критерия (признака) в динамике формирующего педагогического влияния, иначе говоря, показатель – это цифровые данные, по которым можно судить об успешности процесса формирования. Как известно, решение этой задачи возможно на основе выполнения педагогических (экспертных) измерений. Измерение – приписывание, выделенным критериям числа по определенному правилу. Это правило устанавливает соответствие между измеряемым критерием (свойством) процесса педагогического формирования и результатом измерения – признаком.

В качестве признаков женственной пластичности девочки-подростка мы рассматривали женственную осанку в положении стоя; женственную осанку в положении сидя; женственную походку; двигательная мелковариативность (пластичность плеч, рук, ног и т.п.).

В таблице 2.2 представлены антиподы (противоположные признаки) женственной пластичности девочки-подростка, являющиеся основой релевантности (согласованности) низших (0) и высших (100-балльных) экспертных оценок. Промежуточные оценки характеризуют различную степень выраженности того или иного признака.

Аналогично эксперты изучали и признаки личностного развития девочек-подростков, связанные с реализацией телесно-пластической направленностью процесса их физического воспитания (интегральный критерий личностно-женственного телесно-пластического развития).

Для упрощения анализа основные признаки были сгруппированы в соответствии с выделяемыми в теории общей педагогики (в соответствии с теоретическими наработками дифференциальной психологии) сферами личностного развития (познавательная, мотивационно-ценностная, регулятивно-волевая, коммуникативная и эмоциональная) (см. например, обзор Э.А. Голубева, 2015).

В таблице 2.3 представлены личностные признаки телесно-пластического развития девочки-подростка.

Как показано в подразделе 1.2, специфическими чертами подсознательной неустойчивой аффективной сферы телесности девочки-подростка являются: негативный эмоциональный фон, мучительная тревога телесного происхождения, переживание телесной неполноценности;



боязнь (фобия) урока физической культуры; переживанием нереальности происходящего на уроке физической культуры; телесное стеснение.

Таблица 2.2 – Признаки женственной пластичности девочки-подростка

Признаки	Место локализации признака	Негативное проявление Оценка – 0 баллов	Позитивное проявление Оценка 100 баллов
	2	3	4
Признаки	Осанка в положении стоя	Искривление позвоночника (приобретенные кифоз и лордоз). Видна асимметрия. Часто «потягивается» всем корпусом, «разминает» корпус, жалуется на боли в области грудной клетки или спины. Выражен маскуллинный грудной кифоз.	Нормальная осанка (определяется воображаемой вертикальной линией, на которой расположен центр тяжести человеческого тела и которая проходит через центральную нервную вершину черепа и пересекает линии, соединяющие уши и суставы плеч, бедер, коленей и лодыжек). Подбородок слегка приподнят (находится под прямым углом к остальному телу). Плечи – прямые. Надплечья находятся на одной линии и слегка опущены. Грудная клетка симметрична, незначительно приподнята поднята вверх. Живот по отношению к груди втянут, но не глубоко внутрь. «Спина сохраняет свои естественные мягкие изгибы и все тело поддерживается суставами бедер и ног, стоящих слегка врозь с напряжением в пятках» (С.П. Брег, 2014, С. 31). Достаточно выражены и симметричны «треугольники» талии. Естественные изгибы позвоночника полностью оформлены и достаточно выражены. Слегка подчеркнут женственный поясничный лордоз. Осанка женственно интонирована: плечи развернуты; лопатки симметричны; ключицы горизонтальны; ягодицы симметричны, подтянуты, «упруги»; позвоночник изгибаться более чем на три-четыре сантиметра.
	Осанка в положении сидя	Не может спокойно стоять. Или она в движении или откровенно ищет глазами место, на которое можно сесть. Небрежно садится на стул. Садится глубоко и сразу «разваливается». Во время сидения за столом сутулится.	Не суетится в поисках сидячего места. Сдержанно, без суеты, тихо и мягко присаживается. Присаживаясь, не оглядывается по сторонам, открыто не смотрит на то место, на которое намеревается сесть. Сидя ведет себя спокойно, но и не держится чрезмерно скованно.
	Осанка в положении сидя		



Продолжение табл. 2.2

	2	3	4
Признаки	Осанка в положении сидя	Сидя непрерывно ерзает, прыгает на стуле, трясет всем корпусом. Закидывает ногу за ногу. Волнуясь, не сдерживает тремор ног. Руки все время что-то теребят. Колени, как правило, широко расставлены, даже если она не в брюках. Вставая, подскакивает мгновенно, опираясь на ручки кресла крышку стола или на свои колени. Энергичными движениями сразу поправляет юбку или подтягивает брюки. Сразу начинает стремительное движение.	Руки, как правило, сложены на коленях. Колени вместе, ступни рядом (в том числе и тогда, когда на ней надеты брюки). Одна нога немного выставлена вперед, либо скрещена с другой в лодыжках. Избегает класть ногу на ногу (хотя это и допускает современный этикет). Вставая, не подскакивает мгновенно, не суетится, не поправляет юбку, не опирается на ручки кресла, на стол или на свои колени.
	Походка	Шаг мелкий или широкий (с проседанием корпуса). Ноги «догоняют» корпус. Голова опущена или чрезмерно поднята вверх. Взгляд направлен под ноги или на целевой объект движения.	«Мягкость», выражающая спокойствие и внутреннюю свободу движений. Стопы ставятся носком наружу (но не очень сильно). Расстояние между пятками примерно 5-12 сантиметров. Ширина шага средняя, адекватна росту и длине ног. Сначала вперед движется нога, а затем уже и корпус. На каждом шаге нога полностью разгибается и на нее переносится вес тела (создается впечатление, как будто ставится сразу вся нога). Ноги прямые. При движении вперед таз не раскачивается и не поворачивается. Спина держится прямо, без напряжения. Живот слегка втянут. Голова приподнята. Взгляд направлен вперед. Плечи опущены. Когда вес тела переносится на опорную ногу, таз слегка отклоняется к свободной ноге («походка от бедра»).
	Двигательная мелковариативность	Избегает мелкомоторных действий. Страдают точность, темп и согласованность движений. Движения несколько замедленны, угловаты и неуклюжи. Действия импульсивные и торопливые. Чрезмерная подвижность сочетается с относительной	В движениях наблюдается непрерывность, плавность, согласованность, соподчиненность, организованность. Меняет позу неторопливо, но оперативно. Слегка покачивает бедрами. «Поигрывание» плечами. Жестукулирует скупно, но «мягко» и выразительно.

Продолжение табл. 2.2

2	3	4
	<p>неорганизованностью, бесцельностью, наличием лишних движений. Не эффективна продуктивность движений. Просматривается двигательные суетливость и беспокойство.</p> <p>Движения обеднены, недостаточно плавны, угловаты. Особенно дефицитны тонкие и плавные движения пальцев рук. Жестикуляция и мимика несколько неадекватны текущим ситуациям.</p> <p>Недостаточная координированность движений. Отсутствие выраженного начала и окончания двигательного действия.</p> <p>Устойчивость двигательных стереотипов.</p> <p>Слабопозитивное взаимодействие двигательных навыков.</p> <p>Внешнее выражение чувств.</p>	<p>«Постреливает глазами». Взгляд кроток.</p> <p>Характерно наличие в руках кого-либо аксессуара (необязательного предмета) (женственность «не терпит свободных рук»).</p> <p>Двигательно кокетничает (желает понравиться) без признаков жеманства («выученной манерности»).</p>

Для проверки этого заключения был использован тест ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина (полное описание теста см., например, И.Б. Дерманова, 2012, С.124-126).

Как известно, этот тест позволяет измерить степень выраженности тревожности в общей структуре личности.

Таблица 2.3 – Личностные признаки телесно-пластического развития девочки-подростка

Признаки	Личностная сфера	Негативное проявление Оценка – 0 баллов	Позитивное проявление Оценка 100 баллов
	2	3	4
Познавательная		<p>Обращает внимание лишь на сильные телесные ощущения (усталость, боль и т.п.)</p> <p>Не рефлексивует Я-телесное. Прорисовывает только голову (по проективному тесту «Нарисуй себя».</p> <p>Полное описание теста, см,</p>	<p>Вполне осознает потребность «Быть в согласии со своим телом».</p> <p>Проявляет поисковую активность в отношении женской телесности (спрашивает, рассуждает, обосновывает природо- и культуросообразный смыслы телесно-пластических упражнений)</p>

Продолжение табл. 2.3

2	3	4
	<p>например, В.Н. Никитин, 2013, С. 216-226).</p> <p>Не оценивает свою внешность и женственность двигательных актов.</p> <p>В суждениях о теле и движении опирается на конкретику и предметность.</p> <p>Осваивает ориентировочную основу движения с опорой только на иллюстративный показ.</p> <p>Избегает активности, связанной с телесно-пластическими движениями.</p> <p>Постоянно концентрирует внимание на составляющих двигательного действия.</p>	<p>Оценивает с позиций женственности внешность и двигательные акты (свои и других).</p> <p>Сосредотачивает внимание на едва заметных телесных ощущениях.</p> <p>В полном объеме рефлексивует Я-телесное. Прорисовывает все даже мелкие части тела (по проективному тесту «Нарисуй себя»).</p> <p>Адекватно оценивает свою внешность и степень женственности своих двигательных актов.</p> <p>В суждениях о телесности и движении опирается на образы, ассоциации или метафоры.</p> <p>Продуцирует телесно-пластические движения по образной, ассоциативной или метафорической инструкции.</p> <p>Наполняет ожидание («предвкушение») телесно-пластической активности смыслами (наблюдается ярко выраженный устойчивый позитивно-аффективный фон).</p> <p>Имеет развитые телесно-пластические воображение и память.</p> <p>Концентрирует внимание на целостности двигательного действия.</p> <p>Склонна к анализу следствий физических нагрузок на свой организм.</p> <p>Понимает суть проблем телесно-пластических проблем (культура тела, культивирование тела, культура двигательной деятельности).</p>
Мотивационная	<p>Двигательная активность мотивирована инфантильной потребностью в движении.</p> <p>Индифферентна к нормативным ценностям физической культуры.</p> <p>Неуверенна в правильности выполнения физических упражнений и элементарных двигательных действий.</p> <p>Двигательно нерешительна, безынициативна.</p> <p>Испытывает потребность в одобрении, в организации игровых ситуаций.</p>	<p>Двигательная активность мотивирована потребностью «Быть в согласии со своим телом».</p> <p>Проявляет познавательный интерес к фитнесу и двигательнодивергентным задачам.</p> <p>Двигательно любознательна и изобретательна.</p> <p>Индифферентна к внешним мотиваторам двигательной активности (одобрение, похвала, игровая ситуация и т.п.).</p> <p>Азартна в телесно-пластической активности. Страстно, увлеченно предвосхищает успех в овладении телесно-пластических техник.</p>

	2	3	4
Регулятивно-волевая		<p>Проявляет моторную сдержанность или моторную избыточность.</p> <p>Двигательно примитивна. Координационно ограничена. Не фиксирует начало и окончание двигательного действия.</p> <p>С трудом преодолевает устойчивость двигательных стереотипов.</p> <p>Недостатки внешности и низкий уровень физической подготовленности относит на счет внешних факторов и не зависящих от нее причин.</p>	<p>Интересуется формами двигательной активности, позволяющими изменить формы тела и его вес и закрепить надолго достигнутый результат.</p> <p>Имеет высокую самооценку своих телесно-пластических возможностей.</p> <p>Настойчива в овладении сложных упражнений волнового характера.</p> <p>Выдерживает заданные ритм и темп, точность и соразмерность движений при перемещении в пространстве.</p> <p>Дополнительно мотивирует телесно-пластическую активность пролонгированным волевым усилием.</p> <p>Достоинства внешности и высокий уровень физической подготовленности объясняет терпением, упорством, старанием и т.д.</p> <p>Самостоятельно активизирует телесно-пластическую деятельность в системе дополнительного образования.</p>
Коммуникативная		<p>Не поддерживает взаимодействие с окружающими на основе совпадающей по интересам двигательной активности.</p>	<p>Стремится самоактуализироваться на основе телесной пластичности.</p> <p>Активно взаимодействует с другими девочками по проблемам женского фитнеса (культуры тела).</p> <p>Активно содействует девочкам, стремящимся к идеалам женской телесности.</p>
Эмоциональная		<p>Внешнее выражение чувств носит непосредственный, бурный и произвольный характер.</p> <p>Эмоции часто сменяются, быстро вспыхивают и так же быстро гаснут.</p> <p>Настроение резко сменяется.</p> <p>Упражнения выполняет по настроению.</p> <p>Чувство удовлетворенности испытывает только от достигнутого результата.</p>	<p>Внешнее выражение чувств носит сдержанный характер.</p> <p>Для настроения характерен преимущественно позитивный эмоциональный фон.</p> <p>Текущее эмоциональное состояние не влияет на выполнение упражнения.</p> <p>Эмоционально-позитивно откликается на телесно-пластические задачи.</p> <p>Чувство удовлетворенности испытывает от самого процесса телесно-пластической деятельности.</p> <p>Выражает эстетические чувства (ощущения) по отношению к двигательной пластике других (красиво, грациозно, прекрасно, великолепно, изящно, прелестно, очаровательно, восхитительно, обворожительно и т.п.).</p>

Тревожность как личностная характеристика – это приобретенная (выученная) эмоциональная реакция, которая обуславливает восприятие человеком широкого круга объективно безопасных реалий как угрожающих, побуждая его реагировать на них различными состояниями тревоги (негативного беспокойства), интенсивность которых не имеет объективных оснований.

Тест Спилбергера-Ханина дает возможность измерить как личностную (активную), так и ситуативную (реактивную) форму тревожности. Поскольку нас интересовало конкретное состояние девочки-подростка на зачетном уроке физической культуры, то мы ограничились измерением только ситуативной тревожности. Тестирование тревожности осуществлялось на зачетном уроке физической культуры.

Обработка результатов включала следующие этапы:

- определение показателей ситуативной тревожности с помощью ключа (в баллах);
- вычисление среднегруппового показателя ситуативной тревожности и их сравнительный анализ до и после формирующего эксперимента.

При анализе результатов мы учитывали, что общий итоговый показатель ситуативной тревожности может находиться в диапазоне 20...80 баллов. При этом, большее значение показателя указывает на более высокий уровень ситуативной тревожности. Интерпретируя итоговые значения показателя, мы опирались на следующие оценки ситуативной тревожности:

- 20... 30 баллов – низкая тревожность;
- 31...44 балла – оптимальная тревожность;
- 45...80 – высокая тревожность.

Высокая тревожность (более 46 баллов) девочки-подростка на уроке физической культуры может быть непосредственно связана с наличием невротического конфликта ее запросов с реальным содержанием урока, который может перерасти в эмоциональный срыв.

