

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

На правах рукописи
УДК: 378.147(043):159.9:796.01.42

АФТИМИЧУК ОЛЬГА

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Специальность 533.04 – Физическое воспитание, спорт,
кинетотерапия и рекреация**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора хабилитат педагогических наук

Научный консультант:

**Пыслару Влад,
д-р хаб. пед. наук,
профессор**

Автор:

КИШИНЕВ, 2018

**UNIVERSITATEA DE STAT DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT A
REPUBLICII MOLDOVA**

Cu titlu de manuscris
CZU: 378.147(043):159.9:796.01.42

AFTIMICIUC OLGA

**LEGITĂȚILE FORMĂRII RITMULUI DE ACTIVITATE
PROFESIONALĂ PEDAGOGICĂ A SPECIALISTULUI DE
CULTURĂ FIZICĂ**

Specialitatea: 533.04 – Educație fizică, sport, kinetoterapie și recreație

**TEZA
de doctor habilitat în pedagogie**

Consultant științific:

**Pâslaru Vlad,
dr hab. ped., prof. univ.**

Autor:

CHIȘINĂU, 2018

© AFTIMICIUC OLGA, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ (на русском, румынском и английском языках).....	6
СПИСОК АББРЕВИАТУР.....	9
ВВЕДЕНИЕ.....	10
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
1.1. Философско-психологические аспекты исследования категории деятельность.....	20
1.2. Физиологические процессы в контексте ритмовых проявлений.....	30
1.3. Особенности профессиональной деятельности.....	43
1.4. Характеристика педагогической деятельности.....	47
1.5. Ритмический аспект профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.....	53
1.6. Выводы по первой главе.....	59
2. ПАРАДИГМА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	
2.1. Ритм и его закономерности.....	62
2.2. Психофизиология музыкального ритма.....	71
2.3. Психолого-педагогическая направленность музыки.....	77
2.4. Музыкально-ритмическое воспитание как учебная дисциплина.....	84
2.5. Выводы по второй главе.....	100
3. РИТМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	
3.1. Компетенции двигательной деятельности в составе профессиональной деятельности специалиста физической культуры.....	102
3.2. Аспекты формирования ритма двигательной деятельности у будущих преподавателей физического воспитания.....	107
3.2.1. Уровень подготовленности к ритму двигательной деятельности студентов факультета физического воспитания и спорта.....	107
3.2.2. Организация педагогического эксперимента по формированию знаний и умений ритма двигательной деятельности студентов первого года обучения	112
3.2.3. Результаты формирующего эксперимента в рамках программы поэтапной подготовки по формированию ритма двигательной деятельности у студентов.....	119
3.3. Образовательное пространство формирования двигательной компетенции студентов, специализирующихся по дзюдо.....	126
3.3.1. Развитие образовательного процесса специализированных ВУЗов в рамках курса <i>Совершенствование спортивного мастерства</i>	126
3.3.2. Теоретико-методическое и эмпирическое обоснование формирования ритма двигательной деятельности студентов-дзюдоистов.....	135
3.4. Выводы по третьей главе.....	146
4. ФЕНОМЕН РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
4.1. Компетенции дидактической деятельности преподавателя физической культуры.....	149
4.2. Компетенции ритма дидактического общения и методология его формирования.....	157

4.2.1.	Ритм общения в структуре коммуникативной дидактической деятельности преподавателя физической культуры в аспекте системы знаний-умений-отношений.....	157
4.2.2.	Организация педагогического эксперимента и практическое обоснование курса методических разработок по формированию у студентов компетенций ритма дидактического общения в рамках педагогических практик.....	166
4.3.	Комплексные координационные компетенции интегративной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания.....	180
4.3.1.	Подготовленность преподавателей физического воспитания и студентов к целостной дидактической деятельности	180
4.3.2.	Теоретическое и эмпирическое обоснование программы поэтапного формирования у студентов умений комплексной координации в рамках интегративной дидактической деятельности преподавателя физической культуры.....	190
4.4.	Выводы по четвертой главе.....	202
5.	ОБОСНОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	
5.1.	Фундирование закономерностей ритмопостроения педагогической деятельности.....	205
5.2.	Общие закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.....	211
5.3.	Содержание частных закономерностей формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.....	223
5.4.	Выводы по пятой главе.....	233
	ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ.....	235
	БИБЛИОГРАФИЯ.....	239
	ПРИЛОЖЕНИЯ.....	266
	ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	374
	АВТОБИОГРАФИЯ (CV).....	375

АННОТАЦИЯ

Афтимичук Ольга: *Закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.* Диссертация доктора habilitat по педагогике, Кишинев, 2018.

