

Введение

Главная цель развития системы школьного образования определяется как формирование личности, готовой к активно творческой самореализации в пространстве общечеловеческой культуре [34]. Физическая культура, как и любой другой общеобразовательный предмет, включённый в Базисный учебный план, также ориентирована на достижение этой цели. Значит, целью программы по физической культуре будет являться развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий. По требованию Федерального Государственного Образовательного Стандарта второго поколения, учебный предмет «Физическая культура» должна обеспечить выполнение основных задач, среди которых называется развитие личности школьника, его творческих и индивидуальных способностей, с помощью методов формирования двигательного умения и развития двигательных качеств [34].

Взращение культуры, общечеловеческих ценностей и духовности у обучающихся, напрямую связано с развитием их личности через познавательные процессы. Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) как раз ставит во главу угла самобытность ребёнка и предполагает не «учёт», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его собственного опыта [34].

Стандарт образования в системе ЛОО определяет направления и границы использования предметного материала как основы личностного развития на разных ступенях обучения. Критериями эффективной организации ЛОО выступают параметры личностного развития. По словам Э.В. Ильенкова, если научить ребёнка самостоятельно совершать социально-человеческую деятельность, то он станет социальной единицей, а значит и приобретёт в себе личность. Для личностного начала в деятельности индивида характерно наличие в ней творческих моментов, ведь личность – это субъект деятельности, производящий уникальный, по своему

происхождению материальный или духовный продукт. Производство такого продукта будет носить индивидуальный, а значит и творческий характер. Поэтому понятия «личность» и «творчество» неотделимо связаны друг с другом. А т.к. учебная деятельность содержит в себе творческое начало, то и процесс её систематического выполнения будет возвращать в субъекте и черты личности [12,16].

Актуальной и новой задачей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования будет являться воспитание личности через универсальные учебные действия по средствам физического упражнения [34].

По словам российского психолога А.В. Петровского можно отдельно выделить у индивида социогенную потребность, а именно потребность быть личностью. Необходимо соединить труд и общение человека, дать возможность коллективной работы. Благодаря общему делу, наравне с потребностью что-то объяснить друг другу, возникает, и потребность как-то показать себя, выделить именно свой, индивидуальный вклад в общую задачу, стать наилучшим понятым образом и оценённым окружающими. Другими словами, человеку нужно дать поле деятельности, в котором можно выделить проблему, а также дать средство её решения, где он сможет показать себя личностью [26].

На уроке физической культуры, обеспечивая посредством физического упражнения поле деятельности, мы даём реализоваться ученику его потребностям в труде, в познании нового, тем самым ставя перед ним учебную задачу – освоение техники какого-то двигательного элемента, а средством её решения будет выступать метафора, как одна из форм обучения [34].

Метафора даст возможность реализовать такие фундаментальные потребности, как потребность в общении, эстетическом наслаждении, творчестве, подражании, самоопределении.

Итак, личностью можно назвать индивида, который обладает творческими способностями, воображением, а значит и теоретическим мышлением, т.е. умением объяснять явления и процессы. Метафора послужит не только средством развития теоретического мышления, но и способом его оценивания.

Объект исследования – учебная деятельность школьников.

Предмет исследования – процесс формирования теоретического мышления в процессе занятий физической культурой.

Цель исследования – сформировать познавательные универсальные учебные действия (анализ) у школьников в процессе занятий физической культурой.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать научную литературу по формированию творческой личности.
2. Разработать упражнения на формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ).
3. Экспериментально проверить упражнения на формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ) у обучающихся пятых классов в МАОУ «СОШ» №2.

Гипотеза. Предполагается, что при использовании метафор в учебном процессе у школьников будет сформировано умение анализировать состав двигательного действия (познавательное универсальное учебное действие – анализ).

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении методов формирования познавательных универсальных учебных действий (анализ).

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что для формирования познавательных универсальных учебных действий (анализ) можно будет использовать разработанную нами методику.

Новизна исследования – впервые были использованы методы обучения двигательным действиям на уроке физической культуры посредством метафор.

Методы исследования – теоретический анализ специализированной литературы по проблеме исследования, тестирование, педагогический эксперимент.

Глава 1. Анализ научно-методической литературы по проблемам формирования личности школьника

1.1. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте

В целом, учебная деятельность способна влиять не только на психологическое развитие школьника, но и на формирование его личности. Она предполагает возникновение психологических новообразований у детей разного школьного возраста. Во время учебной деятельности ребёнок осваивает азы науки, искусства, права и морали, которые являются формами общественного сознания, что в свою очередь отождествляется с теоретическим сознанием и мышлением людей [1].

Главной характеристикой развития психического состояния младшего школьника определяется такими новообразованиями, как произвольность и рефлексия. Благодаря им ученик сможет перейти на следующую ступень образования – среднюю школу. Для этого перехода в начальной школе должны стоять психолого-педагогические задачи, направленные на формирование у детей потребности в учении и в умении учиться. Обучение в средней школе будет опираться на, те теоретические знания, которые были сформированы в начальной школе. Формирование основ теоретического отношения к действительности напрямую зависит от теоретического мышления, которое развивается во время выполнения учебной деятельности по овладению знаниями и умениями [1].

В начальной школе почти не происходит развития детского мышления, т.к. преобладает обучение, основанное на теории эмпирического мышления. Оно направлено на повышение уровня произвольного и целенаправленного восприятия-наблюдения, делается упор на развитие памяти, на дословном запоминании [8].

Б.Г. Ананьев писал, что до сих пор нет чёткого различия в преподавании между обучением и развитием. А Л.В. Занков отмечал, что высокий уровень знаний никак не связан с успехами в личностном развитии учащихся [3,13].

Развитие мышления в младшем школьном возрасте не происходит на должном уровне т.к. дети овладевают учебным материалом по определённой и конкретной схеме усвоения знаний, посредством эмпирического абстрагирования и обобщения. По словам М.Н. Скаткина, заучивание в готовом виде истин, воспринимается детьми, только как пассивное восприятие, что в свою очередь, не сможет служить средством овладения системой знаний. Вместе с тем М.Н. Скаткин говорит, чтобы способствовать развитию самостоятельного творческого мышления, нужно дать возможность ученику стать соучастником научного поиска, тогда и процесс усвоения знаний будет проходить в результате уже самостоятельного поиска путём решения познавательных задач. Учитель показывает учащимся путь научного мышления, раскрывая эмбриологию истины [33].