Низкая тревожность (менее 24 баллов) также непродуктивна для урока физической культуры. Она характеризует состояние девочки как депрессивное, неактивное, слабо мотивированное.

Умеренная тревожность – это естественное и необходимое состояние полезного беспокойства обучающегося на уроке физической культуры.



2.4. ОБЩИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

В выполненном нами педагогическом эксперименте приняли участие девочки контрольной и экспериментальной групп, которые были сформированы из состава учащихся четырех 7-х классов МАОУ "Лицей № 5" города Ставрополя (по 29 человек в каждой группе).

Для фиксации первичного уровня развития девочек в соответствии с выделенными критериями, а также для уточнения степени однородности экспериментальной и контрольной групп был выполнен констатирующий (первичный) срез экспериментальных данных.

В контрольной и экспериментальной группах организация занятий осуществлялась в соответствии с традиционной методикой недифференцированного физического воспитания детей среднего школьного возраста (М.Я. Виленский, В.Т. Чичикин, Т.Ю. Торочкова, 2013). Основной чертой этой методики являлось углубленное обучение базовым видам двигательных действий (легкая атлетика, гимнастика, акробатика, спортивные игры). Обучение двигательным действиям строилось с опорой на положительный перенос навыков. С целью совершенствования двигательных действий широко использовался расчлененный метод выполнения упражнений. Учитывалось стремление подростков к соревновательной деятельности. Пояснения влияния того или иного физического упражнения на организм были краткими, образно-метафорическими.

При этом в качестве основных средств физического воспитания девочек использовались:

– гимнастические упражнения (упражнения в построениях и перестроениях; общеразвивающие физические упражнения на месте и в движении (без предметов); общеразвивающие физические упражнения с мячом (большим и малым), булавой, обручем, палкой и скалкой; физические упражнения в различных висах и упорах на разнообразных гимнастических снарядах; опорные прыжки (через козла) с разбега и другие);

– акробатические физические упражнения (стойка на лопатках; кувырки вперед/назад; стойка на голове; длинный кувырок вперед с разбега (три шага); "мостик" и другие);



– легкоатлетические физические упражнения (бег 10...60 м (с высокого и низкого старта); бег 20...50 м с ускорением; бег 40...80 м с максимальной скоростью; бег – до 15 мин (в равномерном темпе); кросс (1,5 км.); прыжки в длину способом "согнув ноги" с места и с разбега (9... 13 шагов); прыжок в высоту с разбега (6...8 шагов) способом "перешагивание"; метание малого (150 г) мяча в горизонтальную и вертикальную цель (расстояние 4...8 м); метание малого (150 г) мяча на дальность с места и с разбега и другие).

Девочки контрольной группы играли в баскетбол, ручной мяч (гандбол), волейбол.

Учитывая, что в подростковом возрасте увеличиваются индивидуальные различия в физическом развитии девочек, в этой группе они дифференцировались в подгруппы группы с различным темпом овладения программным материалом. Дифференцировалась также оценка уровня их общей физической подготовленности.

В процессе педагогического эксперимента в экспериментальной группе на протяжении учебного года операционализировалась авторская методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочки-подростка.

В контексте реализации этой методики на каждом плановом уроке физической культуры выделялось 10-15 минут учебного времени (временной резерв вариативного компонента физического воспитания). Это время учитель физической культуры использовала для мотивирования девочек-подростков к самостоятельному выполнению рекомендуемых упражнений (ежедневно в течении 30-40 минут), демонстрировала технику выполнения упражнений, давала рекомендации по организации рационального питания, отвечала на вопросы, предоставляла возможность девочкам поделиться впечатлениями от ощущений, которые они испытывали при выполнении упражнений. В качестве важнейшего направления рассматривались регулярная работа с родителями девочек экспериментальной группы.

Педагогическое экспериментирование осуществлялось в обычных (естественных) условиях физического воспитания девочек подросткового возраста в системе общего основного образования и предполагало активное включение телесно-пластических средств в учебно-воспитательный контекст урока физической культуры.

Педагогическое экспериментирование основывалось на сравнении изменений, которые происходили экспериментальной и контрольной



групп и фиксировались в результате первичного и вторичного (итогового) срезов экспериментальных данных.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группах реализовывалось педагогическое тестирование, которое давало возможность оценить уровень физической подготовленности девочек-подростков, степень выраженности у нее признаков женственной пластичности, сформированности мотивационной основы той или иной формы двигательной активности.

Как известно, метод экспертных оценок дает возможность анализировать сложнейшие педагогические процессы, ситуации или явления, которые могут характеризоваться в основном качественными, не сводимыми к формальным, признаками (что собственно и затрудняет их оцифровку).

Экспертный метод (см. обзор М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк, 2002), в контексте нашего исследования, – это комплекс интеллектуальных и математических процедур, ориентированных на получение, анализ и обобщение информации с целью оценки и принятия решения о степени обретения девочкой-подростком женственной телесности.

Суть этого метода в нашем исследовании сводилась к проведению экспертами анализа степени выраженности того или иного критерия с качественной и количественной оценкой окончательного суждения и формальной статистической обработкой результатов индивидуальных оценок экспертов.

Данный метод, в конечном итоге, обеспечил сопоставление по эффективности альтернативных педагогических средств и выбор предпочтительного варианта педагогического формирования.

Метод экспертных оценок реализовывался в русле логически взаимосвязанных этапов педагогической экспертизы. Содержание первого (организационного) этапа представлено: постановкой проблемы, определением цели и задач экспертизы; планированием сроков проведения экспертизы; подбором экспертов; определением степени компетентности экспертов.

На втором (рабочем) этапе экспертизы осуществлялось: тестирование участников эксперимента; сбор и систематизация данных; анализ имеющегося материала; осмысление оснований (принципов) экспертной оценки.

На третьем (завершающем) этапе экспертизы осуществлялись групповой открытый устный опрос экспертов и оформление оценочных протоколов.



Функции независимых экспертов выполнили три учителя физической культуры, имеющих 5...9-летний стаж работы в школе и не участвовавших в формирующем эксперименте.

Экспертная оценка формировалась в соответствии с популярной в последние годы (в связи с введением Единого государственного экзамена) 100-балльной порядковой (ранговой) шкалой. Такого рода шкалы предполагают распределение участников эксперимента по интенсивности выраженности у них исследуемого признака или степени проявления этого признака у конкретного испытуемого.

Для упрощения задачи оценивания экспертам предлагалось ориентироваться на количественное и качественное соотношение степени выраженности оцениваемого признака, представленное в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Количественное и качественное соотношение степени выраженности оцениваемого признака

Качественное выражение признака	Количественное выражение признака
Признак исключительно хорошо выражен	91...100
Признак очень хорошо выражен	81...90
Признак хорошо выражен	71...80
Признак удовлетворительно выражен	61...70
Признак почти удовлетворительно выражен	51...60
Признак неплохо выражен	41...50
Признак сравнительно неплохо выражен	31...40
Признак достаточно выражен	21...30
Признак слабо выражен	11...20
Признак едва выражен	0...10

Как известно, недостаток ранговой шкалы состоит в том, что интервалы между "делениями" этой шкалы не равны друг другу. К примеру, если одна девочка получает 20, а другая – 40 баллов, то это не значит, что какой-то признак у второй девочки выражен в два раза сильнее, чем у первой. Поэтому некорректно складывать, вычитать, умножать, делить порядковые места (ранги) или с их помощью вычислять среднее арифметическое. При статистической обработке данных в пределах этой шкалы мы ограничивались установлением только моды. Иными словами, если оценки экспертов существенно расходились, то они обсуждали и аргументировали свое решение до тех пор, пока не приходили к общему решению. Такая обработка результатов экспериментирования дала нам возможность дифференцировать девочек по группам, в которых наблюдается различная выраженность того или иного признака. Учитывая это обстоятельство, особое внимание экспертов



мы обращали на обоснованность выставяемой оценки в соответствии с выделенными нами признаками.

Отметим, что были такие случаи, когда оценка одного из экспертов значительно отличалась от оценок других экспертов. Эти случаи мы рассматривали, не как артефакты, а как естественные рабочие моменты. Действительно, трудно заранее выработать строгие критерии интуитивной оценки степени проявления, например, женственности в осанке в положении сидя. Если такая ситуация возникала, результирующая оценка рассматриваемого признака определялась по принципу так называемого "Сведения оценок" (В.Ю. Урбах, 1965). Основные черты этого принципа в работе наших экспертов сводились к следующему. Вначале каждый эксперт давал свою оценку обсуждаемому признаку. При существенном расхождении оценок каждый эксперт аргументировал свою оценку. Выслушав аргументацию, каждый эксперт корректировал свою оценку и ее обоснование. Если оценки расходились, то каждый эксперт осуществлял повторную аргументацию. Формулирование индивидуальных мнений повторялось до тех пор, пока эксперты не находили единую окончательную оценку.

Несмотря на то, что общий результат оценивания связан лишь с отношением "больше - меньше", он вполне достаточен для решения задач исследования, т.к. каждая девочка-подросток занимала "свое место" (ранг) среди других участников эксперимента.

Метод экспертной оценки позволил оценить степень телесно-женственной пластичности девочек-подростков.

Аналитический этап исследования реализовывал:

- методы статистической обработки полученных экспериментальных данных (расчет среднего значения, значения дисперсии и среднеквадратического отклонения);

- методы выявления различий между экспериментальной и контрольной группами девочек-подростков (в соответствии с по t-критерием Сьюдента и F-критерием Фишера);

- метод оценки связности данных (корреляционный анализ в соответствии с критерием Пирсона);

- метод поиска внутренних взаимосвязей в совокупности большого числа переменных (однофакторный дисперсионный анализ);

- метод педагогической интерпретации результатов качественного и количественного анализа.

Кроме этого, мы анализировали сведения индивидуальных карт медицинского обследования, которые отражали результаты проведения плановых медицинских осмотров (в начале, середине и в конце



года). Осмотр осуществляли врачи-специалисты (невропатолог, хирург-ортопед, окулист, педиатр, отоларинголог, стоматолог). Поскольку врач-гинеколог дополнительно приглашается только для осмотра девочек, которым исполнилось 14 лет, то этот специалист осуществлял осмотр девочек только в конце учебного года. О времени проведения медицинского осмотра девочки и их родители оповещались не менее, чем за неделю.

Медицинский осмотр предусматривал:

- врачебный контроль с оценкой уровня физического развития (по антропометрическим данным) и соответствия опорно-двигательного аппарата нормам; оценки учитывали количество пропущенных по болезни дней;

- врачебный анализ состояния функциональных систем организма (вегетативная регуляция, сердечно-сосудистая система, система внешнего дыхания).

Дополнительно, по нашей просьбе, с каждой девочкой была проведена функциональная проба (Мартине-Кушелевского) на восстановление. Эта проба косвенно характеризовала уровень ее выносливости (физической работоспособности).

С целью выявления статистических закономерностей в общей базе полученных экспериментальных данных была осуществлена первичная и вторичная обработка результатов эксперимента.

Первичное упорядочение экспериментальных данных осуществлялось на основе построения частотных распределений. Далее при помощи теста Колмогорова-Смирнова проверялось соответствие полученных распределений значений каждой экспериментальной нормальному распределению.

Первичная обработка дала возможность получить количественные показатели, которые непосредственно отражали результаты оцифровки экспериментальных данных. Рассчитывались следующие первичные показатели каждой из оцифрованных переменных: выборочное среднее, выборочная дисперсия, а также, выборочное стандартное отклонение. Расчет статистических показателей осуществлялся в соответствии с общеизвестными рекомендациями (см., например, Б.А. Ашмарин, 1978).

Вторичная статистическая обработка данных осуществлялась на основе общеизвестных методов сравнения первичных статистик, корреляционного метода и однофакторного дисперсионного анализа.

Для сравнения полученных средних величин в экспериментальной и контрольной группах и для решения вопроса о том, насколько суще-



ственно отличаются средне групповые значения, использовался t-критерий Стьюдента. В качестве критического значения t-критерия Стьюдента, учитывая наличие в экспериментальном массиве $(29+29-2) = 56$ степеней свободы, были приняты значения: 2,00 ($p < 0,05$); 2,67 ($p < 0,01$); 3,48 ($p < 0,001$).

При этом мы учитывали, что в некоторых случаях отличия в выборочных средних могут оказаться не значимыми, однако значимыми могут быть различия в степени их вариативности (разброса). Для выяснения вопроса о значимости вариаций использовался дисперсионный анализ. При этом в качестве критического значения F-критерия Фишера (для матрицы 29 на 29 степеней свободы) в качестве критического принято значение: 1,96 ($p < 0,05$).

Для понимания силы связи между двумя базами экспериментальных данных, находящихся в каузальных (причинно-следственных) отношениях, мы использовали возможности корреляционного анализа. При этом в качестве критических значений коэффициента корреляции для $(29-2) = 25$ степеней свободы мы рассматривали значения: 0,37 ($p < 0,05$); 0,47 ($p < 0,01$); 0,57 ($p < 0,001$).

Математические расчёты производились с использованием программного обеспечения SPSS-22. Визуализация результатов обработки экспериментальных данных – Excel-10.

В заключение, приведенные в наших исследованиях экспериментальные основания (см. например, С.П. Клеменчук, 2015) доказали необходимую и достаточную пролонгированность (один учебный год) активной фазы реализации телесно-пластического компонента физического воспитания девочки-подростка, переходящей в фазу саморазвития девочки-подростка как телесно-пластического субъекта.

Эффективными способами реализации пластико-познавательного методического направления формирования пластичности движений девочек подросткового возраста являются:

- метод познавательной телесной рефлексии, ориентированный на: смысловую оценку телесно-пластических феноменов с позиции женской природосообразности; постижение полоролевой функции тела; понимание норм и ценностей женственной телесной пластики; становление женственной телесно-пластической нравственности; усвоение значимости для женщины сбалансированного питания и телесно-пластической активности; актуализацию "ростков" женственности в собственной телесности; на переоценку образа своего тела (методические приемы связаны с самостоятельным поиском ответов на личностно-значимые вопросы телесно-



пластического содержания, пробуждающих интерес к собственному телу и к его трансформациям);

- метод "темновой" телесно-пластической мышечной рефлексии, ориентированный на становление убежденности девочки-подростка в управляемости тела и прогнозируемости преднамеренных едва заметных движений (методические примы сводятся к упражнениям напряжения-расслабления различных групп мышц; упражнениям дыхательной гимнастики; упражнениям на поддержание равновесия; наклонам тела; приседаниям; упражнениям на растяжение мышц; релаксационным упражнениям);

- креативные телесно-ориентированные практики, способствующие нивелированию тревожности девочки-подростка в связи с парадоксальным режимом функционирования ее телесности (примерами методической реализации практик являются "Пластическая встреча", "Пластическое удивление", "Пластичная фигура", "Пластические скульптуры", "Пластичные ладони", "Пластическое одеяло", "Пинг-понг пластика").