Структура диссертации: введение, пять глав, общие выводы и рекомендации, библиография из 424 источников, основной текст на 238 страницах, 29 таблиц, 58 рисунков, 41 приложение. Результаты исследования представлены в 57 научных работах.

Ключевые слова: ритм; специалист физической культуры; двигательная, коммуникативная, целостная дидактическая деятельность; комплексная координация.

Область исследования: педагогика физической культуры.

Цель исследования: разработать и научно обосновать закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.

Задачи исследования: изучить содержание и особенности профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре в личностном и деятельностном контексте; установить сущность феномена ритма и его роли в различных видах человеческой деятельности, в т.ч. в профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре; определить и экспериментально обосновать оптимальный структурно-компонентный состав ритма профессиональной двигательной дидактической деятельности педагога по физической культуре; синтезировать и проектировать коммуникативный состав дидактической деятельности в контексте ее ритмоструктурной и функциональной целостной организации; выявить основные положения по содержанию ритмоструктурной организации целостной дидактической деятельности и уровни ее практического воспроизводства у студентов физкультурных вузов; научно-теоретически обосновать общие и частные закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности педагога по физической культуре.

Новизна и оригинальность исследования: впервые исследованы закономерности формирования ритма профессиональной педагогической деятельности специалиста (учителя, тренера-преподавателя) физической культуры с позиций ее ритмоструктурной организации.

Научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании: теоретическое и эмпирическое определение содержания когнитивных, операциональных и ценностно-ориентационных компетенций ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре, оценка уровня его сформированности в системе учебных занятий и педагогической практике, обоснование технологии его формирования, включающей аналитико-синтетическую программу и содержание адекватных средств, методов и форм организации образовательного процесса, что в результате явилось обоснованием **нового научного направления исследования** в педагогической науке: *Акмеология профессиональной подготовки специалиста по физической культуре.*

Теоретическая значимость: определены закономерности формирования ритма педагогической деятельности специалиста по физической культуре в условиях профессионального образования; представлены методология и технология организации процесса формирования и развития профессионально-педагогических компетенций ритма дидактического общения и двигательной деятельности в системе физкультурного образования; обосновано значение музыки и ритмического воспитания для формирования компетенций ритма профессиональной коммуникативной, двигательной и психомоторной деятельности.

Прикладная ценность работы состоит в: разработке системы научно-практических рекомендаций по формированию компетенции ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре в системе профильного образования; разработке и внедрении в учебно-воспитательный процесс высшего физического образования программы по формированию ритма дидактического общения и ритма двигательной деятельности средствами ритмического воспитания и музыки; теоретические положения и выводы работы могут быть использованы при разработке продуктивных технологий подготовки и совершенствования квалификации специалиста в системе физкультурного образования, при разработке концептуальных основ профильного педагогического образования в процессе совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Внедрение научных результатов осуществлялось в практику работы высших профильных учебных заведений Молдовы (Кишинев, Тирасполь) и Румынии (Тимишоара, Яссы), как в рамках учебных курсов, так и педагогическую практику студентов.

ADNOTARE

Aftimiciuc Olga: *Legitățile formării ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică.* Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău, 2018.

Structura tezei: introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 424 surse, 238 pagini text de bază, 29 tabele, 58 figuri, 41 anexe. Rezultatele investigațiilor sunt publicate în 57 lucrări metodico-științifice.

Cuvinte cheie: ritm; specialist de cultură fizică; activitate didactică motrică, comunicativă, holistică; coordonare complexă.

Domeniul de studiu: pedagogia culturii fizice.

Scopul cercetării: elaborarea și argumentarea științifică a legităților formării ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică.

Obiectivele cercetării: studiul particularităților activității profesionale pedagogice a specialistului de cultură fizică din perspectiva categoriilor de personalitate și activitate; evidențierea esenței fenomenului *ritm* și a rolului lui în varia activității umane, inclusiv în activitatea profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică; determinarea și argumentarea experimentală a componentei structurale optime a ritmului de activitate profesională motrică didactică a pedagogului de cultură fizică în cadrul orelor de curs; sintetizarea caracteristicilor și proiectarea activității didactice din perspectiva organizării holistice ritmostructurale și funcționale; evaluarea suportului organizării ritmostructurale a activității didactice holistice și a nivelurilor reproducerii practice a acestora la studenții universității de cultură fizică; sistematizarea teoretică și empirică și argumentarea științifică a legităților generale și particulare de formare a ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică.