Наилучший результат учебная деятельность младших школьников приобретёт лишь тогда, когда дети будут активно взаимодействовать между собой: обсуждать условия происхождения какого-либо процесса, преобразовывать и реконструировать изучаемый объект, отождествлять его с другими объектами или явлениями.

Учебная деятельность – это воспроизводящая деятельность детей, в процессе которой они присваивают понятия, образы, ценности и нормы общественной морали. Школьники усваивают учебный материал путём восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление детей реализует такую же работу, в процессе усвоения знаний, что и мышление учёных, деятелей искусства, морали и права, при создании ими тех теоретических богатств, что человечество накопило и выразило в идеальных формах духовной культуры.

Для формирования такого важного психологического новообразования у ребёнка, как теоретического сознания и мышления, обучение школьным предметам необходимо строить так, чтобы знания, усваиваемые детьми, проходили путь своего исторического рождения и развития. С этими

новообразованиями будут формироваться и психические способности, такие как рефлексия, анализ, планирование [34].

Сюжетно-ролевая игра, не только даёт возможность изучения духовных ценностей и приобщения ребёнка, как в материальном, так и в социальном плане к окружающему его миру, но и служит средством возникновения потребности в учебной деятельности. Она способствует формированию познавательных интересов и может выступать мотивом учебной деятельности. Мотив рождает действия, поэтому чтобы удовлетворить свои познавательные интересы, ребёнок, видя, что учебная деятельность служит «ключом» к получению этих знаний, всё чаще будет обращаться к ней, приобретая потребность в теоретических знаниях. Благодаря сформированной потребности в учебной деятельности, возникает и потребность выполнения учебных задач [34].

Со временем ученики приобретают умения самостоятельно формулировать учебные задачи и находить путь к их решению без помощи учителя [36].

Учебные действия, по решению каких-либо предметных задач, всегда будут иметь свои особенности, которые будут предполагать мыслительные действия, осуществляемые первоначально в предметно-чувственной форме, а затем, будут находить своё выражение в предметной, графической или буквенной формах. Ещё одной особенностью является составление учебной модели, которая обеспечивает дальнейший анализ некоторого целостного объекта, с всеобщим к нему отношением [14].

Модель является содержательной абстракцией всеобщего отношения, что даёт возможность разложить её на множество частных задач. В итоге учебная модель будет выступать продуктом мыслительного анализа, а затем и сама сможет являться средством мыслительной деятельности ученика. Л.С. Выготский считал, что психологическая основа обучения рождается совместно с учебной деятельностью и их развитие зависит друг от друга [8].

В целом, учебные действия должны быть направлены на то, чтобы школьники могли самостоятельно осуществлять поиск пути решения задачи, во всём многообразии подходов, а понятия, оперируемые ими в дальнейшем, не заучены в виде готовой истины, а усвоены за счёт раскрытия происхождения. Чтобы учебные действия соответствовали условиям учебной задачи необходимо научить обращать внимание школьников к содержанию собственных действий. Так, контроль, осуществляемый в процессе решения задач, обеспечивает правильность её выполнения.

По своей сути, учебная деятельность связана с творческим мышлением школьников. Решение таких самостоятельных работ, связанных с продуктивной деятельностью обучающихся, формирует творческое отношение к учебной деятельности, что в свою очередь, приведёт к развитию в них творческой личности [12].

Ребенок становится школьником тогда, когда обретает внутреннюю позицию школьника.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина [36].

Первый компонент – мотивация. Учебная деятельность побуждается и направляется разными учебными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей [36].

Второй компонент — учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Учебные операции (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности [36].

Программы обучения часто предусматривают поэтапную отработку. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ [12].

Четвертый компонент — контроль. Первоначально учебную работу контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль — за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности.

Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы — значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание [36].

Последний этап контроля — оценка. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка — объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим учеников учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям [36].

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Образное мышление все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности. В конце младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У

детей в связи с развитием функции мышления к концу младшего школьного возраста развивается способность к анализу (это проявляется, прежде всего, в анализе условий решаемых задач), специфическая рефлексия (в том числе и в межличностных отношениях, способность удерживать задачу и решать ее во внутреннем плане [27]).

У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Важное условие для формирования теоретического мышления — формирование научных понятий. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения [36].

1.2 Влияние творческой деятельности на развитие школьника

А.В. Петровский под деятельностью понимает конечную осознаваемую цель, которая регулируется, как внешней (в её физическом проявлении), так и внутренней (в её психическом проявлении) активностью человека [26].

Деятельность служит регулятором определённых действий человека, но эти действия зачастую не являются его исходной целью, а выступают лишь средством для её реализации. Следовательно, сама цель будет определять вид деятельности. Это и служит главной отличительной чертой деятельности, её порождение потребностями зависит от осознаваемой цели индивида.

В доказательство обратимся к трудам К. Маркса, который писал: "Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой,

он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю" [22].

По мнению К. Маркса, осознание цели будет являться ведущим признаком деятельности человека. Выбранная деятельность будет находить в себе отражение мировоззрения, психического и физического состояния, а её цель сопровождаться идеальным образом, который начинает существовать ещё до начала реализации, непосредственно, самой деятельности [22].

Отсюда следует, что наилучшее сопоставление между идеальным образом, возникающим с помощью мыслительных процессов и конечным результатом в виде материальной деятельности, будет зависеть не только от плотских показателей, но и от уровня развития теоретического мышления, воображения, процесса представления.

Переведём всё на систему движений. Чаще всего целью является неосвоенные на данный момент времени двигательные действия. Если целью человека будет являться какое-то физическое упражнение (где система движений будет регулироваться целью), то результат выполнения будет оцениваться, корректироваться и сопоставляться с динамической моделью заявленного элемента, представленного в мозгу. Иначе говоря, деятельность была бы просто невозможна без предварительного представления разумом нужных действий для сопоставления их с желаемым результатом.

Творческая деятельность – отличие человека от животного. Благодаря мыслительным процессам, умением видеть и представлять конечный результат своей деятельности. Ведь львица не планирует, какому из её львят достанется брюхо ещё непойманной антилопы, а человек в свою очередь уже всю делит шкуру неубитого медведя. Человек способен выходить за рамки данной реальности, «в уме» способен бегать и летать, к примеру, не имея в реальной жизни способности ходить. Поведение животного подвергается рабской зависимости, зависящее от самого факта его существования и окружающего мира.

