

психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе физического воспитания при использовании целенаправленной педагогической технологии.

Библиография

1. Goncearuc, S. *Impactul disciplinelor psihopedagogice asupra formării competențelor profesionale la viitorii profesori de educație fizică*. În: Materialele conferinței științifice internaționale a studenților: Probleme actuale ale teoriei și practicii culturii fizice. Chișinău: USEFS, 16-17 mai 2013.

2. Гогунув, Е.Н., Мартьянов, Б.И. *Психология физического воспитания и спорта*, М.: Академия, 2004, с. 4-5.

3. Елканов, О.П. *О проблеме профессионального становления будущего учителя*. В: Становление личности учителя профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь: Класс, 2014, с. 26.

4. Кузьмина, Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. М.: Физкультура и спорт, 2015, с.28.

5. Соболева, А.Е. *Дефицит игровой деятельности как один из механизмов трудностей обучения в начальной школе*. В: Матер. IV Всеросс. съезда психологов. Т.2. М.: Изд-во Федерации психологов образования России, 2008, с. 371-373.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ ОБЩЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Данаил Сергей,

Государственный университет физического воспитания и спорта
Республики Молдова

Keywords: *pedagogical communication, teacher communication, teaching, teaching, education, education.*

Summary. *Theoretical analysis and generalization of the content of the problem allows us to conclude that communication is the categorical side of pedagogy and the condition of pedagogical activity, as an area and process of transferring everything achieved in the three forms of human mastery of the world – skills, knowledge and values, and three different “tools” social inheritance – learning, teaching and education.*

В аспекте концепции «новой педагогической теории», которая должна отразить диалектику преемственности и новаторства в развитии педагогики, ее разработки направлены на гуманизацию, где выдвигание на передний план проблем человека, как нравственной исторической

личности, предполагает переосмысление предмета педагогики и рассмотрение ее не только как науки о воспитании и образовании, сколько науки о мастерстве и искусстве воспитания.

В этом контексте гуманизация педагогики в предложениях философа Г.С. Батищева [6] о «новой педагогике», должна строиться, прежде всего, на принципе «общения и духовной сопричастности», в котором «...все педагогические меры и умения, все мастерство и искусство должны претворять логику общения, дух общительства, дух полифонического взаимного сотрудничества друг с другом».

Диалектизация педагогической деятельности в аспекте «педагогическое мастерство» (технологический уровень профессионального творчества), «педагогика сотрудничества» (уровень гуманизации совместной деятельности) и «общение», как неотъемлемое условие объединения и совместной деятельности индивидов, определяет две наиважнейшие стороны учительского труда: «...творчество в процессе общения с детьми и общение с детьми в процессе педагогического творчества» [14, с. 10].

Специфика современного этапа разработки проблемы педагогического общения выражается тенденцией экстенсивного развития исследований, расширением сферы общепедагогического рассмотрения, в которой коммуникативная деятельность рассматривается в следующих аспектах:

- особый вид педагогического искусства и творчества [1, 27];
- коммуникативное педагогическое воздействие [4, 5, 20];
- коммуникативное обеспечение урока, общение учителя с учащимися [27, 30]
- коммуникативная культура учителя [17, 33];
- коммуникативные умения и способности и их роль в успешном осуществлении педагогического общения и деятельности [8, 29];
- стиль профессионально-педагогического общения и деятельности [8, 20];
- педагогическая техника и мастерство учителя [12, 14];
- процессы контакта и восприятия [22, 28];
- средства педагогического общения: вербальные и невербальные [20, 27];
- профессиональная педагогическая категория [14, 20, 21];

Сведение существующих точек зрения в представленную схему, как мы считаем, не является окончательной мерой определения сложности проблемы. Основанием тому могут быть некоторые примеры наблюдаемой семантико-терминологической неадекватности смысловой интерпретации