Эффективными способами реализации поисково-пластического методического направления формирования пластичности движений девочек подросткового возраста, ориентированного на обнаружение признаков женственной пластичности в собственной телесной активности, являются методы рефлексии признаков женственной пластичности: осанки; походки; шеи; плечевого и грудинно-поясничного поясов; ног.

Эффективными способами реализации экспрессивно-пластического методического направления формирования пластичности движений девочек подросткового возраста являются:

- общепедагогические косвенные методы (совет, просьба, намек, поручение, соревнование и т.д.);

- метод телесно-пластического пародирования полоролевых двигательных стереотипов;

- пластико-медитативный метод (упражнения телесно-ориентированной практики с закрытыми глазами);

- метод "выворотного положения ног" (пластико-напряженные упражнения женственной природы: партерные; у горизонтальной опоры перед зеркалом);

- метод телесно-пластического позирования (упражнения, формирующие женственную осанку: с пассивными руками у вертикальной плоскости и "на середине");



– упражнения с минимально активированными руками и ногами "в ракурсе египетского рисунка"; упражнения на создание динамического женского образа в статичном положении);

– метод телесно-пластической волны (классические волновые и креативно-образные упражнения волнового характера).

Основными критериями эффективности реализации телесно-пластической направленности физического воспитания девочки-подростка являются:

- уровень общей физической подготовленности девочки-подростка;
- степень выраженности признаков пластичности движений;
- уровень личностно-женственного телесно-пластического развития;
- уровень ситуативной тревожности на уроке физической культуры.

Выполненное экспериментальное исследование доказало следующее.

Наряду с явно выраженными и измеренными признаками эффективности педагогической практики учителя физической культуры (в контексте проблемы исследования) экспериментальная ситуация разворачивалась на фоне имплицитных факторов. Основной из них – "обретение девочкой-подростком женственной телесности". Надежными информантами этого процесса являются такие зависимые переменные экспериментальной ситуации как гибкость, женственная пластичность, личностно-женственное телесно-пластическое развитие, ситуативная тревожность девочки на уроке физической культуры.

Результаты анализа итогового среза экспериментальных данных доказали следующее.

Как традиционная, так и предложенная нами методика реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста, способствуют нормативному приросту уровня ее общей физической подготовленности. Однако реализация традиционной методики физического воспитания сопровождается увеличением количества скрытых факторов, провоцирующих состояние высокой тревожности девочки-подростка на уроке физической культуры.

Телесно-пластическая направленность процесса физического воспитания девочки-подростка эффективно обеспечивает: прирост уровня ее общей физической подготовленности; становление у нее признаков обретения женственной телесности; удовлетворение ее потребности "Быть в согласии со своим телом"; оптимизацию уровня тревожности на уроке физической культуры.

Заключение

Наблюдаемый в последние десятилетия сложный для многих педагогов сферы физической культуры переход от репродуктивной образовательной парадигмы к креативно-развивающей, тесно увязывает цели образования с формированием целостной, гармонично развитой, свободной личности. С одной стороны, движение к этой цели сопряжено с приобщением человека к фундаментальным ценностям культуры общей, культуры физической, в том числе. С другой стороны, это движение требует тонкого понимания реалий сегодняшнего дня (неустойчивость социальной, экономической, идеологической ситуации, дискредитация многих нравственных ориентиров, трансформация двигательных стереотипов и норм).

Сторонники узкоутилитарной репродуктивной образовательной парадигмы представляют физическую культуру лишь как нормативный способ организации двигательной активности, оптимизирующей физиологические процессы, протекающие в человеческом организме.

Адепты креативно-развивающей педагогики рассматривают функциональность физической культуры в самом широком, культурологическом, ракурсе. Основным объектом такого видения являются не ценности физической культуры, не физкультурно-спортивная деятельность и даже не двигательная деятельность как таковая, а культура двигательной повседневности как нормативная, но естественная и достаточно подвижная форма бытия человека и окружающего его социума. Эта культура, а также, очевидная в последнее время, раскрепощенность полоролевых установок, форм поведения и отношений кардинально влияют на процессы телесной социализации и индивидуализации, на зарождающуюся полоролевою идентичность подростка.

В монографическом исследовании авторы пытались показать, что, действительно, в последние годы на федеральном уровне многое делается для изменения отношения населения к физической культуре.



Принят ряд протокольных актов ("Закон о физической культуре и спорте", "Концепция охраны здоровья населения", "Национальная доктрина образования", "Концепция развития физической культуры и спорта" и мн. др.), декларирующих особую роль физической культуры в оздоровлении нации и воспитании подрастающего поколения. Уже сейчас все школьники в обязательном порядке сдают нормы ГТО. Наряду с этим организаторы физического воспитания в системах основного и среднего образования не акцентируют в достаточной мере тот факт, что физическая культура взрослого человека проявляется не в количестве выполненных подтягиваний, не в количестве преодоленных метров, а в настроении, с которым он идет на урок физической культуры, на тренировку или самостоятельно выполняет суперсеты, – в его внутреннем состоянии, побуждающем к поиску и поглощению необходимых знаний и к двигательному активному стилю жизни. Особенно это важно по отношению к девочкам подросткового возраста. Будучи эмоционально-чувствительными, эмотивно-лабильными (впечатлительными), они наиболее чувствительны (чувствительны) к содержанию школьного "бесполого" урока физической культуры, слабо связанного с ее возрастными запросами.

Пытаясь разрешить выделенные теоретические противоречия, авторы исходили из того, что едва ли удастся разработать такие методические рекомендации, которые могли бы изменить социальные условия развития современной девочки-подростка, нивелировать ее естественные потребности, повлиять на ее ценностные ориентации, запросы по отношению к содержанию урока физической культуры. Но мы уверены, что при грамотной организации учебного процесса у учителя физической культуры всегда есть возможность наращивания энергичности девочки-подростка, нивелирования дефицита ее двигательной произвольности, повышения уровня физической подготовленности за счет включения объективных факторов ее развития в содержание своей вариативно-деятельностной практики.

В глобальном аспекте представленные нами теоретические материалы убеждают в острой необходимости дифференцирования направленности физического воспитания девочек и мальчиков в системе общего образования, начиная с их подросткового возраста.

Методическая составляющая выполненного авторами исследования дает ориентиры для перестройки школьной практики физической культуры с учетом необходимости перехода от нормативных к личнос-



тно ориентированным образовательным системам, способствуют становлению научно-гуманистического мировоззрения учителя физической культуры.

Этапная и преемственная реализация предложенной нами методики реализации телесно-пластической направленности школьного физического воспитания девочек подросткового возраста наполняет урок физической культуры для девочки-подростка глубинно-женственным смыслом и содержанием, новыми побуждениями, ощущениями и позитивными переживаниями.

Библиография

1. Алтер, М.Д. Наука о гибкости / М.Д. Алтер. – Киев : Олимпийская литература, 2011. – 421 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика / В.А. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Андрияшина, Т.В. (авт.-сост.) Программа курса "Физическая культура". 5-9 классы / Т.В. Андрияшина, С.В. Гурьев. – М. : Русское слово, 2013. – 64 с.
4. Апанасенко, Г. Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, П.А. Попова. – Ростов-на Дону : Феникс, 2000. – 248 с.
5. Арбатова, М. Меня зовут Женщина / М. Арбатова. – М. : Современник, 2012. – 464 с.
6. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. : МПСИ, 2010. – С. 625-642.
7. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
8. Баева Т.Е., Бекасова С.Н., Чистяков В.А. Применение статистических методов в педагогическом исследовании / под общей редакцией М.В. Прохоровой. – СПб. : СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001. – 81 с.
9. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме физкультурного знания) / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7. – С. 37-41.
10. Бальсевич, В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-8.
11. Бальсевич, В.К., Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 14-16.
12. Бальсевич, В.К. Научное обоснование инновационных преобразований в сфере физической культуры и спорта / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 1. – С. 10-16.
13. Баскаков, В.Ю. Телесно-ориентированная психотерапия // В.Ю. Баскаков. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2012. – 176 с.
14. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1988. – 1986. – С. 8-160.
15. Белоусов, А.Ф. (сост.) Девичья культура / А.Ф. Белоусов. – Таллин : 1992. – 159 с.
16. Белякова, Н. Т. Фигура, грация, осанка. (Для старшеклассниц) / Н.Т. Белякова. – М. : Просвещение, 1978. – 48 с.
17. Бердяев, Н.А. Эрос и личность. Философия пола и любви / Н.А. Бердяев. – М. : Прометей, 1989.
18. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М. : МЕДГИЗ, 1947. – 173 с.
19. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
20. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – С. 373-392.
21. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
22. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 15-35.
23. Бим-Бад, Б.М. (авт. и сост.) Педагогическая антропология. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
24. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2012. – 528 с.
25. Бишаева, А.А. Физическая культура / А.А. Бишаева. – М. : Академия, 2010. – 272 с.



26. Бовуар, С. де. Второй пол / С. де Бовуар. – СПб. : Прогресс, 1997. – 832 с.
27. Божович, Л.И. Психология подростка / Л.И. Божович. – М. : Академический проект, 2005. – 208 с.
28. Борисов, С.Б. Субкультура девичества: Российская провинция 70 – 90-х гг. XX в. : дисс... д-ра культурологии / С.Б. Борисов. – М., 2002.
29. Борисов, С.Б. Культурантропология девичества: морфология и генезис девичьей составляющей современной неофициальной детско-подростковой культуры / С.Б. Борисов – URL: <http://www.textfighter.org> (2014).
30. Брэгг, П. С. Позвоночник – ключ к здоровью / С.П. Брэгг. – СПб. : Диамант, 2013. – 512 с.
31. Бутковский П.А. Душевные болезни, изложенные сообразно началам нынешнего учения психиатрии: в 2 частях. – СПб., 1834.
32. Быховская, И.М. Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы / И.М. Быховская // Физическая культура. – 1996. – № 2. – С. 23-27.
33. Быховская И.М. "Человек телесный" в социокультурном пространстве и времени: (Очерки соц. и культур. антропологии). – М. : Физкультура, образование и наука, 1997. – 209 с.
34. Быховская, И.М. Аксиология человеческого тела / И.М. Быховская. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – С. 8.
35. Ваганова, А.Я. Основы классического танца / А.Я. Ваганова. – СПб. : Лань, 2011. – 192 с.
36. Василенко, С. Г., Беренштейн Г. Ф. Методология и методы исследования морфофункционального статуса детей и подростков / С.Г. Василенко, Г.Ф. Беренштейн. – Витебск : Мир данных, 2002. – 90 с.
37. Васильев, О.С. "Выворотность" как способ расширения топологии пространства движения / О.С. Васильев // Физическая культура. – 2002. – № 4. – С. 23-26.
38. Вернадский, В.И. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 571 с.
39. Визитей, Н.Н. Физическая культура и спорт как социальное явление / Н.Н. Визитей. – Кишинев : Штиинца, 1986. – 162 с.



40. Визитей, Н.Н. Теория физической культуры: к корректировке базовых понятий / Н.Н. Визитей. – М. : Советский спорт, 2009. – 184 с.
41. Виленский, М.Я. Направленное использование физических нагрузок как фактор управления профессиональной работоспособности студентов / М.Я. Виленский, В.П. Русанов // Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 6. – С. 44-46.
42. Виленский, М.Я. (ред.) Физическая культура, 5-7 класс / М.Я. Виленский, В.Т. Чичикин, Т.Ю. Торочкова. – М. : Просвещение, 2013. – 142 с.
43. Виленский, М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися / М.Я.Виленский // 1 сентября. – 2007. – № 17(420). URL: // <http://spo.1september.ru/articlef.php> (2013).
44. Ворожбитова, А.Л. Гендерные компоненты теории физической культуры / А.Л. Ворожбитова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп : АГУ, 2008. – 27 с.
45. Ворожбитова, А.Л. Репрезентация понятия "Гендерные компоненты теории физической культуры" / А.Л. Ворожбитова, В.Н. Курьсь // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – Выпуск 61. – С. 39-44.
46. Ворожбитова А.Л. Гендер в спортивной деятельности. – М. : Флинта, 2014. – 216 с.
47. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 10-19.
48. Гагин, Ю. А. Становление и реализация индивидуальности субъектов педагогического процесса в образовании и спорте : дисс. ...докт. пед. наук / Ю.А. Гагин. – СПб., 1996. – 430 с.
49. Гелен, А.О систематике антропологии / А. Гелен // Проблема человека в западной философии: переводы. – М. : Прогресс, 1988. – С. 151-201.
50. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
51. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна : Феникс+, 2015. – 512 с.
52. Григорьева, Т.П. Даосская и буддийская модели мира / Т.П. Григорьева. – М. : Мысль, 2012. – 456 с.



53. Гурьев, С.В. Физическая культура. 5-7 классы / С.В. Гурьев ; под общ. ред. М.Я. Виленского. – М. : Русское слово-учебник, 2013. – 176 с.
54. Гурьев, С.В. Физическая культура. 8-9 классы / С.В. Гурьев; под общ. ред. М.Я. Виленского. – М. : Русское слово, 2013. – 144 с.
55. Дарвин, Ч.Р. О происхождении видов путем естественного отбора или сохранении благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь / Ч. Дарвин. Сочинения. Т. 3. – М. : АН СССР, 1939. URL::<http://www.scorcher.ru/art/theory/evolution/darvin.php>
56. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование / А.Н. Дахин. – М. : Педагогика, 2001. – С. 10.
57. Дворкин Л.С. Физическое воспитание студентов / Л.С. Дворкин, К.Д. Чермит, О.Ю. Давыдов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 700 с.
58. Дерманова, И.Б. Диагностики эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2012. – С.124-126.
59. Дильтей, В. Основная мысль моей философии // Вопросы философии. – 2001. – № 9. – С. 122-123.
60. Дмитриев С.В. Альтернативная биомеханика. Кинезиология "живых движений" в сфере спорта / Библиотека международной спортивной информации. URL:// <http://bmsi.ru>. (дата обращения: 12.06.2014).
61. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Креативно-двигательные действия человека как выражение его индивидуальности (Дискурс-анализ проблемы) / Архив научных публикаций. URL: // <http://www.rusnauka.com> (дата обращения 10.01.2014).
62. Донской, Д.Д. Смысловое проектирование спортивных действий (от "модели объекта" к "модели проекта") / Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №1. – С. 51-56.
63. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи // Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов. – СПб., 1996. – С. 45-52.
64. Евсеев С.П. (ред.) Теория и организация адаптивной физической культуры. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры. – М. : Советский спорт, 2005. – 296 с.