Такая способность человека переходить от внешнего реального действия к идеальному внутреннему, психологи называют интериоризацией. Человек, благодаря такой способности своей психике, приобретает не только возможность оперировать образами предметов, но и сравнивать созданный в мозгу идеальный образ с другими предметами, процессами и явлениями, пользуясь ещё одной высшей психической функцией – умением анализировать [9].

По мнению М.М. Зиновкиной, творческая деятельность неразрывно связана с развитием, становлением и, в конечном счёте, главным показателем личности. Результат человеческой деятельности справедливо назвать, как самостоятельный, творческий продукт, который осуществляется путём самоактуализации и самореализации личности [14].

В процессе творчества происходит очищение, просветление личности, а затем и её самовыражение. Здоровье, процветание и развитие нации, её цивилизационный рост зависит от суммарного творческого потенциала общества, страны, человечества [15].

Акт творчества служит не только критерием развития личности человека, но и является его биологической потребностью, исходя из того, что каждый человек, в сущности, является творцом.

Знаменитый российский учёный, инженер-изобретатель Г.С. Альтшуллер считал, что для любой изобретательной задачи важно уметь находить и использовать нетрадиционные творческие пути решения [2].

По его мнению, чтобы взрастить в молодёжи нравственность, социальную значимость, умение прогнозировать и предотвращать аварии, катастрофы, грамотно ликвидировать их последствия, при этом не нарушая экологию и не ущемляя природу, программа образовательных учреждений должна быть ориентирована на развитие творческих способностей обучающихся, где при создании реальных условий они смогли бы научиться ответственности, реализуя свою деятельность, и ощутить себя личностью.

При этом необходимо создать условия, где творческая деятельность и творческая среда общения будут способствовать включению обучающегося в такую воспитательную работу, где целенаправленная творческая деятельность будет базироваться на самореализации личности, раскрытии и развитии её творческого потенциала.

А.М. Новиков – действительный член Российской академии образования, так же говорит о необходимости развития личности в педагогике [25].

Долгое время под объектом дидактических и методологических исследований понимался процесс формирования знаний, умений, навыков, что в свою очередь привело к прочному укоренению репродуктивной схемы познавательной деятельности обучающихся. В своих трудах он говорит, что нужно основательно подходить к изменению направленности и содержания всей образовательной практики, которая должна быть направлена в первую очередь на развитие личности [11].

И.Я. Лернер считал, что творчеству можно не только учить, но и необходимо включать его в программу каждого учебного предмета, дабы современная педагогика могла опираться на создание у обучающихся творческих (креативных) способностей и обучающийся в своей деятельности мог создавать новый образовательный продукт [20].

Лишь тогда, когда основополагающим элементом в обучении будет являться опыт творческой, поисковой деятельности, то воспитание и обучение детей с самого начала будет направлено на развитие их личности [12].

1.3. Творческое воображение, как средство творческого решения

Г.С. Альтушуллеру принадлежит воспитание интеллектуальной элиты России, в основу своего обучения он ставит развитие творческого воображения. Для любой успешно совершённой деятельности человек должен не только уметь управлять своим творческим воображением, но и научиться преодолевать стереотипы своего мышления, не поддаваться его

инерции, которые были заложены накопленным жизненным опытом и традиционным образованием, с его репродуктивной направленностью [2].

Даже если владеть всеми механизмами методологии творчества и интеллектуальными инструментами сложно будет представить результат творческого решения без высокоразвитого воображения [2].

Понимая важность и сложность процесса развития творческого воображения и мышления Г.С. Альтшуллер, считал, что начинать нужно с детских лет, поэтому на всех уровнях образования включил такой предмет, как «Развитие творческого воображения», который берёт своё начало с дошкольного образования и заканчивается учреждениями послевузовской повышении квалификации. [2]

С научной точки зрения воображение или фантазия – это такая способность нашего мозга, которая даёт возможность создавать основу всякой творческой деятельности и даже планировать дальнейшую работу с её результатом [2].

В отличие от природного мира, всё, что окружает человека – это продукт его творческого воображения. По словам Теодюля Рибо, французского психолога, можно говорить, что любое изобретение, прежде чем существовать фактически, возведено в уме посредством лишь воображения. Самым известным примером может послужить создание Д.И. Менделеевым периодической системы химических элементов (таблица Менделеева), увиденной им во сне, что и явилось результатом творческого воображения разума [2].

Л.С. Выготский в своих трудах говорит о том, что творческая деятельность по средствам воображения принадлежит не только великим гениям, художникам, изобретателям и писателям, но она существует во всех ипостасях обыденной жизни. Происхождение необходимых условий существования, происходящих в каждодневной жизни человека, обязано его творческому процессу. Если понимать творчество, как неотъемлемое средство существования человека, то можно увидеть, как уже с раннего

возраста проявляются зачатки творческого воображения в процессе миропознания и социализации ребёнка [8].

Психологи и педагоги рассматривают вопросы о влиянии творческой работы на созревание и развитие ребёнка. С самого раннего детства у детей видны творческие процессы, проявляемые в их играх. Дети в процессе игры воображают себя кем-то, может быть даже и неодушевлённым предметом, примеряют на себя разные социальные роли, которые им ещё не подвластны, сравнивают свои движения, и функции различных предметов с явлениями природы, наделяют человеческими качествами и «оживляют» предметы домашнего быта, придумывая даже законы и правила, которым они подчиняются [31].

Дети, пользуясь воображением способны создать новый мир, и его многообразие будет зависеть от того, насколько ребёнок умеет творчески перерабатывать пережитые впечатления, комбинировать и строить из них новую действительность [13].

Воображение даёт возможность моделировать различные ситуации, где человек способен воспользоваться многими путями решения и проанализировать их следствия. В этом случае воображение, как психический процесс, начинает приобретать эмоциональный отклик. Тогда становится возможным не только увидеть, как поведёт себя личность и, что будет чувствовать – испугается, решится на какое-то действие или отступит, но и можно говорить о формировании личности, когда дети представляют себя, например, супергероями, присваивая себе силу, ловкость, отвагу, мужество и доблесть [10].

В начале субъект, решая творческую задачу, при этом используя воображение, должен ориентироваться в определённых условиях, для достижения поставленной цели, то есть обладать нужными знаниями для решения задачи. Первоначальный объём знаний играет важную роль, так как служит материалом для реализации творческого потенциала человека.