Noutatea și originalitatea cercetării. În premieră pe țară și în lume au fost cercetate legitățile formării ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului (profesor, antrenor) de cultură fizică din perspectiva organizării ei ritmostructurale.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare. Stabilirea cadrului teoretic și empiric al competențelor cognitive, operaționale și de evaluare-orientare a ritmului activității profesionale pedagogice a specialistului de cultură fizică, evaluarea nivelului formării lui în cadrul sistemului orelor de curs și în practica pedagogică, precum și în argumentarea tehnologiei formării lui, care include programa analitico-sintetică, metodele și formele de organizare și mijloacele adecvate procesului educațional, ceea ce a servit pentru argumentarea unei **noi direcții de cercetare** în științele educației: *Acmeologia pregătirii profesionale a specialistului de cultură fizică.*

Importanța teoretică a cercetării rezidă în determinarea legităților formării ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică în cadrul formării sale profesionale; prezentarea metodologiei de organizare a procesului formării-dezvoltării competențelor ritmului comunicării didactice și activității motrice în sistemul învățământului de cultură fizică; argumentarea importanței muzicii și educării ritmice pentru educarea competenței ritmului de activitate profesională comunicativă, motrică și psihomotrică.

Valoarea aplicativă a cercetării. Au fost elaborate și aplicate: un sistem de recomandări științifico-practice de formare a competențelor ritmului de activitate profesională pedagogică a specialistului de cultură fizică în sistemul învățământului de profil; programe de formare a ritmului comunicării didactice și activității motrice în cadrul educației ritmice și muzicale. Reperetele teoretice și concluziile cercetării pot fi utilizate la elaborarea tehnologiilor productive de formare-perfecționare a specialistului de cultură fizică, la reconsiderarea bazelor conceptuale ale învățământului pedagogic de profil, a standardelor educaționale naționale pentru învățământul superior profesional.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat în practica funcționării universităților de profil din Moldova (Chișinău, Tiraspol) și România (Timișoara, Iași), atât în cadrul cursurilor de studiu, cât și în practica pedagogică a studenților.

ANNOTATION

Aftimichuk Olga: *The regularities of the formation of rhythm of professional pedagogical activity of the specialist in physical culture.* Dissertation of doctor habilitat in pedagogy, Chisinau, 2018.

Structure of the dissertation: introduction, five chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 424 sources, the main text of 238 pages, 29 tables, 58 figures, 41 applications. The results are presented in 57 scientific works.

Keywords: rhythm; specialist in physical culture; motor, communicative, holistic didactic activity, comprehensive coordination.

Area of research: Pedagogy of physical culture.

The purpose of research: to develop and scientific justified regularities of the formation of rhythm professional-pedagogical activity of the specialist in physical culture.

Objectives of the research: to examine the contents and features of professional-pedagogical activity of the specialist in physical culture in personal and activity categorical context; to establish the essence of the phenomenon of rhythm and its role in different types of human activities, including professional-pedagogical activity of the specialist in physical culture; to determine and experimentally justify the optimal structure-component composition of rhythm of professional motor didactic activity of the teacher of physical culture in the system lessons; to synthesize and design the structure of didactic communicative activities in the context of its rhythm-structural and functional integrity of the organization; to identify the major position on the content of rhythm-structural organization of the integrated didactic activity and its levels of practical reproduction of the students' physical culture university; theoretically and empirically to systematize and scientific justify the general and specific regularities of the formation of rhythm professional-pedagogical activity of the teacher of physical culture.

The novelty and originality of research. In this study, first time was investigated by the regularities of the formation of rhythm of professional pedagogical activity of the specialist (teacher, coach-teacher) in physical culture from the standpoint of its rhythm-structural organization.

The scientific problem of high significance, solved in the research, is theoretical and empirical determination of the content of cognitive, operational and value-oriented of competences of the rhythm professional-pedagogical activity of a specialist in physical culture, in assessing its level of formation in the system of the training lessons and pedagogical practice, as well as in the justification of technology its formation, including analytical and synthetic program and content adequate means, methods and forms of organization of educational process, that the result was the justification of **new scientific direction of research** in pedagogical science: *Akmeology of professional training of the specialist in physical culture.*

The theoretical significance. Was determined the regularities of the formation of rhythm of pedagogical activity of the specialist in physical culture in the conditions of professional education; presented the methodology and technology of the organization of the process of formation and development of professional and pedagogical competences of the rhythm of didactic communication and motor activity in the system of physical culture education; justified by the importance of music and rhythmic education for the education competence of rhythm of professional communicative, motor and psychomotor activities.