понятий, с одной стороны и с другой, - неоднозначная трактовка авторских точек зрения при их анализе другими авторами. В частности, М.И. Лисина пишет: «Рассматривая общение как психологическую категорию, мы интерпретируем его как деятельность» [22, с.11]. Далее следует: «Применяя концепцию А.Н. Леонтьева к анализу общения как к *особому виду деятельности...*» [22, с. 12], из чего невозможно понять однозначно: это вид, или же особый вид, и кто именно так считает. А.В. Кольцова [16, с.14], несмотря на позицию М.И. Лисиной, считает: «Общение рассматривается как ...*специфическая форма...* (по Б.Ф. Ломову [23])». Продолжая развивать свою точку зрения, А.В. Кольцова утверждает: «Поэтому более правильным... представляется подход, согласно которому общение и деятельность рассматриваются как *две самостоятельные формы* социальной активности, главные стороны социального бытия человека». Эта мысль у автора подтверждается ссылкой на Б.Ф. Ломова [24]. В свою очередь, Б.Ф. Ломов, формулируя свою точку зрения, менее категоричен: «Общение – *это одна из сторон* образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность Отстаивая право на относительную самостоятельность (подчеркнем: относительную), мы вовсе не хотим противопоставить ее ... категории деятельности» [24, с.256-257]. Там же автор особо выделяет: «Общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как *взаимодействие* субъектов» [24, с.249]. На наш взгляд, Б.Ф. Ломов снимает категоричность и переводит ее на уровень относительности хотя бы уже тем, что взаимодействие людей невозможно без их деятельности. В своей концепции Б.Ф. Ломов основывается на том, что общение как межсубъектное взаимодействие *индивидов* принципиально отличается от освоения субъектов объектами, которое является деятельностью [23, с.45]. Несколько по – другому считает И.Д. Андреева: «Стать субъектом деятельности индивид может только «вырвавшись» из чистого природного бытия и таким образом получить возможность увидеть природные процессы, себя и свое место в мире как бы со стороны» [3, с.320]. В этом смысле А.А. Леонтьев, рассматривающий общение как сторону деятельности человека, уточняет, что субъект деятельности всегда является «коллективным субъектом» или «совокупным субъектом», а не абстрактным индивидом [20, с.128, 132].

Авторы книги «Основы педагогического мастерства тренера» [31], особо выделяя в определении Б.Ф. Ломовым общения сторону «отношение с другими людьми», тут же противопоставляют: «Своеобразна точка зрения известного советского психолога А.А. Леонтьева. Он считает, что общение *не есть взаимодействие*. Несколько иное мнение у М.И.

Лисиной [22, с.9]: «Мы согласны со всеми, кто считает, что общение есть не просто действие, **но именно взаимодействие**: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах...». А.В. Мудрик в работе «Общение как объект педагогического исследования» [27] утверждает: «С точки зрения педагогики выделение свободного общения как **особого вида деятельности**, может быть признано весьма целесообразным» [27, с. 39]. Все же, разграничивая общение и взаимоотношения, признает: «Общение – это такое информационное, предметное и т.д. взаимодействие между людьми, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные отношения» [27, с. 10]. Это позволяет нам сделать вывод на уровне предположения о том, что автор, приближаясь к точке зрения Б.Ф. Ломова, все-таки останавливается на общении как стороне деятельности.

Так или иначе, независимо от выделяемого аспекта, авторы обязательно вынуждены рассматривать, в той или иной мере, общение как взаимодействие, а, следовательно, и как деятельность. Поэтому мы считаем, что позиция Г.М. Андреевой предполагает наиболее широкое понимание связи общения и деятельности, в котором «общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват» [3, с. 95].