Учёные педагоги отмечали, что в воображении происходит не просто слияние, изменение, склеивание и комбинирование образов, отличных от действительности, но главное его отличие от образного мышления заключается в том, что в воображении идёт сравнение одного предмета, с его образами, функциями, внешними и качественными данными с другим предметом и его образным содержанием. Другими словами, воображение позволяет соединить предметные содержания совершенно разных объектов, выделяя сходные качества, и совершая отлёт от действительной сущности этих объектов [31].

Предметное содержание объекта будет характеризоваться восприятием мышления человека, в зависимости от его потребностей, эмоционального состояния. Отсюда следует, что в воображении происходит соединение двух предметных содержаний, с помощью которого можно выявить одно через другое.

Э.В. Ильенков подтверждая такое свойство воображения, приводит пример, когда, наблюдая за тем, как лежащий на дороге камень обтекают потоки дождевой воды, был открыт закон турбулентного движения частиц [16].

Анализируя игру ребёнка, прослеживается явная двойственность воображения, его как автора и одновременно исполнителя, он и судья, и обвиняемый. Воображение осуществляет перенос предметных содержаний образов с одних объектов на другие.

Продуктом воображения будет отражение в бесконечном количестве выражении вещи, которое будет являться особой формой познания мира [14].

1.4. Влияние метафоры на психологию

Шелдон Копп в книге «Гуру: метафоры психотерапевта» характеризует метафору, как средство сообщения для раскрытия характера вещей, где две стороны различного видения, сливаясь в единое целое, дают возможность вывести новизну этой вещи [18].

Человек – это социальное существо, которое всегда работает с обработкой той или иной информацией. Когда мы хотим поделиться своим опытом, своим пониманием мира, то выбираем для этого самый эффективный и понятный для нас способ, мы рассчитываем на чувственную систему восприятия [22].

Возьмем, к примеру, неандертальца, объяснить ему, что огонь — это химическая реакция будет невозможным не только из-за недостаточного кругозора знаний, но и по причине не сформированного до конца речевого аппарата, зато показать, что он причиняет боль – вполне решаемая задача [22].

Так и в современном мире важно уметь «вчувствоваться» в мир вашего собеседника, и неважно говорили ли вы на известном или неизвестном языке.

«Метафоризм – стенография большой личности, скоропись её духа»
Б.Л. Пастернак.

Метафору недостаточно рассматривать только как литературный приём, она пронизывает все сферы жизни человека. Опираясь на название книги Лакоффа и Джонса, можно сказать, что человек живёт и мыслит метафорами. Так же как еда – путь к сердцу мужчины, справедливо говорить, что яркость, выразительность и компактность метафоры - это путь к нашему мышлению. Учёные-психологи давно обратили внимание на действенность метафор в психотерапевтических методах. Когда с помощью механизма аналогии стало возможным действовать на подсознание людей, узнавать скрытый конечный продукт их поведенческой деятельности или воззрения на понимание окружающей действительности [18].

По разработанной теории Эрнста Росси можно предположить, что метафора является «государственным» языком правого полушария, неким соединительным мостом, который поможет напрямую общаться с нашим бессознательным [18].

Выдающийся терапевт Дэвид Гров изобрёл систему задавания вопросов, где с помощью метафор чистая информация, которая в свою

очередь могла нарушить психический покой больного и даже ввести в состояние страха, становилась легкодоступной и понятной, что впоследствии помогало найти путь решения проблемы. Так как человек по средствам метафор может из бессознательно перенести чувства и мысли в сознательное [18].

К.Г. Юнг считает, что личность станет гармоничной и целостной лишь тогда, когда обретёт единство в своих сознательных и бессознательных проявлениях [18].

Лакофф и Джонсон считают метафору одним из механизмов, которые расшифровывают наш опыт. По средствам метафоры в памяти или в воображении возникают не только яркие образы, но чувствование наших проблем, эмоций, желаний, отношений, всех тех вещей, которые для нас важны. Описывая эти чувствования, сложно будет найти предложение, где бы ни участвовала «скрытая» метафора [18].

Многие психологи и лингвисты считают, что источником метафоры служит наше тело. То есть сенсомоторные ощущения способствуют возникновению абстрактных понятий [7,18,21].

У каждой личности существуют свои уникальные символы, которые метафора взаимосвязывает со значениями. Когда метафора описывает бессознательные процессы, то она тем самым проникает в самую глубь принимаемых решений, действий или мыслей. Тогда метафора открывает «дверь» в личностный мир индивидуума. Она способна определить не только сам способ существования, но и отношение личности к происходящим жизненным процессам [7].

С помощью метафоры осуществляется внутренний поиск, когда любая услышанная информация начинает восприниматься и сравниваться индивидуумом конкретно с его собственной моделью восприятия мира [7].

Таким образом, метафора помогает в трансдеривационном поиске, то есть в понимании, принятии и усвоении информации согласно собственной модели мира [7].

Не существует двух одинаковых моделей мира, как и не существует двух одинаковых людей. В этом случае метафора и будет служить, не только путём понимания «чужого» восприятия мира, но и способом выражения своего опыта, которым индивид располагает в данное время, готов поделиться и донести до «иной» модели мира [7].

1.5. Метафора, как средство развития теоретического мышления

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский пришли к выводу, что комплексное или символическое мышление напрямую влияет на развитие интеллекта ребёнка. При этом символизация у ребёнка происходит за счёт слова, по средствам которого происходит развитие сознания и языка. Связь между вещами отождествляется ребёнком совместно с его эмоциональными субъективными связями, лежащими в основе впечатлений [9, 27].

По мнению Л.С. Выготского, именно образы, возникающие на фоне этих связей, и будут создавать комплексное мышление. За счёт самой разнообразной взаимосвязи образов, комплексное мышление как бы приобретает более обширный ассоциативный ряд предметов, обобщая и объединяя их. Поэтому на основе комплекса возникают псевдопонятия, что определяет более высокую степень развития мышления, так как показывает его комплексную работу согласно связи образов [9].

Л.С. Выготский отмечал, что ребёнок строит свои суждения исходя из субъективной логики восприятия, а не логики мышления. А такая логика восприятия не имеет чувствительность к противоречиям. Потому что комплексное мышление можно охарактеризовать диффузностью, так как один и тот же предмет может принадлежать к разным комплексам. Для практического приспособления к внешнему миру, ребёнок, к концу своей стадии сенсомоторного развития (полтора, два года) начинает приобретать способность знаково-символическую систему, для обозначения реальных объектов [8].