65. Евсеев С.П. (ред.) Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. – М. : Советский спорт, 2004. – 296 с.
66. Евсеев С.П., Курдыбайло С.Ф., Суслаяев В.Г. Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры / под ред. профессора С.П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2000. – 152 с.
67. Евсеев, Ю.Д. Физическая культура. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. – 382 с.
68. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура / В.А. Епифанов. – М. : ГЭОТАР-МЕД., 2012. – 560 с.
69. Жаров, Л.В. Человеческая телесность: философский анализ / Л.В. Жаров. – Ростов-на-Дону : Из-во Ростовского университета, 1988. – 128 с.
70. Железняк, Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М. : Академия, 2009, – 272 с.
71. Зеленый, Г.П. О ритмических мышечных движениях / Г.П. Зеленый //Русский физиологический журнал. – 1923. – т. 6. – Вып. 1. – С. 34.
72. Ивачев, Г.А. Функциональная патология локомоторной системы / Г.А. Ивачев. – М. : Медицина, 2013. – 345 с. URL: <http://loumeoger.com>
73. Кабакова, В.И. Антропология женского тела в славянской традиции / В.И. Кабакова. – М. : Русская потаенная литература, 2011. – 339 с.
74. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Питер, 1996. – 160 с.
75. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии / Е.В. Каган. – М. : Педагогика, 2011. – 256 с.
76. Киященко, Л.П. О границах телесности человека / Л.П. Киященко // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М. : Наука, 1991. – С. 7-12.
77. Клеменчук, С.П. Формирование телесной пластичности подростков 15-16 лет на основе смысло-ориентированного двигательного действия / С. П. Клеменчук / Педагогическая наука и практика – региону: материалы X Региональной научно-практической конференции. – Ставрополь : СГПИ, 2008. – С. 291-294.

78. Клеменчук, С.П. Развитие основных физических качеств, способствующих формированию телесной пластичности у девушек 15-16 лет / С.П. Клеменчук / Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : материалы III Международной заочной научно-педагогической конференции. – Часть II. – М. : Международный центр науки и образования, 2012(а). – С. 34-39.

79. Клеменчук, С.П. Живое движение как системообразующий фактор телесной пластичности у девушек 15-16 лет / С. П. Клеменчук / Новые педагогические технологии : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М. : Спутник+, 2012(б). – С. 93-97.

80. Клеменчук, С.П. Смысло-ориентированное проектирование в технологии пластичного двигательного действия / С.П. Клеменчук / Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : Рос. гос. проф. – пед. ун-т, 2013(а). – С. 155-159.

81. Клеменчук, С.П. Технология формирования пластичности средствами смысло-ориентированного двигательного действия / С.П. Клеменчук / Приоритетные направления развития науки и технологий: материалы Международной научно-технической конференции. – Тула : Издательство, 2013(б). – С. 48-52.

82. Клеменчук, С.П. Современное хореографическое искусство в физическом воспитании девушек 15-16 лет / С. П. Клеменчук / В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы XXV Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : СибАК, 2013(в). – С. 149-154.

83. Клеменчук, С. П. Пространственная составляющая телесно-двигательной пластичности / С.П. Клеменчук // KANT. – 2013(г). – № 2(8). С. 102-106.

84. Клеменчук, С.П. Смысловая составляющая в формировании телесной пластичности девушек 15 – 16 лет / С. П. Клеменчук // European Social Science Journal. – 2013(д). – Том 2. – № 11. – С. 326-328.

85. Клеменчук, С. П. Ценностно-смысловой вектор физического воспитания девочки-подростка / С. П. Клеменчук, Л. Н. Сляднева // KANT. – 2014(а). – № 4 (13). – С. 126-129.

86. Клеменчук, С. П. Основополагающие принципы и методы эффективного формирования телесной пластичности у девушек 15-16 лет

/ С. П. Клеменчук // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014(б). – № 6 (112). – С. 90-94.

87. Клеменчук, С. П. Специфика факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности вариативного компонента физического воспитания / С. П. Клеменчук, Л.Н. Сляднева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014(в). – № 11 (117). – С. 201-203.

88. Клеменчук, С.П. Роль телесно-пластической двигательной активности в гармоничном воспитании девочек 7-8 классов / С. П. Клеменчук // KANT. – 2015. – № 3 (16). – С. 34-37.

89. Клеменчук, С.П. Формирование пластичности движений девочек подросткового возраста в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук / С. П. Клеменчук. – Майкоп : АГУ, 2016. – 259 с.

90. Клименкова, Т. А. Философско-мировоззренческие аспекты феминистских представлений о "мужественности" и "женственности" / Т. А. Клименкова // Философия и мировоззрение: критический анализ буржуазных концепций. – М. : ИФАН СССР, 1988. – С. 141-165.

91. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гардарика, 2005. – 287 с.

92. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский / Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 8-103.

93. Коменский, Я. А. Учитель учителей / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 2009. – 288 с.

94. Кон, И.С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопр. психологии. – 1981. – Вып. 2. – С. 30-36.

95. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

96. Крайг Г. Психология развития. – СПб. : Питер, 2012. – 992 с.

97. Краковский, А.П. О подростках: содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка / А.П. Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – 272 с.

98. Критерии оценки уровня физической подготовленности детей Ставропольского края по возрастным категориям (6-17 лет) – <http://www.minsport.ru/>



99. Крулехт, М.В. Экспертные оценки в образовании / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. – М. : Академия, 2002, – 112 с.
100. Кудаев, М.Р. Методология и методика педагогических исследований / М.Р. Кудаев. – Майкоп : Аякс, 2010. – 174 с.
101. Кузмина Н.В. (ред.) Методы системного педагогического исследования. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
102. Курамшин, Ю.Ф. (ред.) Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
103. Курьсь, В.Н. Телесно-двигательная пластика как феномен физической культуры / В.Н. Курьсь, Р.В. Гзирьян // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 34-36.
104. Курьсь, В.Н. Содержание и соотношение понятий "физическая культура личности" и "телесно-двигательная культура" / В.Н. Курьсь, М. И. Евстигнеева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 1. – С. 89-91.
105. Круцевич, Ю.Ф (ред.) Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Круцевич и другие – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
106. Ланге, Н.Н. Психология / Н.Н. Ланге. – М., 1914. – 876 с.
107. Лесгафт, П.Ф. Школьные типы. Семейное воспитание ребенка и его значение. (Антропологический этюд) / П.Ф. Лесгафт. Часть 2. – СПб., 1890.
108. Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика / А.Ф. Лесгафт // Северный вест. – 1899. – № 10.
109. Лесгафт, П. Ф. Школьные типы / А.Ф. Лесгафт. – СПб., 1884 / А.Ф. Лесгафт. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1988.
110. Лесгафт, П.Ф. О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях / П.Ф. Лесгафт / Памяти Петра Францевича Лесгафта. – СПб. : Школа и жизнь, 1912.
111. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М. : Академия, 2001. – 223 с.
112. Лубышева, Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. – М. : ГЦИФК, 1992.
113. Лубышева, Л.И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1.



114. Лубышева, Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С.10-15.
115. Лукьяненко, В.П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры / В.П. Лукьяненко. – М. : Советский спорт, 2005. – 255 с.
116. Лукьяненко В.П. Концепция модернизации системы общего среднего физкультурного образования в России. – М. : Советский спорт, 2007. – 95 с.
117. Лукьяненко В.П. Состояние и перспективы совершенствования физического воспитания школьников в свете современных концептуальных подходов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 1-2. – С. 18-25.
118. Лукьяненко В.П. Состояние проблемы концептуального обеспечения процесса модернизации системы общего физкультурного образования в России // Берегиня -777-Сова. – 2010. – № 1(3). – С. 153-162.
119. Лукьяненко В.П. Основные заблуждения в понимании проблем школьной физической культуры. Заблуждения методического характера // Физическая культура в школе. – 2012. – № 3. – С. 13-17.
120. Лях, В.И. Концепция физического воспитания детей и подростков / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон // Физическая культура. – 1996. – № 1. URL: // <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996N1/p5-10.htm>.
121. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2011. – 208 с.
122. Манжелей, И.В. Педагогические модели физического воспитания / И.В. Манжелей. – М. : Теория и практика физической культуры, 2005, а. – 185 с.
123. Манжелей, И.В. Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. н. / И.В. Манжелей. – Тюмень : ТГУ, 2005,б. – 45 с.
124. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение. – 1993. – 183 с.
125. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Г.А. Балл, А.П. Погребский / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.



126. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – СПб., М., Краснодар : Лань: Омега. – 2004. – 159 с.
127. Матвеев, А.П. Физическая культура. 6-7 классы / А.П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2012. – 192 с.
128. Матвеев, А.П. Уроки физической культуры. Методические рекомендации. 1-4 классы / А.П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2012. – 127 с.
129. Матвеев, А.П. Физическая культура. 5 класс / А.П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2012. – 112 с.
130. Матвеев, А.П. Физическая культура. Рабочие программы. 5-9 классы : пособие для учителей / А.П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2012. – 137 с.
131. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учеб. для высших специальных физкультурных учебных заведений / Л.П. Матвеев. – СПб. : Лань, 2004.
132. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М. : Смысл, 2014. – 154 с.
133. Менхин, Ю.В. Физическая подготовка в гимнастике / Ю.В. Менхин. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.
134. Меретукова, З.К. Методология научного исследования и образования / З.К. Меретукова. – Майкоп : АГУ, 2003. – 268 с.
135. Мизинцев, В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике / В.П. Мезинцев. – М. : Педагогика, 1977. – С.23-37.
136. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб. : Наука, 1999. – 346 с.
137. Милякова, Е. Адаптация личности девочки-подростка в системе адекватного потребностно-мотивационного содержания физической культуры : автореферат дис... доктора педагогических наук / Е. Милякова. – Кишинев : НИФВиС, 2006. – 37 с.
138. Михеев, В.И.. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – С. 21-37.
139. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В.Н. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75-89.
140. Назаренко, Л.Д. Пластичность как одно из проявлений двигательного-координационных способностей // Валеология: проблемы



- и перспективы развития / Л.Д. Назаренко. – Ижевск, 1998. – С. 144-145.
141. Назаренко, Л.Д. Пластичность как двигательного-координационное качество // Теория и практика физической культуры / Л.Д. Назаренко. – 1999. – № 8. – С. 56.
142. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2014. – 392 с.
143. Наталов, Г.Г. Концепция организации физического воспитания в лицеях и колледжах / Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко / Сб. научн. тр., посвященный 25-летию КГАФК. – Краснодар : КГАФК, 1994.
144. Никитин, В.А. Идея образования или содержание образовательной политики / В.А. Никитин. – Киев : Оптима, 2004. – С. 7-56.
145. Никитин, В.Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии / В.Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2003. – 183 с.
146. Никитин, В.Н. Психология телесного сознания / В.Н. Никитин. – М. : АЛТЕЙНА, 2013. – 488 с.
147. Никитюк, Б.А. Очерки теории интегративной антропологии / Б.А. Никитюк. – М. – Майкоп : Изд-во Адыг. гос. ун-та, 1995.
148. Никитюк, Б.А. От педагогической антропологии К.Д. Ушинского и П.Ф. Лесгафта – к современной интегративной антропологии / Б.А. Никитюк // Физическая культура. – 1996. – № 1. – С. 14-16.
149. Николаев, Ю.М. К проблеме развития теории физической культуры / Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 8. – С. 22-27.
150. Николаев, Ю.М. От идей П.Ф. Лесгафта к современной теории физической культуры / Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 18-22.
151. Николаев, Ю. М. Теоретико-методологические основы физической культуры в преддверии XXI века : монография / Ю. М. Николаев. – СПб. : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1988. – 217 с.
152. Осорина, М. Секретный мир подростка в пространстве взрослых / М. Осорина. – СПб. : Питер, 2012. – 305 с.
153. Петрова, Т.В. Физическая культура: 5-7 классы / Т.В. Петрова, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская, С.С. Петров. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 96 с.



154. Петрова, Т.В. Физическая культура: 5-7 классы / Т.В. Петрова, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская, С.С. Петров. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 96 с.
155. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
156. Погадаев, Г.И. Физическая культура. 1-4 кл. / Г.И. Погадаев. – М. : Дрофа, 2013. – 118 с.
157. Пономарчук, В. А. Физическая культура и становление личности / В. А. Пономарчук, О. А. Аяшев. – М. : ФиС, 1991. – 123 с.
158. Примерные программы по учебным предметам. Физическая культура. 5-9 классы. (Стандарты второго поколения). – М. : Просвещение, 2012. – 61 с.
159. Райх, В. Сексуальная революция / пер. с нем. В. А. Брун-Цехового / под редакцией доктора медицинских наук В.П. Наталенко / В. Райх. – М.-СПб. : Университетская книга, 2013. – 234 с.
160. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. В двух томах / А. Ребер. – М. : Вече-АСТ, 2014.
161. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / пер. с нем. Г.И. Лойдиной / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 2011. – 319 с.
162. Репета, Л.М. Педагогические условия формирования информационно-исследовательской компетенции / Л.М. Репета // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. URL: www.science-education.ru
163. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 102-258.
164. Салариа, Д. Одежда для работы и отдыха / Д. Салариа, Ж.М. Морли. – М. : Росмэн, 1994. – 201 с.
165. Сергеева, О.Б. Актуальность изучения двигательного координационного качества – пластичности в контексте решения проблемы функциональных нарушений осанки // Неврологический вестник. – 2008. – Том XL. – Выпуск 3. – С. 41-43.
166. Сеченов, И. М. Избранные произведения. Том 1 / И. М. Сеченов / Редакция и послесловие Х. С. Коштоянца. – М. : Академия Наук СССР, 1952. – 774 с.



167. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2012. – 576 с.
168. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с. URL: <http://fipschool22.ru/biblioteka> (дата обращения 23.02.2011).
169. Сляднева, Л.Н. Телесная пластика в теории биомеханики и физического воспитания : автореф. дис... доктора педагогических наук / Л.Н. Сляднева. – Майкоп : АГУ, 2005. – 68 с.
170. Сляднева, Л.Н. Теоретические основы телесной пластики / Л.Н. Сляднева. – Ставрополь : СГПИ, 2006. – 274 с.
171. Сляднева, Л.Н. Пластичность как экспликация необратимости биодвижения / Л.Н. Сляднева, В.Н. Курьсь, А.А. Сляднев // Теория и практика физ. культуры. – 2012. – № 5. – С. 98-101.
172. Сляднева, Л.Н. Телесно-двигательная пластика: теория и практика / Л.Н. Сляднева. – Ставрополь : Ставролит, 2013. – 240 с.
173. Сляднева Л.Н. Физическое воспитание девочки-подростка в системе основного образования: проблемы теории и государственной стандартизации / Л. Н. Сляднева, С. П. Клеменчук // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 12 (130). – С. 200-203.
174. Стандарт основного общего образования по физической культуре. URL: <http://www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/p1/23.doc>.
175. Старинок, С.Р. Осознание современного человека / С.Р. Старинок // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2010. – Том 4. – № 1. – С. 133-134.
176. Степин, В.С. (ред.) Новая философская энциклопедия: в 4 томах / Институт философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд / В.С. Степин. – М.: Мысль, 2012-2013. URL:<http://iph.ras.ru/enc.htm>.
177. Столяров, В.И. Социология физической культуры и спорта / В.И. Столяров. – М. : ФиС, 2005. – 400 с.
178. Стрельцов, В.А. Проектирование содержания образования по физической культуре в контексте гуманистической парадигмы / В.А. Стрельцов, Н.В. Пешкова, В.В. Апокин // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 11. – С. 11-12.



179. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – М. : Наука, 1966. – С. 73-74.
180. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – СПб. : Типография М. Меркушева. 1900. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
181. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М. : Министерство образования и науки РФ, 2012. URL:// http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m39.html.
182. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн. – М. : АПН, 2013. – 15 с.
183. Филиппова, Г.Г. Проблемы телесности в психологии репродуктивной сферы женщины / Г.Г. Филиппова // Психология телесности: между душой и телом / Редактор и составитель В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ Москва, 2007. – С. 457-470.
184. Фомина, Н.А. Выразительное движение как интегральный показатель развития ребенка / Н.А. Фомина, Е.В. Адрова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 11. – С. 75-78.
185. Фомина, Н.А. Формирование выразительности движений в процессе музыкально-двигательной подготовки девочек 6-7 лет / Н.А. Фомина, Е.В. Адрова, С.Ю. Максимова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 3 (85). – С. 7-11.
186. Фомина, Н.А. Методика развития пластических способностей школьников 8-10 лет / Н.А. Фомина, И.В. Ткаченко // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 2. – С. 75-78.
187. Фураев, А. Автоматизированная информационная система в оперативной коррекции двигательных действий спортсменов А. Фураев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 29.
188. Хвостов, А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Хвостов. – М. : Смысл, 2012. – 287 с.
189. Хазова, С.А. Педагогические условия организации аксиологического воспитания школьников в процессе обучения / С.А. Хазова, Н.Х. Хакунов, А.Ш. Тхаркахова // Физическая культура, спорт – наука и практика. – Краснодар : КГУФКСТ, 2008. – № 4.



190. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – Т. 1. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
191. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2004. – 480 с.
192. Челомбицкая, М. П. Противоречивая сущность самоактуализации / М. П. Челомбицкая, Н. Г. Лавинский // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 248-252.
193. Чермит, К.Д. Методология и методика психолого-педагогических исследований: опорные схемы / К.Д. Чермит. – М. : МПСУ, 2012. – 208 с.
194. Чеснов, Я. В. Телесность человека: философско-антропологическое понимание / Я. В. Чеснов. – М. : ИФ РАН, 2007. – С. 234-278.
195. Чумаков, Б. Н. Валеология / Б.Н. Чумаков. – М. : Педагогическое общество России, 2010. – 407 с.
196. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2011. – 136 с.
197. Шелепанова Н. В., Дмитриева Н.В., Валиулина И.С. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. – 2003. – Вып. 2. – 410 с.
198. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования / Е.Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007 – 636 с.
199. Шитикова Г.Ф. Физическая культура в системе воспитания детей школьного возраста / Г.Ф. Шитикова / Куцевич Ю.Ф (ред.) Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Куцевич и другие – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
200. Эльконин Д.Б. (ред.) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.
201. Возрастные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин. – М., 1967
202. Юнг, К. Г. Архетип и Символ / К.Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
203. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 316 с.



204. Bunuel, A. The Recreational Physical Activities of Spanish Women /A. Bunuel // International Review for Sociology of Sport. – 1991. – № 26/3. – P. 203-213.
205. Clippinger-Robertson, K. Understanding contraindicated exercises / K. Clippinger-Robertson // Dance Exercise Today. – 1988. – № 6(1). – P. 57-60.
206. Fleischman, E.A. The structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs / E.A. Fleischman. – N.J.: Prentice-Hall, 1964. – P. 236.
207. Frank, A. For a Sociology of the Body: an Analytical Review //The Body: Social Process & Cultural Theory. – L.: Sage, 1991. – P. 14-36.
208. Freund, P. The Civilised Body: Social Dominantion, Control & Health /P. Freund. – Philadelphia, 1983. – 180 p.
209. Goldstein, K. Abstract and Concrete Behavior: an Experimental Study /"Psychological Monographs" /K. Goldstein and A. Scheerer. – N.Y., 1941. – 369 p.
210. Gregor, Th. Anxious Pleasures: The Sexual Lives of an Amozonian People Chicago / Th. Gregor. – N.Y., 1986. – 223 p.
211. Heyward, V.H. (1984). Designs for fitness /V.H. Heyward. – Minneapolis: Burgess, 1984. – P. 124.
212. Hickok R.J. (1976). Physical therapy. In F.V. Steinberg (Ed.), Cowdry's the care of the geriatric patient (5th ed., pp. 42CM132). St. Louis: Mosby.
213. Jacobson, E. Progressive relaxation /E. Jacobson. – 2nd ed. – Chicago: University of Chicago Press, 1938. – 345 p.
214. Klemenchuk, S. P. Formation of bodily plasticity as a modern means of physical education girls 15-16 years /S. P. Klemenchuk //Scientific enquiry in the contemporary world: Theoretical basics and innovative approach. FL, USA, L&L Publishing. 2012. P. 242 245.
215. McClelland, D. C. Measuring motivation in fantasy /D. C. McClelland (Ed.), Studies in motivation. – New York: Appleton 1955. – Pp. 401-413.
216. Our Bodies Our selves. – L., 1981. – 371 p.
217. Schwartz, H. Never Satisfied: A Cultural History of Diets, Fantasies & Fat /H. Schwartz . – N. Y, 1986. – 468 p.

Приложения



ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ,
ПРЕДЛАГАЕМЫХ ДЕВОЧКЕ-ПОДРОСТКУ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО
ОСМЫСЛЕНИЯ (ТЕЛЕСНОЙ РЕФЛЕКСИИ)

1. Существуют ли каноны телесно-женственной красоты? Красива ли моя фигура?
2. Определяет ли красоту женского тела пропорциональность его частей? Каковы пропорции моего тела? Можно ли повлиять на изменение пропорций моего тела?
3. Каково соотношение между женственностью тела и его конституцией? Какова конституция моего тела? Что можно сказать о моем теле: Я худая, худощавая, тощая, полная, грузная, костлявая, тучная или др.?
4. Каковы признаки пикнического, астенического и атлетического типов женского телосложения? Каков тип моего телосложения?
5. Каково идеально-женственное соотношение между ростом и весом тела? Насколько соответствует идеалу вес моего тела?
6. Как влияет рацион питания на соотношение в женском организме жировой и мускульной ткани? Есть ли необходимость мне менять свой рацион питания?
7. Как влияет двигательная активность на соотношение в женском организме жировой и мускульной ткани? Есть ли необходимость мне менять сложившийся режим двигательной активности?
8. Каковы общие закономерности телесно-женственных трансформаций ("вытяжения" и "округления") в подростковом возрасте? Что из меня "вырастит"?
9. Каковы глубинные причины перестройки женского организма в подростковом возрасте? Можно ли рассчитывать на мое превращение из неуклюжей девочки, похожей на "гадкого утенка", в очаровательную, полную душевных сил и телесной красоты девушку?
10. Каковы общие черты женственной осанки? Насколько женственна моя осанка?
11. Каковы общие закономерности появления телесно-девичьей "дефективности"? Не являются ли эти "дефекты" причиной моего по-



давленного настроения, неуверенности в себе, раздражительности, конфликтности, замкнутости, отчужденности от друзей и родителей?

12. Каковы причины двигательного-подростковой "неуклюжести"? Как мне ее преодолеть?
13. Каковы общие закономерности развития формы женской груди? Не горблюсь ли я, не сутулюсь ли, не выпячиваю ли живот, не "сжимаюсь", чтобы скрыть развивающуюся грудь? Не пытаюсь ли я стать ниже ростом и тоньше? Не стараюсь ли я быть незаметной, особенно на уроке физкультуры, когда на мне надета спортивная форма?
14. Каковы общие закономерности периода ощущения и осознания гармонии духовных и телесно-женственных сил? Наступил ли этот период для меня?
15. Каковы общие закономерности девичьих переживаний телесных трансформаций? Не слишком ли глубоко я переживаю те изменения в форме своего тела, на которые не могу повлиять?
16. Каковы достижения женственной телесной культуры? Могут ли эти достижения помочь мне обрести "бодрость духа", уверенность в себе, хорошее настроение? Не упускаю ли я возможность использовать эти достижения?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. УПРАЖНЕНИЯ "ТЕМНОВОЙ" ТЕЛЕСНО-МЫШЕЧНОЙ
РЕФЛЕКСИИ

1. Упражнения, связанные с напряжением-расслаблением различных групп мышц, выполняются в положении стоя или лежа. Напряжение в мышцах должно плавно нарастать, сопровождаясь глубоким вдохом, постепенное расслабление – выдохом.
2. Упражнения из комплекса дыхательной гимнастики. Например. Диафрагменный носовой вдох ? непродолжительная (на несколько секунд) задержка дыхания ? медленный (длиннее вдоха) через выдох рот. Необходимо осуществить дополнительное усилие в конце выдоха для того, чтобы из лёгких был полностью удален весь воздух.



3. Упражнения на поддержание равновесия: покачивания в положении стоя в различных вертикальных плоскостях в пределах устойчивого равновесия.
4. Наклоны тела: медленные и максимальные по амплитуде.
5. Приседания: медленные "глубокие" (с опорой и без опоры).
6. Упражнения на растяжение мышц (в положении сидя на коврике).
7. Релаксационные упражнения: снижение тонуса скелетной мускулатуры: максимальное напряжение мышц в течение пяти...десяти секунд. Далее их расслабление в течение пятнадцати... двадцати секунд (см. например, Е. Jacobson, 1938).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. КРЕАТИВНЫЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРАКТИКИ

1. "Пластическая встреча"

Группа девочек-подростков делится случайным образом на пары. Для этого используются различные широко известные игровые способности.

Пары рассаживаются на гимнастических ковриках напротив друг друга в положении сед на пятках (положение сидя на обеих пятках, туловище вертикально). Учитель озвучивает следующую инструкцию: "Договоритесь в паре, кто будет Первым, – кто Вторым. Поместите ладони на уровне груди. Закрываем глаза. Сосредоточьте внимание на своих ощущениях прикосновения. Не спеша, легкими ощупывающими движениями в воздухе, найдите ладони друг друга. Осторожно без нажима прикоснитесь двумя ладонями к ладоням другой в паре. Задержите движения. Оцените для себя относительную температуру своих ладошек и ладошек Другой. Взаимными, едва заметными движениями попытайтесь понять, приятно ли Вам прикосновение к ладоням Другой. Подумайте, какие ощущения при этом может испытывать Другая. Какое у нее настроение? Совпадают ли Ваши эмоции? Медленно, не рассоединяя ладони, поднимите их вверх. Первая медленно, едва касаясь рук Второй, плавными дви-



жениями "изучает" пальцы, ладони, запястья, предплечья, плечевой части руки Первой. Первая концентрирует внимание на ощущениях прикосновения. Вторая возвращается к ладоням Первой. Вторая медленно, едва касаясь рук Первой, плавными движениями "изучает" пальцы, ладони, запястья, предплечья, плечевой части руки Второй. Вторая концентрирует внимание на ощущениях прикосновения. Первая возвращается к ладоням Второй. Открываем глаза".

Выполнение упражнения предполагает подробное обсуждение ощущений, которые испытывали девочки-подростки.

2. "Пластическое удивление"

Девочки случайным образом меняются в парах. Также как и при выполнении предыдущего упражнения, пары рассаживаются на гимнастических ковриках напротив друг друга в положении сед на пятках (положение сидя на обеих пятках, туловище вертикально). Учитель дает следующую инструкцию: "Сядьте в парах немного ближе друг к другу. Договоритесь: кто будет Первой, – кто Второй. Расслабьте руки. Закройте глаза. Представьте, что ваши руки теплые. Первая в паре не спеша находит руками голову Другой. Будьте осторожны. "Поизучайте" голову Второй. Найдите затылок, лоб, макушку. Почувствуйте и удивитесь тому, что Вы не видели глазами, но чувствуют пальчики рук. Вторые сосредоточьте внимание на ощущениях от прикосновения Первых. Удивитесь силе, ощущений которых никогда не было, если Вы сами касались своей головы. Почувствуйте, как "пробегают мурашки" по всему Вашему телу.

Теперь Вторые неспешно "изучают" голову Первых. Найдите затылок, лоб, макушку. Почувствуйте и удивитесь тому, что Вы не видели глазами, но чувствуют пальчики рук. Первые сосредоточьте внимание на ощущениях от прикосновения Вторых. Удивитесь силе, ощущений которых никогда не было, если Вы сами касались своей головы. Почувствуйте, как "пробегают мурашки" по всему Вашему телу. Все открывают глаза".

Упражнение предполагает обсуждение ощущений после завершения.

3. "Пластичная фигура"

Девочки меняются в парах. Учитель дает следующую инструкцию: "Девочки, станьте в парах напротив друг друга. Договоритесь: кто



будет Первой, – кто Второй. Закройте глаза. Вторые постарайтесь максимально расслабиться и сосредоточиться на ощущениях прикосновения. Почувствуйте необычную силу этих ощущений. Первые находят руками Вторых в паре. Легкими прикосновениями Первые с закрытыми глазами изучают контуры фигуры Вторых: продвигаясь вниз от плеч, к спине, затем бедрам. Медленно возвращаются к плечам, слегка касаясь живота. Будьте внимательны и корректны. Первые старайтесь удивиться тому, что Вы не видели глазами, но обнаруживают ваши руки. Подумайте о том, что общего в изучаемой фигуре с вашей фигурой. В чем отличие...

Первые опускают руки и максимально расслабляются.

Теперь Вторые находят руками Первых. Легкими прикосновениями Вторые с закрытыми глазами изучают контуры фигуры Первых: продвигаясь вниз от плеч, к спине, затем бедрам. Медленно возвращаются к плечам, слегка касаясь живота. Будьте внимательны и корректны. Старайтесь удивиться тому, что Вы не видели глазами, но обнаруживают ваши руки. Вторые опускают руки и максимально расслабляются. Все открывают глаза".

Упражнение предполагает обсуждение ощущений после его завершения.

4. "Пластические скульптуры"

"Скульптура" в телесно-ориентированных практиках – метафора, обозначающая широкий спектр упражнений, в которых "слепой" художник "лепит" из "живой" глины определенным образом заданные скульптуры.

Безусловно, эти упражнения рассчитаны на регламентированный (заранее оговоренный) телесный контакт, на "приятие" ощущений от рук другого ("мягкая, податливая глина") и на приобщение к телесному облику другого. Для девочек-подростков это достаточно волнующие техники. Именно поэтому они, как правило, интонируются соперничеством и некоторой театрализацией, сопровождающейся бурными положительными эмоциями.