В педагогических исследованиях традиционным является подход к анализу общения как к предметному виду деятельности, базирующемуся на положениях концепции, разработанной А.Н. Леонтьевым [21], развитой В.В. Давыдовым [10], П.Я. Гальпериным [9]. Н.В. Кузьминой [19],

В контексте представленной концепции деятельность есть реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций, и основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предмета. В этом смысле педагогическая деятельность рассматривается как профессиональная – трудовая – деятельность [18, 19] и, соответственно, профессионально-педагогическое – предметное – общение рассматривается в системе отношений «субъект – объект». В наиболее общем виде основными структурными компонентами коммуникативной деятельности, в таком случае, могут быть:

- объект общения – личность ученика как субъект [18, 19]; или – предмет – партнер по общению, как субъект [22];
- действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт инициативного и ответного действия [22]; диалог [13, 15];

- задачи общения – перевод ученика из одного состояния в другое [18, 19]; цель, на достижение которой направлены действия [22];

- средства – предпочтительный способ, «критерий» [19]; операции, с помощью которых осуществляются действия общения [22];

- продукты общения – «материализованные» в психическом облике другого человека умения, знания, навыки [18, 19]; образования материального и духовного характера, «общий результат» взаимоотношений [22];

- цель (мотивы) педагогического общения – установление правильных, педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися [19]; коммуникативные мотивы – «ради чего предпринимается общение», ради взаимодействия с целью налаживания взаимоотношений [22, с. 9-11].

В этом случае определение педагогического общения в аспекте деятельностного подхода формулируется как процесс решения педагогом бесчисленного множества коммуникативных задач [14, 18, 19].

Другим, не менее распространенным подходом при анализе коммуникативной деятельности, является подход к педагогическому процессу с позиции теории информации и теории систем, предложенный Н.В. Кузьминой [19]. В соответствии с этим подходом педагогический процесс рассматривается как коммуникативная система, включающая взаимодействующие взаимообусловленные структурные и функциональные компоненты в следующем виде [29]:

I. Структурные компоненты коммуникативной системы: 1 – цель, 2 – конструирование информации в соответствии с педагогическими целями; 3 – учитель – управляющий и координирующий объект системы; 4 – учащиеся – объект управления; 5 – способы педагогической коммуникации.

II. Функциональные компоненты деятельности учителя: 1 – коммуникативный; 2 – конструктивный; 3 – организационный; 4 – проектировочный; 5 – гностический. Во всех случаях, как в первом подходе, так и в этом, компоненты данной группы рассматриваются как транзитная система, обеспечивающая трансформацию специфической каждой функции коммуникацию (коммуникативно-конструктивную, коммуникативно-гностическую и т.д.). Коммуникативный компонент приобретает и осуществляет рафинированную коммуникативную функцию (собственно-коммуникативную). Определение общения трактуется как «деятельность, направленная на анализ и регулирование отношений между учителем и учащимися в педагогическом процессе» [28, с. 6] как средство организации процесса обучения и контроля за его результатами: развития

личности учащегося, формирования профессиональных качеств, а также профессиональных знаний, умений и навыков» [28, с. 34].

Итак, при подходе к анализу процесса общения как предметной деятельности, происходит вынужденное накладывание деятельности одной на другую, что, в конечном счете, приводит к отождествлению понятий «субъект», «объект», «предмет» и «деятельность». Как справедливо отмечает Б.Ф. Ломов, это «создает немалую концептуальную энтропию» [24, с.253]. Как видим, в первом случае, предметом и мотивом не является конкретный индивид, а либо взаимодействие [22], либо психологические взаимоотношения [19, 28 и др.]. Декларируя равнозначную активность субъектов общения тем «ради чего предпринимается общение» («установление педагогически целесообразных взаимоотношений»), и последовательно сводя и отождествляя общение через профессионально-педагогическую деятельность с трудовой деятельностью, исследователи невольно вынуждены рассматривать общение как труд (хотя оно в этом не нуждается) и, как правило, упускают из виду то, ради чего предпринимается обучение. Также, трактовка понятия «продукт», как мы считаем, охватывает, скорее всего, понятие «товар», реальный же продукт остается вне сферы анализа как ценности. А это в дальнейшем исключает всякую возможность формулировки квалификационных характеристик (умений, компетенций) «деятели» обучения.

В аспекте анализа педагогического общения мы безоговорочно согласны с тем, что педагогическая деятельность есть профессиональная деятельность и следовательно – трудовая в своем профессиональном смысле. Также и с тем, что коммуникативная деятельность есть профессионально-педагогическое общение, но лишь в пределах тех деклараций, где профессионализм, его специфика и деятельность ограничены пространством типологии человеческой деятельности.