По мнению Ж.Пиаже, язык возникает на фоне становления знаково-символической системы, но не в полной мере. Знаково-символическая

система совместно с комплексным мышлением даёт возможность ребёнку действовать не только практически в настоящем реальном мире, но и во внутреннем с составлением идеального плана. Это и будет являться периодом интуитивного и предпонятийного мышления [27].

Когда ребёнок использует символы, например, в игре, он опирается на сугубо личностное содержание и восприятие, где присвоение жизненного опыта является результатом подражания.

Многие психологи считают, что знаково-символическая обрисовка образов возникает раньше, чем происходит полное усвоение языка. Современные данные подтверждают, что обыденное сознание взрослого человека, как и сознание ребёнка, опирается в большей степени на символическое мышление.

Метафора является порождением символического сознания. Например, дети большинство метафор, до определённого возраста, понимают буквально. Вначале доминирующим овладением метафор является буквализм, так как сознание ребёнка ещё опирается на практическую деятельность. В возрасте 6-7 лет у ребёнка происходит отвержение метафоры, когда значение слова неотделимо от предмета [30].

Как отмечает М.В. Самойлова, метафора может служить качественным показателем мышления в целом. В любом возрасте так же существует предел метафоричности, но на лучшее понимание и усвоение метафоры для использования её в обыденной жизни, будет существенно помогать специально разработанные методики школьного обучения, разъяснения учителя [30].

По мнению Дж. Селли, дети по своей природе жизнелюбивы, и поэтому любой объект, наделённый какой-либо движущей силой, первично считают, тоже живым [31].

По этому поводу Ш. Балли говорит, что человек остаётся неизменным в своём сознании на протяжении веков, не смотря на культуру и цивилизацию, когда, видимо, на генетическом уровне лучшему пониманию

мир используется олицетворение. Такие метафоры можно считать первичными, если использовать термин Л.С. Выготского, то они будут являться порождением первичных символов или комплексов. Эти символы рождаются и «растут» вместе с человеческой жизнью, проявляясь в детстве и сохраняясь на протяжении всей жизни [8,18].

1.6. Метафора, как вид познавательного процесса

Для того чтобы рассмотреть роль метафоры в качестве средства познавательной деятельности, обратимся к первоисточнику – Аристотелю [4].

В своих трудах Аристотель характеризовал метафору, конечно, как средство повышения выразительности в поэтическом искусстве. Древнегреческий философ считал, что с помощью метафоры можно было оценить уровень профессионализма, как поэта, так и оратора. Известно, что Аристотель был великим логиком, поэтому старался рационализировать сферу художественного творчества, где связывала процесс восприятия произведения искусства с деятельностью познания. Аристотель отводил метафору в средство понятийного мышления, придавая ей познавательную роль[5].

Стагирит, затрагивая проблему механизмов функционирования языка говорил, что быть искусным в метафорах – это талант, который нельзя перенять, ибо уметь слагать метафоры, значит уметь подмечать сходства [5].

Психологи утверждают, что, когда человек при ответе на поставленный ему вопрос использует в своей речи метафору – это служит явным признаком того, что человек говорит правду. Это и может служить тем показателем, что метафора не является лишь украшением речи и средством для её выразительности, но она является рычагом сильнейших мыслительных процессов.

Американский философ М. Блэк, определял метафору и как средство научного познания, говоря, что некоторое происхождение метафор связано, именно, с созданием, а не с простым нахождением и выражением сходства.

Так, появилась возможность обнаруживать и исследовать те свойства, которые были приписаны объекту в ходе использования метафоры. Здесь мы уже говорим о метафоре, как о средстве научного поиска [7].

Так же большую роль в понимании метафоры, как в средстве познавательной деятельности, играет становление когнитивной теории метафоры, где метафору определяют, как способ познания. В процессе исследования метафоры, учёных заинтересовало само её воздействие на мышление, сознание, умственную деятельность, то есть ментальный характер метафоры [6].

По словам Э. Маккормака, учёных можно сравнить с поэтами, которые в процессе познания, выдвижения гипотез, так же являются «родителями» новых метафор. Так, Каннет Джонсон с помощью, придуманной им метафоры, смог провести аналогию цвета кварка с его свойствами, где цвет кварка не имеет ничего общего с видимым цветом. Но благодаря этому стал понятным и возможным способ их соединения. Здесь метафора «цвет - есть определённое свойство», не только породила новые знания, но и послужила инструментом для дальнейшего рассмотрения научной проблемы. Таким образом, метафора дала возможность создания нового символа, для научного познания [21].

Э. Маккормак, для объяснения метафоры как некоторого познавательного процесса, предполагает, что человеческий разум обладает идеальной конструкцией, способной порождать язык. Когда какой-либо единице придают своё смысловое значение, и сравнивают её либо с такой же созданной единицей, либо с «узаконенной», то в результате сопоставления таких несопоставимых единиц, и будут возникать метафоры [21].

Итак, Э. Маккормак считает, что идеальная конструкция состоит из двух не взаимоисключающих уровней, где в основе процесса присвоения смысла лежит процесс познания. Производство метафоры должно проходить через уровень поверхностного языка, затем подвергаться процессам осмысления значений языка и завершается процессом познания. Метафора –

уникальный инструмент, помогающий человеку работать как внутри себя, так и снаружи. Действуя с помощью наших мыслительных процессов, метафора создаёт новые гипотезы, которые раскрывают и дополняют наши представления о мире. Так же метафора служит мостом между человеческим разумом и культурой [21].

1.7. Метафоричность творческого мышления, как уровень развития художественного потенциала личности

Творческая личность служит идеалом отбора во всех сферах человеческой деятельности. Именно творческая личность способна выходить за рамки обыденного, её высокоразвитый художественный потенциал будет всегда способствовать оригинальному, нестандартному, нетипичному решению каких-либо задач [2].

Творческая личность, путём преобразования окружающей действительности в художественные образы – создаёт искусство, а путём изменения стереотипных форм познания – совершенствует сам внешний мир. Чтобы творить новую действительность, у личности должна преобладать такая характеристика, как метафоричность творческого мышления. Именно эта характеристика, то, на сколько, личность овладела ей и, на сколько, умеет её использовать, применять в практической деятельности, и будет зависеть сам художественный потенциал личности. Исходя из этого, художественный потенциал напрямую зависит и оценивается по степени развития метафоричного мышления [2].