Одной из множества вариаций телесно-скульптурных техник является следующая.

Вся группа девочек делится на две подгруппы. Одна подгруппа является действующей. Другая – зрительская (судейская) подгруппа. В дальнейшем подгруппы меняются местами.



В действующей подгруппе Первые и Вторые в парах девочки являются соревнующимися. Они становятся в парах напротив друг друга. Вторые Первым завязывают глаза и принимают произвольную спортивную позу с возможно большим количеством деталей (положение головы, пальцев рук – все имеет значение).

Первые аккуратными и легкими прикосновениями к различным участкам "застывшей скульптуры" в течение одной... двух минут изучают. Учитель рекомендует Вторым сосредоточиться на ощущениях, которые они испытывают от прикосновений к их телу. По свистку учителя Первые своим телом моделируют скульптуру. Далее один из зрителей развязывает глаза Вторым, чтобы они могли также оценить насколько точна модель задуманной ими позы.

Далее Первые и Вторые меняются ролевыми статусами. После завершения соревнования интенсивность зрительских аплодисментов выявляет победителей: "Первых" или "Вторых". Однако кульминацией все же является обсуждение тех ощущений, которые получает "скульптура" в процессе ее изучения.

5. "Пластичные ладони"

Группа девочек разбивается на микрогруппы по четыре...пять человек. Подгруппа договаривается о номере каждой в группе.

В каждой подгруппе все девочки становятся за спиной Первой. Первая закрывает глаза и сосредотачивает внимание на ощущениях прикосновения. Остальные без нажима кладут ладонь на ее спину. Не следует класть одну ладонь на другую.

Затем учитель спрашивает: "Сколько ладоней на спине? Где самая прохладная? А где самая теплая? Есть ли ладонь, в связи с которой испытывается чувство неловкости? Какая ладонь – самая комфортная? Какая ладонь самая женственная, самая нежная? И так далее". Ответы на вопросы не обсуждаются и не комментируются. Далее ладони "остаются" в том же месте пространства, а Первая, делая шаг вперед, оборачивается. При этом она получает возможность персонифицировать свои ощущения.

6. "Пластическое одеяло"

Группа девочек разбивается на микрогруппы по пять...семь человек. Подгруппа договаривается о номере каждой в группе.

Первая закрывает глаза и старается сосредоточиться на своих ощущениях. Все остальные обступают ее плотным кольцом. По коман-



де учителя все комфортно для Первой кладут по одной ладони на тело добровольца. Выдержав паузу, учитель спрашивает "Что с тобой происходит? Что ты чувствуешь? Может быть тебе где-то холодно? Куда еще надо положить ладони?" По запросу те, кому удобно положить и вторую ладонь на тело Первой, делают это. Далее место Первой занимает Вторая девочка. И так далее.

Через эту технику могут пройти все, кто хочет испытать это новое необычное чувство. Можно не всем сразу. Не всем в один день. Эта техника в дальнейшем может использоваться как поощрение или как способ энергетического "умиротворения".

7. "Пинг-понг пластика"

Все становятся плотным кольцом вокруг одной девочки, которая закрывает глаза и сосредотачивается на своих ощущениях. Все, держа вертикально обе свои ладони на уровне груди на расстоянии пятнадцати... двадцати сантиметров от себя, образуют пояс из ладошек. Зазор между поясом и девочкой стоящей в центре – двадцати...тридцати сантиметров. Стоящей в центре предлагается представить, что ее обувь как бы приклеена к полу, но все остальное тело – податливое и мягкое. Отклоняясь в любую сторону, она имитирует падение, но группа не просто подхватывает падающую, но и мягко отталкивает в другую сторону. Падающая с закрытыми глазами мягко перемещается внутри круга по случайной траектории. Иногда она "скользит" по кругу. Иногда качается из стороны в сторону как маятник. Продолжительность упражнения минута-полторы. Далее в центр становится другая девочка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ ЖЕНСТВЕННОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ ОСАНКИ

Девочка подросток должна знать, что нормальная осанка человека соответствует воображаемой вертикальной линии, которую можно условно провести через центр массы человеческого тела, вершину черепа и пересекает горизонтальные линии, соединяющие лодыжки, колени, бедра, плечевые суставы и уши. Подбородок образует прямой угол по отношению к этой вертикальной линии. Грудная клет-



ка приподнята, но не чрезмерно. Плечи – прямые. Живот подтянут, но не втянут внутрь. Суставы бедер и ног без напряжения поддерживают все тело. Ступни слегка разведены врозь. Spина имеет мягкие естественные изгибы. Во фронтальной плоскости (вид со стороны груди и вид со спины) в положении правильной осанки все фрагменты фигуры располагаются в симметричных точках левой и правой сторон тела горизонтальных линий.

Поясняя признаки правильной осанки на уроке физической культуры, учитель рекомендует девочке-подростку наедине с самим собой, надев купальник или оставшись без одежды стать перед большим зеркалом и "окинуть себя безжалостным взглядом". "Критически осмотрите себя со всех сторон – спереди, сбоку, сзади, используя для этого дополнительное ручное зеркало. Задайте себе следующие вопросы. Не сутулюсь ли Я? Не вытягиваю ли голову вперед? Опущены ли мои плечи? На большой ли у меня живот? Не искривлен ли позвоночник? Не короче ли одно из бедер? И так далее.

Для того, чтобы прочувствовать правильную осанку, станьте у вертикальной плоскости (например, у стены), слегка касаясь ее пятками, ягодицами спиной, лопатками, плечами, затылком. "Схватите" корпус своего тела так, чтобы голова приняла такое положение, при котором козелковая точка будет находиться на одной горизонтальной линии с "нижней границей" носа, икроножные мышцы, лопатки и плечи прикоснулись к вертикальной плоскости. Если между стеной и поясницей можно провести ладонью, то у Вас правильная осанка.

Необходимо проанализировать все дефекты своей осанки. Зафиксируйте их в специальной карточке. Укажите дату. Возьмите за правило еженедельно осматривать свою фигуру. Фиксируйте даже незначительные положительные сдвиги, которые Вы замечаете.

"Развернутость" плеч необходимо сочетать с оптимально приподнятым положением головы. Проверьте, насколько функционально эта связь.

Примете позу расслабленной вертикальной стойки. Ноги – вместе. Руки свободно опущены вниз ("висят") вдоль туловища. Плечи опущены. Оставаясь расслабленным, приподнимите голову. Вы сразу почувствуете, насколько такая поза неестественна. Отведите слегка плечи назад. Обратите внимание, что только это, казалось бы, незначительное движение, кардинально меняет режим функционирования мышц. Поза радикально меняется: поднимается голова, вып-

рямляется спина, подтягивается живот, центр массы тела смещается к передней стороне опорной площади стоп. Несколько раз повторите такое движение. Далее попробуйте еще больше отвести ("распрямить") плечи назад, но так, чтобы положение головы не изменилось. При этом движении вы явно увидите, что положение вашей головы противоестественно. Если вы попробуете еще отвести плечи назад, поддерживая начальное положение туловища и головы, то почувствуете себя настолько неустойчиво, что можете потерять равновесие.

Помните, что любые двигательные умения, навыки и привычки формируются на основе длительной и постоянной тренировки. Это относится и к женственной осанке, и к красивой (эстетичной) манере женственно представить окружающим свое тело. Сначала Вы убедитесь, что поза правильной осанки для Вас очень изнурительна. И это естественно, ведь для ее поддержания в течение продолжительного времени необходимо не только желание, но и силу мышц, которые поддерживают тело в позе правильной (естественной) осанки. Обратите внимание, что эстетичную осанку, относительно легко поддерживать в движении, например, при ходьбе. Но это сложно сделать в статических позах (например, стоя или сидя). Необходимы дополнительные волевые усилия и длительные тренировки.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ ЖЕНСТВЕННОСТИ ПОХОДКИ

Проходя мимо здания, не забывайте обращать внимание на свою тень. Идете мимо витрины магазина, боковым зрением оценивайте свою осанку в движении.

Станьте перед большим зеркалом, в котором вас видно во весь рост. Критически оценивая себя, отойдите на несколько шагов от зеркала, неторопливо вернитесь к зеркалу. Попробуйте это сделать несколько раз, меняя длину шагов, постановку ног. Присмотритесь к тому, как вы идете. Присмотритесь к вашей осанке. Нравится ли вам то, что вы увидели? Соответствует ли ваша походка современным представлениям о женственности и грациозности? Постарайтесь оценить себя со стороны. Просматривая канал Fashion TV, художе-

ственные фильмы обратите внимание на то, как передвигаются знаменитые модели и актрисы. Постарайтесь открыть для себя секреты изящества и грациозности их походки.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ ЖЕНСТВЕННОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ ШЕИ

1. Наклоните голову вперед, подбородок должен касаться области "декольте" (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Рефлексия подвижности шейного отдела при наклоне головы вперед

2. Медленно отклоните голову назад. Вы должны увидеть то, что располагается над вашей головой или даже немного сзади (см. рис. 2).



Рисунок 2 – Рефлексия подвижности шейного отдела при наклоне головы назад

3. Не поднимая плеча, медленно отклоните голову в сторону. Прямая, соединяющая верхний край ушной раковины одного уха с нижним краем мочки другого уха, должна быть строго горизонтальна.



Рисунок 3 – Рефлексия подвижности шейного отдела при наклоне головы в сторону

4. Не разворачивая плеч, поверните голову в сторону. При этом взгляд должен быть обращен в сторону.



Рисунок 4 – Рефлексия подвижности шейного отдела при повороте головы в сторону

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ ЖЕНСТВЕННОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ ПЛЕЧЕВОГО ПОЯСА

1. Согнутые в локтях руки поднимите и скрестите предплечья за головой. Пальцы направлены к лопаткам. При хорошей подвижности суставов плечевого пояса кончики пальцев должны касаться лопаток (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Рефлексия подвижности суставов плечевого пояса в вертикальной плоскости

2. Встаньте спиной к вертикальной опоре (например, к стене) на расстоянии размера стопы. Руки разведите в стороны ладонями вперед. При хорошей подвижности суставов плечевого пояса у Вас должно получиться, не отклоняя туловище от вертикали, коснуться пальцами стены (см. рис. 2).

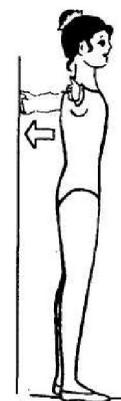


Рисунок 2 – Рефлексия подвижности суставов плечевого пояса в горизонтальной плоскости

3. Встаньте спиной горизонтальной опоре (например, к спинке стула). Возьмитесь за спинку стула хватом сверху. Слегка отставив вперед левую (или правую) ногу, не отрывая руки от спинки стула и не нарушая вертикального расположения туловища, присядьте как можно глубже. При хорошей подвижности суставов плечевого пояса между линиями рук и туловища должен быть прямой угол (см. рис. 3).

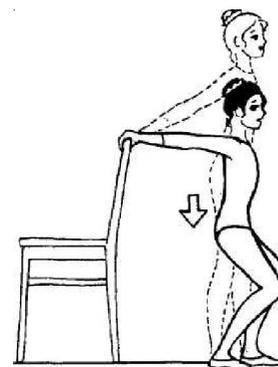


Рисунок 3 – Рефлексия подвижности суставов плечевого пояса в сагитальной плоскости

ПРИЛОЖЕНИЕ 8. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ
ЖЕНСТВЕННОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ ГРУДИННО-ПОЯСНИЧНОГО ПОЯСА

1. Примите положение вертикальной стойки. Ноги вместе. Медленно наклоняйтесь вперед как можно ниже. Старайтесь коснуться руками пола (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Рефлексия гибкости поясничного отдела позвоночника при наклоне тела вперед

Если Вам удастся достать ладонями пол, то это "отличная" гибкость, если не удалось коснуться пола, то гибкость крайне недостаточная.

2. Примите вертикальную стойку у стены. Ноги – на ширине плеч. Не теряя контакт спины со стеной, медленно наклоняйте корпус вправо и влево (см. рис. 2). Следите за тем, чтобы таз все время оставался на месте.

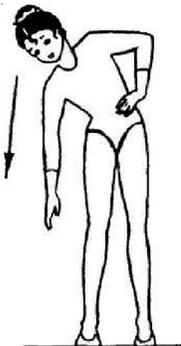


Рисунок 2 – Рефлексия гибкости поясничного отдела позвоночника при наклоне тела влево и вправо

Если Вам удастся дотянуться до икр ног, то у Вас "отличная" гибкость. Если не удастся дотянуться до колена, – то крайне недостаточная.

Обратите внимание, если у Вас обнаруживается существенное различие возможностей наклона в правую и в левую стороны, то имеет место искривление позвоночника.

3. Расположите на стене метки (см. рис. 3). Поставьте стул спинкой от стены на расстоянии 3 метров от нее. Сядьте на стул, "оседлав" его. Руки "упираются" в колени разведенных ног. Медленно, не меняя положение ног и таза, поверните голову назад. Если Вам удастся направить взгляд на центральную метку, то у Вас "отличная" гибкость позвоночника. Если Вам не удастся направить взгляд на крайние метки, то у Вас неудовлетворительная гибкость позвоночника.

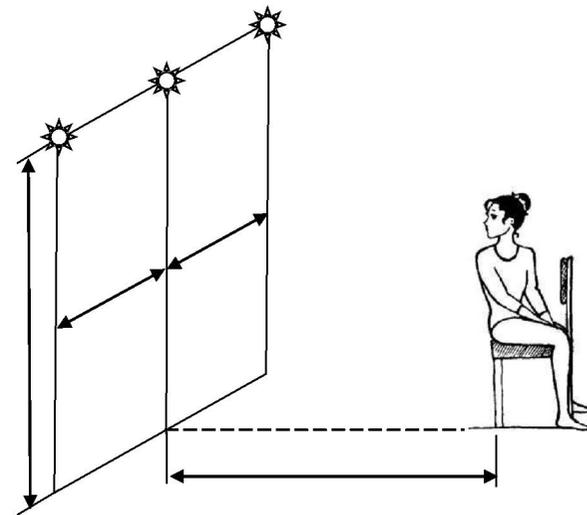


Рисунок 3 – Рефлексия гибкости поясничного отдела позвоночника при повороте тела влево и вправо в положении сидя

Обратите внимание, если у Вас обнаруживается существенное различие углов поворота в правую и в левую стороны, то имеет место искривление позвоночника.

5. Лягте на живот. При этом используйте мебель, чтобы закрепить стопы. Заведя руки за голову, сведите как можно плотнее лопатки.

Прогнитесь, стараясь максимально "оторвать" грудь от пола. Если при этом Вам удастся достичь расстояния между грудной костью и полом в 20 сантиметров, то у Вас "отличная" гибкость позвоночника. Если Вам не удастся преодолеть расстояние в 5 сантиметров, – "неудовлетворительная".