Во втором случае, при подходе к анализу коммуникативной деятельности с позиции теории информации и теории систем, исследователи [19, 22], отмечая его преимущество («целостная, саморазвивающаяся, самоуправляемая, открытая система, обладающая всеми признаками системного объекта»), также, в некоторой степени, испытывают сложности при решении основного вопроса, так как к перечисленным издержкам первого подхода присоединяются специфические второго. Открытость системы, на наш взгляд, это не только преимущество, но и недостаток. Именно открытость позволяет актуализировать в этой системе, в пространстве целеполагания, предмет проблемы и получать во многих случаях отвлеченные эффекты. Мы еще

раз обращаемся, к примеру, когда в результате такого подхода [29] коммуникативная деятельность определяется как «средство организации процесса обучения...». Поэтому, в исследованиях, проведенных с использованием такого подхода, актуализируются многие компоненты профессиональной деятельности педагога, что вызывает необходимость рассматривать деятельность в бесконечном множестве главных умений.

И в том, и в другом подходе к анализу коммуникативной деятельности, где в исследованиях функциональные компоненты структуры деятельности рассматриваются через призму «коммуникативно» (как бы актуализирующий фактор), синтезируются «коммуникативно-коммуникативные» функции («собственно-коммуникативный компонент»: [7, 29], либо его компонент-коммуникативные функции («двигательно-коммуникативная»: по К.Н. Боголюбову [7]). Это можно объяснить тем, что общение вводится в этот блок без своих присущих функций и в результате приобретает свойства гибридности. Очевидно, если из этих систем вывести категорию «общение», то ни один из блоков не «заработает», где общение выступает и «как цель взаимоотношений, и как цель обучения, и как средство всех видов деятельности». Это говорит о том, что оно «представляет собой весьма специфический вид деятельности и уже хотя бы, поэтому нужно рассматривать общение как особую категорию» [24, с. 253]. В этом смысле мы придерживаемся, точки зрения, в которой общение рассматривается как вид деятельности (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.С. Каган, В.Н. Панферов) со специфическими его функциями.

Подход к анализу проблемы педагогического общения и учения возможен лишь в том случае, если категория «общение» и «учение» рассматривать как инварианты дидактического процесса. Содержание общественно - детерминированного процесса учения ориентируется на категорию «усвоение», непосредственно связанную с фундаментальной категорией исторического материализма «познание». В общем виде, «овладение человеком мира» можно представить схемой: *учение*, как «освоение человеческих сущностных сил» [26], *усвоение познания*. Несомненно, «овладение человеком мира» есть не что иное, как идеальная форма отражения в индивидуальном сознании общественно-исторического сознания. Но индивидуальная форма сознания может быть перманентно связана с общественным и общественно-историческим сознанием только лишь посредством «действительного сознания – языка» [26, с. 29].

Таким образом, проблемы дидактики неотделимы от общественного феномена языка, где он представляет собой категорию кардинальную. Для дидактики «язык – важнейшая цель, содержание и средство образования,

... как самое коммуникативное из всех средств, язык ... способствует дидактическому процессу, иначе говоря, «несет его в себе» [15, с.17]. В отличие от других процессов образования и воспитания обучение характеризуется социальной регламентностью и ролевым взаимодействием обучающего и обучаемого, где преподавание и учение связаны «действиями главных действующих лиц... учителями и учениками» [15, с.61]. В этом смысле, обучение и язык представляет собой исходные диалогические процессы, где диалог между учителем и учеником является ведущим принципом обучения. Поэтому, взаимодействие в диалоге, в первую очередь, зависит от понимания сторонами языка обучения, его «особого дидактического и лингвистического сплава», «как языка учителя и ученика», который определяется профессиональным, дидактическим, эстетическим и разговорным лингводидактическими уровнями [15, с.150].