Личность, имеющая большой запас творческого потенциала, несомненно, должна свободно выражать свои мысли и чувства с помощью художественного образа. Должна иметь особый уровень творческого видения, иметь нестандартное восприятие к действительности, суметь разглядеть новое в объекте или в ситуации своего микро, макро исследования. Когда человек осмысляет, познаёт, а затем, отражает действительность, тогда он прибегает к использованию художественного образа [3].

Художественный образ есть форма мышления, которая осуществляется с помощью метафоричной мысли, где одно явление раскрывается через другое. Поэтому, когда наше сознание осуществляет творческий процесс путём создания художественного образа, это происходит через художественное мышление. Новое художественное обобщение, ограниченное от логической формы познания – есть сама метафоричность, что является особенностью художественного мышления [32].

Проведённые исследования дают возможность говорить о метафоре, как о выразительном средстве художественного языка, где проявляется её связывающая функция при создании метафор и нахождении общих признаков, описании природы предмета или явления и рождением эмоций [3].

Итак, метафора с помощью сравнения переносит практическую единицу в «мифическую», так как метафоричный образ характеризуется двумя значениями: переносный и прямой. Когда такие значения сталкиваются, сравниваются или, как бы существуют параллельно, при этом сохраняя свой автономный смысл, то они создают, основанное на их сравнении, уже совершенно иной смысл, где возникают новые смысловые образы. Тем самым метафоризация будет требовать от художественного мышления рождение новых образов и новых художественно-творческих решений [24].

Конструирование метафоры в процессе творческой деятельности можно выделить три этапа. В начале, для основания метафоры у автора должен возникнуть замысел: выделение объекта, т.е. его ведущего образа, что является его прямым значением. Затем с помощью образно-ассоциативного поиска сознание находит вспомогательный объект для реализации авторского замысла. Заключительный этап создания метафоры – это синтез вычленённых свойств, создающих в воображении новый смысловой результат с многосторонними ассоциациями. Таким образом,

метафора создаёт новый смыслодержающий образ, в котором виден замысел автора [2].

Выводы по главе 1

Анализ педагогической психологии личности показал, что на главенствующую позицию выходит создание самостоятельной, творческой личности, способной решать широкий круг познавательных задач, в различных конкретных условиях, т.е. необходимость формирования самостоятельности ученика.

Дидактика предлагает нам использование метафоры, как инновационное средство порождения новых знаний и компонента процесса познания, которое возможно использовать на уроке физической культуры.

Глава 2. Организация и методы исследования

2.1. Организация исследования

Исследование проводилось в несколько этапов. **На первом этапе** проанализирована литература по проблеме исследования, на основании которой были разработаны формы организации учебной работы методом решения учебных задач, обеспечивающим выполнение требований ФГОС по формированию личностных универсальных учебных действий. Проверка выдвинутой гипотезы и оценка эффективности разработанной учебной задачи осуществлялись на **втором этапе** исследования в педагогическом эксперименте. Исследование эффективности разработанных приёмов производилось на материале уроков гимнастики. **Третий этап** – анализ полученных результатов и оформление их в виде выпускной квалификационной работы.

В исследовании принимало участие 40 учеников 2-х классов (экспериментальная группа (ЭГ) – 20 человек; и контрольная группа (КГ) – 20 человек) Гимназии №2 г. Перми. Занятия проходили в спортивном зале гимназии №2 три раза в неделю. В экспериментальном классе было проведено 3 урока.

2.2. Методы исследования

Для реализации поставленных задач применялся следующий комплекс методов исследования:

1. Анализ и обобщение научно-методической литературы.

Теоретический анализ осуществлялся на всех этапах научно-исследовательской работы. Обобщению подвергались литературные источники отечественных и зарубежных авторов, диссертации, учебно-методические пособия, что позволило уточнить цель, гипотезу и методологию исследования.

Обобщение научной психолого-педагогической и методологической литературы производилось по следующим направлениям: педагогика, теория

и методика физической культуры и спорта, педагогическая психология, психология физической культуры и спорта.

2. Педагогическое наблюдение.

Педагогическое наблюдение использовалось с целью выявления отношения учащихся к использованию метафор на уроках физической культуры, при освоении техники двигательных действий. Это помогло при выборе методов исследования. А также наблюдение позволило оценить уровень развития метафоричного мышления.

3. Беседа и опрос.

Данные методы проводились с целью получения дополнительной информации и внесения корректив в ход эксперимента. Проводилась для учителей выбранных классов, для оценки уровня сформированности выбранных универсальных учебных действий, и на каком уровне у учеников освоена работа посредством метафор.

Вопросы анкеты:

1. Знакомы ли вы с литературой, связанной с проблемой взаимопонимания между учителем (тренером) и учеником?

А. Да

Б. Нет

2. Как часто учитель ФК (тренер) «прибегает» к объяснению абстрактных, чувственных понятий? (Например, чувство баланса; чувство предмета; чувство расположения тела в пространстве.)

А. Почти всегда

Б. Иногда

В. За редким исключением

3. Сталкивались ли Вы с проблемой ограниченности своего словарного запаса при объяснении техники элемента или двигательного действия

А. Да, т.к. терминология ФК и С достаточно обширна и сложна

Б. Да, т.к. словарной расшифровки термина, не хватает для нормального усвоения

В. Нет, ни разу

4. Если, сталкивались, то какие методы использовали для её решения

А. Показ

Б. Метафора

В. Жестикуляция

Г. Свой вариант

5. Как вы считаете уместно ли использование метафор на занятиях ФК и С

А. Да

Б. Нет

6. Используете ли вы метафоры при объяснении техники двигательных действий? (Стопа-как пружина; держать ноги вместе- будто связаны; вытянись, как струна...)

А. Да, использую (Приведите пример _____)

Б. Хочу использовать, но не знаю, как

В. Нет, не использую

Г. Свой вариант _____

7. Хотели бы Вы научиться использовать метафоры на своих занятиях

А. Да

Б. Нет

8. Какие метафоры Вы используете? (напишите 1-2 примера)

9. Как вы считаете уместно ли использование метафор на занятиях ФК и С

А. Да

Б. Нет

10. Используете ли вы метафоры при объяснении техники двигательных действий? (Стопа-как пружина; держать ноги вместе-будто связаны; вытянись, как струна...)

А. Да, использую (Приведите пример _____)

Б. Хочу использовать, но не знаю, как

В. Нет, не использую

Г. Свой вариант _____

11. Хотели бы Вы научиться использовать метафоры на своих занятиях

А. Да

Б. Нет

12. Какие метафоры Вы используете? (напишите 1-2 примера)

4. Экспертное оценивание.