6. Лягте на спину. Заводя ноги за голову, старайтесь коснуться пола прямыми ногами. Если Вам это удалось, то у Вас "отличная" гибкость позвоночника. Если нога была согнута – то "удовлетворительная". Если коснуться не удалось вовсе – то "неудовлетворительная".

ПРИЛОЖЕНИЕ 9. УПРАЖНЕНИЯ, АКТИВИРУЮЩИЕ РЕФЛЕКСИЮ ПРИЗНАКОВ ЖЕНСТВЕННОЙ ПЛАСТИЧНОСТИ НОГ

Запуску механизма рефлексии девочкой-подростком женственности ног способствует информация о нормальных пропорциях женского тела.

1. Оставшись наедине сама с собой, вспомните, что в соответствии с современными представлениями между ростом женщины и длиной ее ног существует эстетическая пропорция. Эстетичной фигурой признается та, у которой длина ног более половины роста.

Для женщины с ширококостным типом телосложения желательно, чтобы длина ног была на 3...6 см больше половины общей высоты тела (роста), для нормокостной женщины – на 5-6 см, для тонкокостной – на 5-9 см. Например, длина ног 90 см видится как идеальная у женщины с нормокостным типом телосложения при росте 169 см.

Длину ног измеряют от пола до выступа бедренной кости. В случае, если ноги женщины немного короче принятой нормы, то обувь на высоком каблуке зрительно нивелирует данную диспропорцию.

Диаметр эстетичной ноги на уровне наибольшей выпуклости двуглавой мышцы на задней поверхности голени в зависимости от типа телосложения колеблется от 37 до 40 сантиметров, а в щиколотке от 17 до 20 см.

У стилистов имеется представление об идеальной форме женских ног при различных типах телосложения. Например: при росте 155 см

и весе 49...55 кг идеальная окружность ноги в бедренной части – 47...55 см. В икроножной – 30...33 см. В щиколотке – 17...20 см.

При росте 161 см и весе 54...58 кг идеальная окружность ноги у бедра – 51...55 см, в икроножной части – 31...35 см. В щиколотке – 18...22 см.

При росте 166 см и весе 55...66 кг идеальная окружность ноги у бедра – 51...57 см. В икроножной части – 32...35 см. В щиколотке – 21...23 см.

Между идеальными ногами должно быть три "просвета". Для того, чтобы их увидеть девочке нужно стать перед большим зеркалом в основную гимнастическую стойку (пятки вместе, носки врозь). Первый "просвет" можно увидеть под коленками. Второй "просвет" – в области лодыжек.

В верхней части ног на уровне бедер должен просматриваться третий "просвет" (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Межножные девичьи "просветы"

Одним из показателей красоты женских ног является их симметрия. У женщин идеальная симметрия наблюдается существенно чаще, чем у мужчин.

Анализируя соответствие Ваших ног стандарту, помните, что кроме размера, значение имеет и форма ног, и текстура кожи, и цвет, и

наличие волос, и подъем стопы, и состояние ногтей, и многое другое.

Подъем стопы ("птичка", "горка" стопы) – это верхний изгиб мышцы и сустава "внутренней" стороны голеностопа и стопы. Форма подъема зависит не только от строения стопы, но и эластичности ее связок. Подъем стопы может быть: высокий, средний и небольшой. Эстетичным признается высокий подъем стопы.

По сравнению с мужской стопой женская, как правило, маленькая, узкая. Подъема не такой длинный. Средний размер женской стопы (ноги) – 37 (мужской – 42). Пятка женщины более широкая и имеет максимальный обхват по отношению к любому другому "срезу" стопы.

Нижняя часть ног женщины опосредует качество ее отношения к себе и к окружающей реальности.

2. Проанализируйте, как Вы ступаете: с напором и тяжестью, "роняя" пятку в землю, или мягко, опуская всю стопу на поверхность? Откройте для себя, что прикасаясь стопой к поверхности мягко, Вы получаете возможность концентрировать свое внимание глубже и тоньше, понять свое отношение к окружающей реальности шире. Старайтесь ступать так, как будто "целуешь Землю".

3. Исходное положение – основная гимнастическая стойка. Не отрывая носки и пятки от пола и сохраняя строго вертикальное положение рук вдоль тела, присядьте. Угол между плоскостью пола и голенью 45...55° соответствует средней подвижности голеностопного сустава (см. рис. 2).



Рисунок 2 – Рефлексия подвижности голеностопного сустава в положении присеста

4. Станьте лицом к спинке стула. Возьмитесь за нее руками, используя как опору. Отставьте левую (правую) выпрямленную ногу как можно дальше назад, не отрывая пятку от пола. При этом колени и

носки должны быть направлены вперед. Угол между плоскостью пола и прямой ногой должен составлять 50...60° (см. рис. 3).

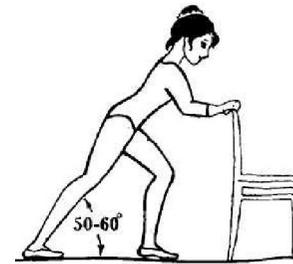


Рисунок 3 – Рефлексия эластичности мышц голени в положении стоя

5. Из исходного положения "стоя на коленях" сядьте "на пятки". В норме передние поверхности стопы и голеностопного сустава должны касаться пола. Носки должны оставаться параллельно друг другу (не должны загибаться во внутрь) (см. рис. 4).



Рисунок 4 – Рефлексия эластичности мышц голени в положении "сидя на пятках"

ПРИЛОЖЕНИЕ 10. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ГЛУБИННОЙ ПРОПРИОЦЕПЦИИ (ПЛАСТИКО-МЕДИТАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКИ)

Подготовьтесь к медитации

Подберите приятную релаксационную музыку. Уединитесь в условиях уютной и комфортной обстановки. Снимите обувь. Наденьте свободную и удобную одежду. Сделайте все, чтобы Вашим занятиям никто не помешал.



Для того, чтобы тело заговорило с Вами на своем языке, сделайте несколько интенсивных производных упражнений, до появления легкого чувства усталости ("мышечной радости").

Включите музыку. Слушайте ее стоя, улавливая подступающую эмоциональную волну позитивного настроения. Расслабьте тело. Закройте глаза. Убедитесь, что Ваши колени не напряжены. Голова опущена. Плечи расслаблены. Руки свободно висят вдоль тела. Вслушивайтесь в "звуки" собственного тела. Последовательно прочувствуйте все его части. Начните с подошв ступней, очень медленно "поднимаясь", завершите макушкой головы. Отбросьте все волнующие Вас мысли. Фиксируя внимание на каждой точке тела, мысленно снимайте напряжение с нее и наполняйте положительным зарядом. Особое внимание уделите тем точкам, в которых фиксируется напряжение и скованность.

Убедившись в полной расслабленности тела, начните медленные и спокойные движения под музыку. Движения – легкие, произвольные, хаотичные. Двигайтесь – так, как это Вам подсказывают Ваши ощущения и желания. Двигаясь, продолжайте вслушиваться в собственное тело, следуйте за ним.

В течение нескольких минут выполняйте движения, в которые должны быть вовлечены все звенья тела.

Остановив движение переключите внимание на музыку. Прислушайтесь, какой сюжет она Вам напоминает. Например, – морской берег. Дополните музыку своим воображением. Воссоздайте образы шума волн, морского ветра, шуршащей гальки. Почувствуйте греющий ноги песок. Представьте, что Вы входите в теплую воду.

Не отрывая глаз, поднимите голову, расправьте плечи. Воссоздайте в своем воображении рассвет. Яркое, насыщенное цветом солнце поднимается из-за горизонта. Его лучи падают на Ваш живот, ласкают все Ваше гармоничное тело.

В лучах солнечного света продолжайте любоваться своим телом. Делайте это так долго, как Вам это покажется необходимым. Расслабляйтесь. Получайте удовлетворение от того, что Вы чувствуете и созерцаете. Удивляйтесь красоте собственного тела. Не скрывайте от себя Любовь к самой себе и к собственному телу.

Завершите медитацию глубокий вдохом. Медленно разведя руки в стороны поднимите и слегка сомкните их над головой. Откройте глаза. Обратите внимание, что многое изменилось в Вашем теле и в Вашем отношении к нему.



Чем чаще Вы будете медитировать, тем ярче, полнее и глубже Вы раскроете для себя женственную пластичность собственного тела.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ МЕТОД ПРОПРИОЦЕПЦИИ "ВЫВОРОТНОСТИ" ТАЗОБЕДРЕННОГО И ГОЛЕНОСТОПНОГО СУСТАВОВ (ПЛАСТИКО-НАПРЯЖЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ЖЕНСТВЕННОЙ ПРИРОДЫ: ВЫВОРОТНЫЕ ПАРТЕРНЫЕ; ВЫВОРОТНЫЕ У ГОРИЗОНТАЛЬНОЙ ОПОРЫ)

Предупреждение!

Упражнения, связанные с выворотностью, исключительно болезненны и травмоопасны. Нельзя проводить тренировку в холодном помещении. Для исключения травм тренировку необходимо начинать с разогрева мышц и связок. Желательно использовать теплые ванночки для прогрева голеностопных суставов. Далее – надеть шерстяные спортивные гольфы и выполнить следующую разминку.

В качестве разминочных можно предложить следующие упражнения. Исходное положение – сидя на полу (на гимнастическом коврике). Ноги вытянуты перед собой. Спина прямая. Начинайте разминать ступни: потяните носки от себя так, чтобы почувствовать сильное напряжение ахилловых сухожилий. Далее потяните носки на себя. Повторите упражнение 10 раз. Сохраняя эту позу, разверните ноги в бедрах и повторите упражнение.

Выполнение уже этого упражнения способствует становлению изящности Вашей щиколотке.

а) Тазобедренно-выворотные партерные упражнения

Наиболее безопасными и эффективными с точки зрения кинезиологии являются упражнения партерной гимнастики (упражнения, выполняемые на полу). Самые разнообразные упражнения, выполняемые в положениях сидя и лежа на спине, на животе и на боку исключают наличие компрессионных нагрузок на суставы. Партерные упражнения могут носить, как активный, так и пассивный характер. Могут быть относительно статичными, динамичными и комбинированными.



1. Упражнение "Бабочка"

Исходное положение – сидя на полу. Ноги выпрямлены. Стопы – вместе.

Раскройте колени. Старайтесь как можно больше положить их на пол. Спину держите ровно, устремляя затылок в потолок. Медленно наклонитесь вперед, стараясь животом дотянуться до пола. Следите за спиной, не наклоняйте голову. Покачивая корпус, с течение нескольких минут старайтесь животом достать пол. Со временем в положении "Бабочка" Вы сможете животом лечь на пол.

2. Упражнение "Угол"

Исходное положение – сидя на полу.

Разведите ноги как можно шире в стороны. Следите за положением стоп. Не заваливайте их. На полу – только пятки. Складывая тело, старайтесь достать животом пол. Если это не получается, максимально тянитесь за руками вытянутыми вперед в течение нескольких минут.

3. Упражнение "Лягушка"

Исходное положение – лежа животом на полу.

Максимально разведите колени в стороны. Стопы сведите вместе. Старайтесь, чтобы пятки были как можно ближе друг к другу и прижимались к полу. Можно подсунуть их под диван или шкаф. В этом положении максимально подтягивайте таз к полу в течение нескольких минут. При хорошей выворотности бедра должны ложиться на пол.

4. Упражнение "Шнур"

В течение нескольких минут старайтесь как можно ниже лечь на поперечный шпагат.

б) Голеностопно-выворотные партерные упражнения

На рисунке 1 (для справки) представлены выворотные (в голеностопном суставе) позиции ног.

5. Упражнение "Старт ракеты"

Исходное положение – лежа на животе. Стопы в первой позиции. Для фиксации стоп подсуньте их под шкаф или диван. Руки "устремите" вперед. В течение нескольких минут вытягивайте все тело, стараясь выпрямить колени.



6. Упражнение "Выворотная складочка"

Исходное положение – сидя на полу. Стопы – в первой позиции. Колени предельно выпрямлены.

Складывая корпус к ногам, захватите руками носки стоп и в течение нескольких минут достаточно сильно (до появления болевых ощущений) надавливайте на них.

7. Упражнение "Складочка с оттягиванием носка"

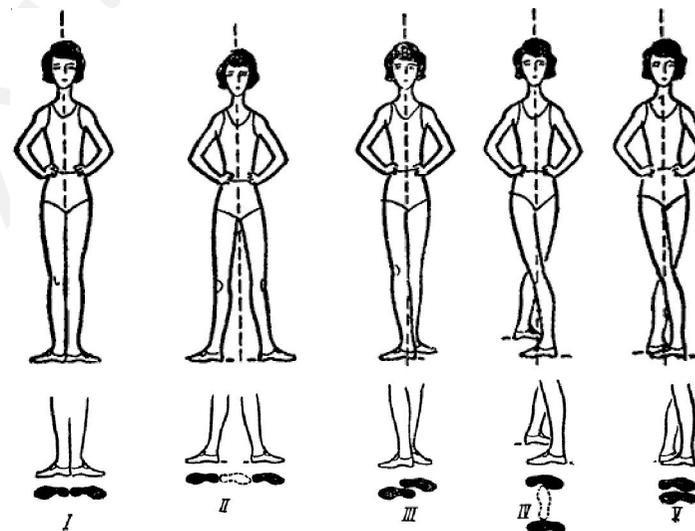


Рисунок 1 – Выворотные позиции ног

Упражнение "Выворотная складочка" дополните следующими действиями. Подсовываете левую руку под левое колено и обхватываете носок стопы. Тянете пальцы стопы на себя. При этом в течение 1-2 минут старайтесь как можно выше приподнять пятку и выпрямить колени. По мере освоения упражнения усложняем его, действуя двумя руками и двумя ногами одновременно.

8. Упражнение "Паучок"

Исходное положение – сидя на полу.

Согните колени, подтяните под колени руки и плотно обхватите носок стопы. 15...20 раз медленно вытягивайте одну ногу вперед, столько же другую, потом обе ноги (в противофазе).



9. Упражнение

Исходное положение – лежа на спине. Руки выпрямлены вдоль тела. Ноги – приближены к первой позиции.

Медленно поднимайте ноги вверх. Следите за соблюдением исходной позиции ног. Сосредоточьте внимание на том, как разворачиваются бедра, колени, стопы. Медленно без расслабления опускайте ноги. Упражнение повторите 10...15 раз.

в) Выворотные упражнения перед зеркалом (экзерсис) у горизонтальной опоры ("у станка")

Отметим, что при выполнении упражнений классического танца в любой позиции есть обязательные условия: плечи опущены (расслаблены) и "раскрыты"; спина – "прямая"; ноги "подтянуты" в коленях; таз "втянут".