Язык обучения в решающей степени определяется языком учителя. Умение учителя оптимально выразить свои чувства и мысли во многом зависит от овладения учителем педагогической техникой и характеризует уровень его педагогического мастерства, а также и творческого воздействия на ученика, где «нужно уметь сказать так, – писал А.С. Макаренко, – чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность» [25, с. 242].

В изучении проблемы дидактического общения немаловажное значение приобретает личность учителя, его коммуникативный стиль, его языковые возможности, языковая культура, чувство языка, которые составляют его неповторимое индивидуальное и социальное Я «в важнейшем средстве общения – языке, индивидуально проявленном и механизмом которого является речь» [2, с. 21]. В этом смысле, речевые способности являются средством реализации педагогической задачи, последней ее инстанцией, что можно выразить следующей зависимостью: педагогическая задача – коммуникативная задача – речевая задача [14, с.119]. Таким образом, язык в педагогическом общении является универсальной сферой, в рамках которой реализуются коммуникативно-информационная, регулятивная и когнитивная функцию на всех его этапах. Язык позволяет подходить к проблеме общения как материальному процессу а также изучать его идеальные формы, которые отражены в сознании языка и обладают относительной самостоятельностью.

Определение педагогического языка как профессионального в типологии трудовой деятельности – это первая, но не последняя инстанция. Статус профессионального общения, как видим, получает на уровне лингводидактического анализа педагогического общения, где

специфика его может определяться различными соотношениями дидактического, лингвистического, дисциплинарного и научного языков.

Анализ педагогического общения, дидактического, где предметом является диалог, как материальная сторона процесса, дает возможность, на наш взгляд, материально (деятельностно) исследовать коммуникативную дидактическую деятельность учителя, ролевые действия которого можно рассматривать как текст [11] в учебно-педагогической ситуации [34], в которую активным образом включены педагог и учащийся как **равноценные субъекты деятельности учения-общения**.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что общение представляет собой категориальную сторону педагогики и условие педагогической деятельности, как области и процесса передачи всего достигнутого в трех формах овладения человеком мира – **умений, знаний, и ценностей**, и трех разных «инструментов» социального наследования – **научения, знания и воспитания**, где сами процессы осуществляются:

- **научение-умение** – в рамках субъект-объектных отношений (**C – O**), где общение выступает как **сторона деятельности**;

- **учение-знание** – в рамках субъект-субъектных отношений (**C – C**) в процессе общения, как **вида деятельности**;

- **воспитание-(учение-научение)-ценности** – в рамках субъект-объект-субъектных отношений, в которых общение выступает в комплексе – как **вид и сторона деятельности**, и как «**особый**» вид деятельности.

В указанной последовательности все они представляют собой условно первичную, вторичную и третичную образовательные категории (как в филогенетическом, так и онтогенетическом плане), в освоении человеческих сущностных сил, миро и самопознания, ценностных и поведенческих ориентаций, проявляемых в постоянной динамике инверсионных внутри речевых и внешне речевых процессов и образований.

Библиография

1. Азаров, Ю.П. *Искусство воспитывать*. М., 1985. 225 с.
2. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания*. В: Избр. психол. тр.: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1980, Т.1, с. 16-178.
3. Андреева, Г.М. *Социальная психология: Учебник*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во МГУ, 1988. 432 с.
4. Аникеева, И.П. *Общение в игре как средство самоутверждения младших школьников*. В: Проблемы общения и воспитания. Тарту, 1974, Т.2, с. 33-39.
5. Бабанский, Ю.К., Поташник, М.М. *Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах)*. Киев, 1982, с. 21-22.
6. Батищев, Г.С. *Человек совершенствующийся*. В: Учительская газета, 1988, 3 марта.