Некоторые педагогические явления не имеют количественного выражения (например, качество выполнения гимнастических упражнений, артистизм в фигурном катании, уровень воспитанности личности). Экспертное оценивание — процедура получения оценки проблемы на основе мнения специалистов с целью последующего принятия решения [9].

В качестве экспертов выступали преподаватели физической культуры гимназии №2.

5. Аналитический метод.

Статистический анализ экспериментальных данных осуществлялся с использованием «Пакета анализа» (статистических функций) программы Microsoft Excel, при этом определялись следующие параметры:

- среднее арифметическое значение показателя;
- t-критерий Стьюдента.

6. Методика исследования

В экспериментальном классе формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ) посредством метафор проходил следующим образом. На первом уроке класс работал совместно с учителем. Учащиеся расположились: один в центре – для показа элементов; остальные

вокруг, сидя на скамейках. Учитель даёт задание: кто стоит в центре – показать акробатическую комбинацию, состоящую из элементов:

1. Разрешение на выполнение элемента
2. Старт пловца
3. Упор присев
4. Кувырок вперёд
5. Перекат
6. Стойка на лопатках
7. Мост
8. Поворот в упор
9. Кувырок назад
10. Прыжок прогнувшись

Остальные во время просмотра должны подумать: на что похожи двигательные действия ученика, с каким животным или явлением природы можно сравнить его технику показа, на какой предмет он был похож во время выполнения элементов?

После этого обсуждению подвергается каждый элемент в отдельности: один показывает, остальные предлагают варианты, на что похож данный элемент, с чем его можно сравнить.

Затем работа происходила в обратном направлении в виде игры. Учитель выбирает ученика, который называет метафору задуманного элемента, а ведущий должен понять к какому элементу принадлежит данная метафора и показать элемент.

На втором уроке учащиеся разделились на 3 группы по 7 человек. Каждая группа должна была придумать метафоры на акробатические элементы и вместе с показом представить их классу. Один показывает, остальные рассказывают.

На третьем уроке организация проходила так же как на первом, но придумать метафоры нужно было на контрольные точки элемента «кувырок вперёд»:

И.п.: упор сидя – метафора

1.Постановка рук: руки ставятся как можно дальше – метафора

2.Работа ног: толчок двумя до полного выпрямления – метафора

3.Постановка головы: ставится дальше, чем руки: на затылок, прижата к груди – метафора

4.Пережат: спина круглая – метафора

5.Группировка: бёдра прижаты к груди, хват за середину голени – метафора

Вернуться в и.п. – метафора

После того, как каждой контрольной точки элемента была придумана метафора, происходила отработка элемента с проговариванием метафор. На каждом уроке.

Глава 3. Результаты исследования

В исследовании участвовало 3 класса: 5 «А» - экспериментальный класс, 5 «Г» - контрольный класс. Классам был предложен тест, в который входили следующие задания:

Задание №1. Придумать метафоры к следующим элементам:

«1.Разрешение на выполнение элемента;

2.Старт пловца;

3.Упор присев;

4.Кувырок вперёд;

5.Перекат;

6.Стойка на лопатках;

7.Мост;

8.Поворот в упор (из «моста»);

9.Кувырок назад;

10.Прыжок прогнувшись».

Задание №2. Раскрыть с помощью метафоры технику выполнения элемента, подобрав метафору к его контрольным точкам. Обязательный элемент «кувырок вперёд» и один на выбор из первого задания.

Сначала были разработаны критерии оценивания уровня сформированности умения анализировать. Критерием умения анализировать посредством метафор явилась балльная система: минимальный балл – 0; максимальный – 5 баллов.

0 баллов – если нет соответствий

1балл – если метафора носит сходство только с внешней формой элемента или его контрольной точкой;

2балла – если метафора отображает только обще видимое двигательное действие;

3 балла – если метафора носит сходство с внешней формой (внешний контур элемента) и отображает внешне видимое общее двигательное действие;

4 балла – если метафора носит сходство с внешним контуром элемента и отображает двигательный характер элемента;

5 баллов – если метафора полностью отображает двигательное действие элемента от начала его выполнения до окончания.

Оценка метафор на примере элемента «кувырок вперёд»:

Кувырок вперёд – метафора – балл

Кувырок вперёд – доска – 0

Кувырок вперёд – мяч – 1

Кувырок вперёд – торнадо (явление природы) – 2

Кувырок вперёд – работающий вентилятор – 3

Кувырок вперёд – перекасти поле – 4

Кувырок вперёд – Sonic* – 5

*Sonic – компьютерный персонаж, самое быстрое существо, которое для включения своей «суперскорости» использует кувырки.

3.1. Результаты сформированности познавательных универсальных учебных действий (анализ)

Умение анализировать – процесс мышления: умение выделять в объекте те или иные стороны, элементы, свойства, связи, отношения; умение расчленять познаваемый объект на различные компоненты. Правильное применение метафоры к двигательному действию, является следствием того, что проведён анализ изучаемого объекта. А значит, уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий (анализ) будет оцениваться по метафоричности мышления.

В нашем исследовании умение применять метафоры к акробатическим элементам характеризует уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий (анализ). В использованной нами методике выявления умения анализировать определено количество баллов, характеризующих схожесть метафоры к выбранному элементу. Результаты умения анализировать представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты умения анализировать

Группы	Этапы исследования	X	G	m	t	P
Экспериментальная группа	До эксперимента	20,7	3,49	0,7	6,06	<0,001
	После эксперимента	26,4	3,45	0,62		
Контрольная группа	До эксперимента	20,9	3,75	0,76	0,1	> 0,05
	После эксперимента	21,25	4,69	0,96		

После проведения исследования, мы сравнили результаты и выяснили, что умение анализировать до эксперимента у контрольной и экспериментальной групп находятся на одном уровне, этому свидетельствует средний балл показателя в классе. После эксперимента средний балл в классе у экспериментальной группы вырос на 5,7 в отличие от контрольной группы, где показатель увеличился на 0,35, статистический анализ данных показал, что разница в этих данных достоверна. То есть можно утверждать, что улучшения в умении анализировать произошло.