В качестве опоры в домашних условиях может выступать спинка стула, или кровати, или иная горизонтальная поверхность. Основные требования: эта поверхность приятна для прикосновения; высота – на уровне талии.

1. Упражнение (экзерсис) "Деми плие" (полуприседание)

Исходное положение – вертикальная стойка, руки лежат на горизонтальной опоре, стопы в первой позиции, пятки вместе, носки как можно больше развернуты в стороны, (в идеале) центральные линии их проекций образуют на полу прямую линию (см. рис. 2).



Рисунок 2 – Исходное положение при выполнении упражнений у горизонтальной опоры

Разводя колени в стороны, и сохраняя позицию стоп. Как минимум необходимо медленно выполнить 10 полуприседаний (см. рисунок 3). Это упражнение тренирует мышцы щиколотки, голени и бедер.

2. Упражнение (экзерсис) "Батман тандю" ("Вытянутый")

Исходное положение – вертикальная стойка, руки лежат на горизонтальной опоре, стопы в первой позиции (см. рис. 2).

Оставаясь в первой позиции и сохраняя напряженность ягодичных мышц и натянутость ног, от-



водите в сторону сначала одну, вытягивая максимально носок. Вернув ногу в исходное положение, отводим другую ногу. Упражнение повторяется не менее 10 раз (см. рис. 4).

3. Упражнение "Релеве на полупальцах" (подъем на полупальцах)

Исходное положение – вертикальная стойка, руки лежат на горизонтальной опоре, стопы в первой позиции (см. рис. 2).



Рисунок 4 – Выполнение упражнения "Батман тандю"

Сильно вытяните колени, максимально напрягая ноги. Сохраняя напряженность ног и выворотность тазобедренного сустава, постепенно поднимайтесь как можно выше на носках ("на полупальцы") (см. рис. 5). Медленно опускайтесь на всю стопу. Повторяйте упражнение не менее 10 раз.

Вес следует распределять на все пальцы. Опора только на большой палец недопустима. Упражнение эффективно развивает выворотность, укрепляет икроножные мышцы, и мышцы щиколотки.

4. Упражнение "Гран плие" (полное приседание)

Исходное положение – вертикальная стойка, руки лежат на горизонтальной опоре, стопы в первой позиции (см. рис. 2).

Упражнение выполняется также, как "Деми плие", но глубина приседания максимально возможная. При этом пятки незначительно отрываются от пола. По мере овладения упражнением, можно упражнение выполнять, придерживаясь за опору одной рукой (см. рис. 6).



Рисунок 3 – Выполнение упражнения "Деми плие"



Рисунок 5 – Выполнение упражнения "Релеве на полупальцах"



Рисунок 6 – Выполнение упражнения "Гран плие"

5. Упражнение "Гран батман"

Исходное положение – левосторонняя боковая по отношению к опоре вертикальная стойка. Стопы в первой позиции. Левая рука слегка касается опоры.

Выполнение как можно выше (в идеале на 90 градусов) мах вперед правой ногой. Не расслабляя мышц ноги, постепенно верните ее в исходное положение (см. рис. 7).



Рисунок 7 – Выполнение упражнения "Гран батман"

Следите за тем, чтобы опорная нога сохраняла выворотность. Корпус был "схвачен" и неподвижен. Носок маховой ноги вытянут. Упражнение выполняется махом каждой ноги вперед, в сторону, назад не менее 10 раз.

Это упражнение наиболее трудное, но эффективное. Выполнение этого упражнения развивает не только выворотность тазобедренного сустава, но и укрепляет все мышцы ног, особенно внутренней поверхности бедер, подтягивает ягодицы.

6. Комплексное выполнение упражнений ("Экзерсис у станка")

Освоив все упражнения, выполняйте их в комплексе у опоры. Повторяйте каждое движение не менее 10 раз.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И УПРАЖНЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЖЕНСТВЕННУЮ ПОХОДКУ

Ежедневно, как минимум два раза в день по 10-15 минут отработайте элементы женственности в своей походке.

Не следует поворачивать носки стоп внутрь, совершая при ходьбе даже небольшие вращательные движения. Это испортит впечатление от походки.

Если вы не чувствуете напряжения в своих коленях во время прогулки или бодрой ходьбы, Вы можете сформировать у себя неустойчивую, "разболтанную" походку.

Портят походку "раскачивание" бедрами и их чрезмерный подъем.

Крайне не эстетично выглядит шаг, не соответствующий вашему росту.

В женственной походке – стопа прямая. Пятка должна находиться на одной линии с носом. Не разворачивайте носок вовнутрь, допускается – слегка вовне. При каждом шаге на землю сначала ставится пятка. После этого вес тела переносится через середину стопы на носок, который отталкивается от поверхности при следующем шаге.

Важна гармония тела и стопы. Сначала должна "идти" стопа, потом тело, причем вес надо переносить постепенно.

Существенна оптимальная длина шага. Не семените. Идите спокойно и уверенно. Не суетитесь. Не расставляйте ноги. Оптимальный шаг равен размеру стопы. Красиво смотрится заведение ноги за ногу ("восьмерка"), но только на подиуме.

Не машите руками. Не держите их в карманах. Руки свободно двигаются в такт с шагами.

Голова должна находиться в прямом положении, не качаться. Подбородок не стоит опускать, но и не стоит поднимать слишком высоко.

Отрабатывая женственную походку, важно понимать, что наряду с двигательной составляющей в походке существенно составляющая психическая и гигиеническая. Неадекватная походка – следствие несоответствия отношения женщины к себе как к женщине; – результат ее неуверенности в себе. Убеждайте себя, что Вы – неповто-



рима, что Вы – прекрасная, и тогда ваша походка позитивно изменится. Вы удивитесь тому, насколько просто научиться красиво ходить. Посмотрите на окружающих. С каким интересом все смотрят на Вас! Это значит, что Вы привлекательны. Будьте уверены в этом, и Вы почувствуете, что ваши плечи разворачиваются, как крылья, а ваша походка станет упругой, свободно парящей и предельно грациозной.

Гигиеническая составляющая сводится к тому, что необходимо следить за ступнями ног. Подбирайте удобную обувь. Удобная обувь обеспечит соматическое благополучие ног и благоприятно скажется на походке.

Помните, что в подростковом возрасте необходимо, чтобы обувь была на небольшом каблучке. Неокрепшая стопа "плохо переносит" высокий каблук, отрицательно отражается на осанке и походке.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ МЕТОД ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВОЛНЫ (НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ПРЕДЛОЖЕНЫ В.Н. НИКИТИНЫМ В РУСЛЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ)

При выполнении телесно-пластических волновых движений реализуется основной принцип: последовательное и преемственное напряжение-расслабление мышц каждой из принимающих участие в распространении волны частей тела.

1. Упражнение "Волна и камень" ("Волна" одной рукой)

Исходное положение – основная гимнастическая стойка. Руки свободно опущены вдоль тела.

Поднимите правую руку в сторону до уровня плеча. В горизонтальном положении руки, плечо, локоть и кисть не напряжены, незначительно опущены. Зафиксируйте руку в этом положении. Сконцентрируйте внимание на кончиках пальцев руки и, "запуская" в них волновой импульс, "подхватите" волну ногтевыми фалангами пальцев. Не мешайте ее продвижению на пясть. "Поднырните" под нее, смещая вниз запястье. "Пропустите" волну, последовательно активируя все суставы кисти. Представьте как усилившаяся на лучевой кости "кистевая волна" выдавливает Ваш локоть вверх наружу и,



продолжая свое распространение, несильно приподнимает плечо и подает его вперед. Волна "упирается в камень и затихает". Рука возвращается в исходное положение.

Для того чтобы перенаправить "волну, ударившуюся о камень", необходимо воспроизвести обратный порядок движений: расслабив плечо, слегка опустить его. Это движение приводит к опусканию локтевого сустава. "Пропустите" волновой импульс в сторону кисти. На кончиках пальцев волна "затихает". Рука возвращается в исходное состояние.

Аналогично выполняется волна левой рукой.

Отметим, что особую эффективность "волне" придает утонченная пластика пальцев рук.

2. Упражнение "Коромысло" ("Полная волна" двумя руками)

Исходное положение – основная гимнастическая стойка. Руки свободно опущены вдоль тела.

Поднимите правую руку в сторону до уровня плеча. В горизонтальном положении руки плечо, локоть и кисть не напряжены, незначительно опущены. Зафиксируйте руку в этом положении. Сконцентрируйте внимание на кончиках пальцев руки и, "запуская" в них волновой импульс, "подхватите" волну ногтевыми фалангами пальцев. Выполните волну правой рукой. Для того, чтобы "пропустить" волну на левую руку, синхронно с подниманием правого плеча опустите левое так, чтобы они имитировали изгиб коромысла. Далее левой рукой выполните "обратную" волну.

На этапе освоения техники выполнения упражнения можно представить, что, поднимаясь и опускаясь на сгибах в суставах, прокатившись по одной руке, шарик продолжает движение по другой.

Овладев классической техникой выполнения упражнения, его можно выполнять в разных плоскостях и с разной амплитудой, плавно и с фиксацией движений в каждом суставе (в стиле "Мульти"), быстро и медленно.

3. Упражнение "Мое тело – волна"

Исходное положение – основная гимнастическая стойка. Руки свободно опущены вдоль тела.

Поднимите правую и левую руки в стороны до уровня плеча. В горизонтальном положении рук плечи, локти и кисти не напряжены,



незначительно опущены. Разверните кисти – ладонями вверх. Зафиксируйте руки в этом положении.

Иницируйте движение "волны" справа – налево. При "переходе" волны с правого плеча на левое, сместите корпус (грудной отдел) в левую сторону, "пропуская волну в левую руку". Тело как бы оживает под действием волны. Следите за тем, чтобы движения рук и корпуса осуществлялись вдоль невидимой плоской поверхности.

4. Креативно-образные упражнения волнового характера

Овладев классическими телесно-пластическими движениями, переходите к креативному продуцированию всевозможных пластических образов, в основе которых лежит волновое движение. Выполнение таких упражнений дает ощущение психосоматической целостности, возрождения и полноты бытия.

Можете, например, воссоздать:

– образ "орла"; движение начинается от плеч; они слегка поднимаются и по рукам распространяются обратные "волны"; при этом локти, "подхваченные" невидимым воздушным потоком, приподнимаются и замирают; вы – "парите"; осуществляйте редкие, но широко амплитудные волновые движения;

– образ "воробышка"; волновые движения – ускоренно-угловатые;

– образ "струны"; исходное положение – ноги по "первой позиции"; колени слегка согнуты; приподнимитесь на полупальцах; движение начинайте с медленного опускания пяток на пол с одновременным выдвиганием коленей вперед; далее последовательно и преемственно в движение вовлекайте таз, живот, грудь и голову; "волна замирает" при синхронной приостановке движения в пятках и на макушке; это – "прямая волна"; в противофазной последовательности движений выполняется "обратная волна".

– образ "спиральной пружины" – волна сверху – вниз и снизу – вверх;

– и другие.

Научное издание

ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

КЛЕМЕНЧУК Светлана Петровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, заведующая кафедрой Хореографии, Ставропольский государственный педагогический институт

СЛЯДНЕВА Любовь Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, кафедра Хореографии, Ставропольский государственный педагогический институт

СЛЯДНЕВ Александр Алексеевич

кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт

Научный рецензируемый цитируемый журнал «KANT» (ISSN 2222-243X) – политематическое общероссийское издание на русском языке – принимает к публикации ранее не издававшиеся (в том числе в электронном виде) статьи по различным областям экономической и социально-гуманитарной сфер жизнедеятельности общества, а также рецензии на научные и библиографические издания. Журнал выходит с периодичностью четыре раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

KANT включен в список рецензируемых журналов ВАК России по следующим отраслям науки: 08.00.00 Экономические науки; 13.00.00 Педагогические науки.

Журнал зарегистрирован РОСКОМНАДЗОРом (Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-46325 от 26 августа 2011 года) и включен в РИНЦ, полнотекстовые материалы статей отправляются в НАУЧНУЮ ЭЛЕКТРОННУЮ БИБЛИОТЕКУ после выхода печатной версии издания и появляются в открытом доступе в режиме эмбарго (через два года). В конце журнала авторам предлагается ознакомиться с условиями публикации и оформления статей.

**С изданием и условиями публикации статей можно познакомиться на сайте stavrolit.ru или обратившись по электронному адресу: info@stavrolit.ru
Будем рады сотрудничеству!**



Главный редактор **А.Д. Григорьева**
Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**
Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**
Корректурa **К.Д. Ковтун**

Сдано в набор 29.11.2017. Подписано в печать 12.12.2017. Формат 60 x 84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 11,14. Печ. л. 17,10. Тираж 500 экз. Заказ № 380.
Издательство «Ставролит», тел.: 8(962) 452-84-02,
e-mail: info@stavrolit.ru, сайт: stavrolit.ru



ИЗДАТЕЛЬСТВО "СТАВРОЛИТ" предоставляет полный спектр услуг по созданию качественной книгопечатной и журнальной продукции:

- блокноты фирменные
- буклеты
- листовая продукция
- допечатная подготовка
- журналы
- календари
- книги
- кубарики

Основное направление деятельности – издание книг.

КОНТАКТЫ

Тел.: 8962-452-84-02; 8928-302-52-75; e-mail: info@stavrolit.ru, igla_fatal@mail.ru; сайт: stavrolit.ru

ОСНОВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА:

- ▷ издательство полного цикла (книга с "нуля" – от замысла, запечатленного в набросках до тиража);
- ▷ оперативность и качество (от трех дней в зависимости от сложности заказа);
- ▷ надежность (заказчик гарантированно получает необходимый тираж хорошего качества);
- ▷ оригинальность и творчество;
- ▷ сравнительно низкая цена и предоставление скидок (5% на подготовку второй и последующих книг, 10% многодетным семьям, детским учебным заведениям, ветеранам войн и инвалидам на все печатные и дизайнерские услуги).

Издательство осуществляет издание литературных, поэтических, публицистических, научных, учебно-методических и других произведений. Производственная база издательства "Ставролит" предоставляет услугу "книга под ключ": от воплощения в жизнь идеи книги до печатной продукции.

Рождению проекта помогут настоящие профессионалы: четкое понимание задачи, креативный подход плюс техническое обеспечение высокого уровня – на любом из этапов:

- ✓ создание (литературная обработка) текстового материала;
- ✓ набор текста, сканирование и обработка иллюстраций;
- ✓ верстка, редактирование и корректура текста;
- ✓ создание макета;
- ✓ дизайн;
- ✓ нанесение штрих-кода, присвоение ISBN и других индексов;
- ✓ предпечатная подготовка;
- ✓ печать;
- ✓ доставка тиража заказчику;
- ✓ рассылка 16 обязательных экземпляров по ведущим библиотекам России;
- ✓ продвижение книги на рынок.