The applied value of the work. On the basis of the leading theoretical propositions developed a system of scientific and practical recommendations for the formation of competence of rhythm professional-pedagogical activity of the specialist (teacher, teacher-trainer) on physical culture in the system of professional education; developed and implemented in the educational process of the higher physical culture education the programs on forming of rhythm of didactic communication and of rhythm of motor activity by means of rhythm education and music; theoretical propositions and conclusions of the work can be used in the development of productive technology training and qualification improvement of specialists in the system of physical culture education, in the development of the conceptual foundations of the profile of teacher education in the process of perfecting the state educational standards of higher professional education.

Implementation of scientific results was carried out in the practice of the higher specialized educational institutions of Moldova (Chisinau, Tiraspol) and Romania (Timisoara, Iasi), in the framework of training courses and teaching practice of students.

СПИСОК АББРЕВИАТУР

ВУЗ	– Высшее учебное заведение
ГУФВС	– Государственный университет физического воспитания и спорта
ДНС	– Деятельность нервной системы
Кгр	– Контрольная группа
КГМ	– Кора головного мозга
МАШТ	– Музыкально-акустическая шумовая терапия
МРВ	– Музыкально-ритмическое воспитание
НИФВиС	– Национальный институт физического воспитания и спорта
ОРУ	– Обще-развивающие упражнения
ОФП	– Общефизическая подготовка
ПНС	– Периферическая нервная система
ПЧУ	– Подготовительная часть урока
РГ	– Ритмическая гимнастика
СП	– Студенты-практиканты
СРЗД	– Слухо-рече-зрительно-двигательный
СРЗ	– Слухо-рече-зрительный
СФП	– Специально-физическая подготовка
ТП	– Техническая подготовка
ТТП	– Техничко-тактическая подготовка
УФВ	– Учителя физического воспитания
УФК	– Учителя физической культуры
УВП	– Учебно-воспитательный процесс
ФФВС	– Факультет физического воспитания и спорта
ЦНС	– Центральная нервная система
Эгр	– Экспериментальная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Высшее образование, отвечая запросам современного общества, реализует научно-образовательные и культурологические функции как на уровне пересмотра их технологико-дидактических основ, так и на уровне переосмысления и углубления концептуальных основ учебно-воспитательной деятельности. Научный подход к этим изменениям предоставляет и новые существенные результаты образовательной практики, которые не могут быть достаточно эффективными в контексте продолжительного и непрерывного развития, как научной мысли, так и человеческой личности.

Свое особое место в данных процессах должна занимать профессиональная подготовка, которая синтезирует как достижения, так и противоречия и недоработки в современных вузах.

Происходящие в стране и мире изменения, неразрешенные старые противоречия и появление новых противоречий требуют, чтобы в вузах нашей страны была осуществлена глубокая модернизация всей системы подготовки специалистов.

Образование представляет собой процесс адаптации инновационной позиции в формировании современного специалиста, содержание которого основывается на теории и методологии акмеологии, определяющую собой науку о наивысших достижениях в области профессионального мастерства, основополагающими категориями которой являются *компетенция* и *компетентность*. Первая категория, как статическое явление, определяет меру заданного профессионализма; вторая, динамическая, – многообразие и присущий личностный уровень потенциальной его реализации в творческом решении профессиональных (педагогических) задач, где сама реализация, как отмечают В.А. Кан-Калик [153], Л. Клинберг [163], Н.В. Кузьмина [181], С.Н. Данаил [112], в любом случае обязательно опосредуется свойствами личности. И в данном контексте *ритм*, как главный системообразующий фактор меры и уровня проявления этих свойств, выступает в качестве архиактуального объекта изучения в плане научного определения его закономерностей в профессионально-педагогической деятельности личности специалиста физической культуры.

Описание ситуации в области исследований и определение задач исследования.