3.2. Результаты соответствия метафор элементам двигательных действий

При диагностике сформированности умения анализировать учитывалось соответствие применения метафор элементам двигательных действий: чем больше количество максимальных баллов, тем выше результат соответствия метафор. В экспериментальной группе сообщались критерии оценки метафоры, и предлагался разбор применения метафоры к элементу и соответствующая ей оценка по пятибалльной шкале. Учитель акцентировал

внимание на характере движения в изучаемом элементе, расчленял элемент на контрольные точки, использовал работу в группах.

Результаты соответствия метафор элементам двигательных действий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соответствие метафор элементам двигательных действий

Группы	X	G	m	t	p
Экспериментальная	4,36	0,8	0,2	2,14	< 0,05
Контрольная	3,13	0,81	0,11		

У учеников экспериментальной группы результат максимального (по пятибалльной шкале) соответствия метафор элементам двигательных действий значительно превосходит результат контрольной группы, что подтверждено результатами статистического анализа.

Выводы по главе 3

1. В начале эксперимента умение анализировать по средствам метафор было на одном уровне, как в экспериментальной, так и в контрольной группе. После завершения эксперимента проведён анализ полученных результатов, где видно, что средний балл по показателям сформированности познавательных универсальных учебных действий (анализ) значительно стал выше (на 4,45балла) у экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Этому свидетельствует и статистический анализ данных, который показал, что разницу можно считать достоверной. А значит, произошло формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ) по средствам метафор.

2. Результаты исследования показали более высокий уровень соответствия метафор элементам двигательных действий у экспериментальной группы, чем у контрольной после проведения эксперимента. Экспериментальной группе удалось повысить уровень

соответствия метафор двигательным действиям, повысилась схожесть применения метафор к изучаемым элементам.

Заключение

Образование, как и любая другая отрасль науки не стоит на месте. Развивающиеся социальные условия трактуют свои правила. На главенствующую позицию выходит создание самостоятельной, творческой личности, способной решать широкий круг познавательных задач, в различных конкретных условиях. К проблеме формирования личности нужно подходить комплексно, начиная развивать её с раннего возраста, и на протяжении всего процесса обучения. В связи с этим и возникла необходимость формирования самостоятельности ученика.

Дидактика предлагает нам использование метафоры, как инновационное средство порождения новых знаний и компонента процесса познания.

В проведённом исследовании выяснилось, что формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ) посредством метафоры не произошла. Гипотеза о том, что в процессе занятий физической культурой у учеников могут быть сформированы познавательные универсальные учебные действия (анализ) не подтвердилась.

Зато, стало возможным научить правильно применять метафоры к двигательным действиям, то есть повысить уровень схожести метафоры к изучаемым элементам. Что является результатом развития метафоричности мышления. А значит, что по средствам применения метафор к элементам двигательных действий возможно формирование творческой личности, где должна преобладать такая характеристика, как метафоричность творческого мышления.

Так же исследование показало, что осознанное развитие метафоричности творческого мышления, а значит и развитие творческой личности возможно уже с пятого года обучения общеобразовательного учреждения на уроках по физической культуре.

Библиографический список

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Альтшуллер. – 5-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012. (Серия «Искусство думать»). – 123с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2001. — (Серия «Мастера психологии») — 188-224 с.
4. Аристотель. Риторика / Античные риторики / Под ред. А.А. Тахо-Годи. – М.:1978. – 15-64 с.
5. Аристотель. Об искусстве поэзии. – М.: Гослитиздат, 1957. – 183-232 с.
6. Арутюнова, Н.Д. Метафора и искусство / Теория метафор – М.: Прогресс, 1990. – 5-32 с.
7. Блэк, М. Метафора // Теория метафоры. – М.: Академия 1990. – 153-172 с.
8. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 218 -222 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь М.: Лабиринт, 2007. – 352-367с.
10. Горанов, К. Содержание и форма в искусстве – М.: Искусство, 1962. – 237-254 с.
11. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Астрель, 2010. – 256 с.
12. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 137 с.
13. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. — 118 с.

14. Зиновкина, М.М. Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа. Пособие для учителей. – М.: Приоритет-МВ, 2006. – 48 с.
15. Зиновкина, М.М. Обучение творчеству. Проблемное обучение. /М.М. Зиновкина, И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 171с.
16. Ильенков, Э.В. Философия и культура – М.: Дрофа, 1991 – 397с.
17. Кириллова, Г.Д. Метафора как компонент познавательного процесса. / материалы междунар. науч. конф., 19-21 апреля 2011 г. – Спб: ЛГУ имени Пушкина, 2011. – С. 188-194.
18. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ.; под ред. и с предисл. Д. Лакофф, и М. Джонсон, А.Н.Баранова. – М.: ЛКИ, 2008. – 256с.
19. Лях, В.И. Физическая культура. Рабочие программы. Предметная линия учебников / М.Я. Виленского, В.И. Ляха. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений– 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 4с.
20. Лернер, И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974. — 64 с
21. Маккормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория Метафоры / под ред. Э. Маккормак, Н.Д. Арутновой и М.А.Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 358-386.
22. Маркс, К. Капитал. / К. Маркс и Ф. Энгельс– М.: Соч. Изд. 2-е, т. 23, 1972. – 189с.
23. Маймин, Е.А. Искусство мыслить образами – М.: Просвещение, 1977. – 144 с.
24. Мироненко В.В. Личность в деятельности и общении. /Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 447 с.
25. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. 3-е издание. - М.: Изд-во «Эгвос», 1999. – 104 с.
26. Петровский А.В. Общая психология. -М.: Сириес, 1976, с. 157.

27. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 528с.
28. Пиаже, Ж. Теория Пиаже. История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1986. – С. 232-293.
29. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова, О.Ф.Потёмкин. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.
30. Самойлова, М.В. Развитие понимания и порождение метафоры у школьников: автореф. дис. канд.психол.наук – М.: Картул, 2002. – 298 с.
31. Сели, Дж. Очерки по психологии детства. /Дж. Сели,К.И. Тихомировка– М.: Изд-во 1901. – 456с.
32. Сигнеева, Р.В. Метафоричность как один из принципов художественного творчества: дисс. канд. фил. Наук.: Р.В. Сигнеева – М.: Изд-во 1975. – 189 с.
33. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд –М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
34. Тихонов, А.М., Кечкин, Д.Д., Волосатых, О.О., Голяков, И.П. Системно-деятельностный подход в преподавании физической культуры
35. Федеральный государственный образовательный стандарт: начальное общее образование. / Приказ об утверждении стандарта начального общего образования зарегистрирован в Минюсте России № 17785 от 22 декабря 2009 г.
36. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 94с.