7. Боголюбов, К.Н. *Профессиональная подготовка учителя физической культуры в области педагогического общения*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Дону, 1987. 19 с.
8. Бодалев, А.А. *Личность и общение*. В: Избр. произведения. М.: Педагогика, 1983, с. 17-23.
9. Гальперин, П.Я. *Введение в психологию*. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
10. Давыдов, В.В. *Виды общения в обучении*. М., 1972. 423 с.
11. Дридзе, Г.М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации*. М., 1984. 280 с.
12. Елканов, С.Б. *Профессиональное самовоспитание учителя*: Кн. для учителя. Изд. 2-е. М.: 1989, с. 114-126.
13. Каган, М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. М., 1988, с. 66.
14. Кан-Калик, В.А. *Учителю о педагогическом общении*: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
15. Клинберг, Л. *Проблемы теории обучения*: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
16. Кольцова, В.А. *Общение и познавательные процессы*. В: *Познание и общение*. М., 1988, с. 10-23.
17. Комогорцева, И.Ф. *Формирование у будущих учителей культуры педагогического общения с учащимися*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 14 с.
18. Кузьмина, Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Л., 1970. 168 с.
19. Кузьмина, Н.В. *Методы системного педагогического исследования*. Л., 1980. 107 с.
20. Леонтьев, А.А. *Психология общения*. Тарту, 1974. 219 с.
21. Леонтьев, А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. М., 1977. 304 с.
22. Лисина, М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
23. Ломов, Б.Ф. *Категории общения и деятельности в психологии*. В: *Вопр. Философии*, 1979, № 8, с. 34-47.
24. Ломов, Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 1984. 444 с.
25. Макаренко, А.С. *Некоторые выводы из моего педагогического опыта*. В: *Собр. соч.*, Т.5, с. 197-325.
26. Маркс, К. *Экономическо-философские рукописи 1844 года*. В: Маркс К., Энгельс Ф. *Из ранних произведений*. М., 1956, с. 517-642.
27. Мудрик, А.В. *Общение как фактор воспитания школьников*. М., 1984. 208 с.
28. Орлова, Е.Б. *Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики*: Автореф. дис... канд. пед. наук. Л., 1978. 21 с.
29. Петерсон, И.Р. *Педагогическая игра как средство формирования коммуникативных умений у будущих учителей*: Дис... канд. пед. наук. Л., 1984. 201 с.
30. Путиловская, Т.С. *Возрастные особенности решения коллективных задач учащимися в процессе педагогического общения*: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1983. 16 с.
31. Решетень, И.Н., Кобер, И.Х., Прохорова, М.В. *Основы педагогического мастерства тренера*: Учеб. пособ. Малаховка, 1986. 56 с.

32. Рувинский, Л.И. *Учителю о педагогической технике* / Под. ред. Л.И. Рувинского. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

33. Ханин, Ю.Л. *Психология общения в спорте*. М.: Физкультура и спорт, 1980. 208 с.

34. Якунин, В.А. *Обучение как процесс управления: Психологические аспекты*. Л., 1988. 160 с.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОВЛАДЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ В РАМКАХ ОБЩЕГО КУРСА ВОЛЕЙБОЛА СТУДЕНТАМИ ВЫСШИХ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Конохова Татьяна,

Государственный Университет Физического Воспитания и Спорта
Республики Молдова

***Key words:** the general rate of volleyball, vocation training, the experimental program, theoretical preparation, methodical preparation, impellent skills.*

***Summary.** The given researches are devoted to a problem of increase of professional-pedagogical preparation of students of the supreme sports educational institutions on the basis of preparation of the curriculum of the general rate of volleyball with a primary orientation on methodical preparation.*

Актуальность. Дидактический потенциал современной высшей школы продолжает пополняться новыми методами, технологиями, формами и принципами организации обучения, без которых подготовка специалистов нового типа невозможна [1, 3, 4].

Необходимо подчеркнуть, что основные составляющие подготовки специалиста по физической культуре и спорту, взаимодействуя между собой, создают оптимальные условия для становления педагогического мастерства, в процессе которого методическая сторона занимает значительное место. Без знания основ методики преподавания какой-либо из дисциплин, представленных в учебном плане высших физкультурных учебных заведений, практически невозможна полноценная подготовка специалиста по физическому воспитанию [2, 5].

Одной из основных дисциплин учебного плана в высших физкультурных учебных заведениях является волейбол – игра весьма популярная в последние годы в мире, в том числе и в нашей республике.