Профессиональная компетентность специалиста по физической культуре наряду с общими педагогическими компетенциями отличается симбиозом коммуникативных и психомоторных компетенций [27, 368], где ритм является системообразующим фактором в их упорядоченности и проявлении. При этом, проблема ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре не рассматривается с

позиций компетенций и компетентности. Как указывают Н.В. Кузьмина [183, 184], В.Л. Сластенин [278, 279], С.Н. Данаил [111, 112], Ciorbă С. [355], S. Cristea [357], Vl. Pâslaru [377] и др., теоретическая разработка формирования профессионально-педагогических компетенций должна осуществляться в рамках концепций, основанных на методологических подходах – деятельностном, системном, личностном, рассматривая категорию профессионализма как совокупность гностических и операциональных компетенций. Однако ритм, как фактор организованности и протекания профессионально-педагогической деятельности, в специальной литературе не представлен.

Ритм демонстрирует объективную закономерность любого процесса/деятельности, вследствие того, что связывает дискретные акты человеческой деятельности в непрерывную целостность [255, 256]. С этих позиций следует рассматривать и закономерности обучения, которые определяют собой существенные, объективные и устойчивые связи между составными компонентами дидактического процесса во всей своей совокупности. Внешние и внутренние закономерности обучения находятся в тесной взаимосвязи: изменение первых влечет к преобразованию вторых. Однако это порождает ряд *противоречий*, определяющих собой **проблему настоящего исследования**:

– между сложившейся практикой организации педагогического процесса и требованиями времени, когда возрастает необходимость тесного взаимодействия всех структур образования, находящихся на разных, иногда полярных позициях;

– между необходимостью все более тесного междисциплинарного взаимодействия в системе профильного образования и фактической разобщенностью и неподготовленностью к этому дидактических кадров;

– между необходимостью качественного педагогического образования в области физической культуры и неквалифицированным профессиональным отбором абитуриентов, будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

Цель исследования: разработка и научное обоснование закономерностей формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.

Гипотеза исследования. Формирование ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре будет эффективным при обосновании и реализации совокупности следующих условий:

– процесс формирования ритма деятельности будет основываться на совокупности законов обучения: целенаправленное формирование ритма профессионально-педагогической деятельности; единство учебно-воспитательного процесса как комплекса

формирования общих и специализированных знаний, личностных и педагогических дидактических умений, двигательных и коммуникативных компетенций;

– категория *ритм* будет прослеживается во всех курсах физкультурного вуза;

– воспитание ритма педагогической деятельности предопределяет формирование профессионально-педагогических коммуникативно-двигательных компетенций студента физкультурного вуза;

– ритмовый характер педагогической деятельности подразумевает структурирование ее линейных и функциональных компонентов, находящихся в фиксированных взаимосвязях.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования**:

1. Изучить содержание и особенности профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре в личностном и деятельностном категориальном контексте.

2. Установить сущность феномена ритма и его роли в различных видах человеческой деятельности, в т.ч. в профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.

3. Определить и экспериментально обосновать оптимальный структурно-компонентный состав ритма профессиональной двигательной дидактической деятельности педагога по физической культуре в системе занятий.

4. Синтезировать и проектировать коммуникативный состав дидактической деятельности в контексте ее ритмоструктурной и функциональной целостной организации.

5. Выявить основные положения по содержанию ритмоструктурной организации целостной дидактической деятельности и уровни ее практического воспроизводства у студентов физкультурных вузов.

6. Теоретически и эмпирически систематизировать и научно обосновать общие и частные закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности педагога по физической культуре.

Методология исследования базируется на общефилософских принципах – объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, важнейших положениях философской, психологической и педагогической антропологии деятельности и личности. Нормативную методологию исследования составили: философские основы познания деятельности [11, 91, 217, 315]; теория деятельности [71, 86, 193, 265]; идеи деятельностно и личностно ориентированных подходов в педагогическом образовании [1, 58, 117, 184, 278, 316]; идеи системного и структурного подходов к рассмотрению целостного педагогического процесса [176, 194, 280]; теория и методика формирования компетенций

[181, 208, 218, 298, 368, 388, 405, 411]; концепция феномена ритма [214, 222, 255, 256, 393]; основы познания циклической парадигмы [7, 8, 79, 261, 408]; физиологические концепции ритма [21, 60, 81, 241, 273, 311]; синерго-кибернетическая концепция самоорганизующихся систем [15, 80, 164, 392]; основные положения психофизиологии музыкального ритма/музыки [213, 275, 390, 407, 416, 421]; парадигма музыкально-ритмического воспитания [31, 42, 128, 170, 244, 299].

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в работе использован комплекс **методов исследования**.

На *теоретическом* уровне применялись методы теоретического анализа (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, системный, целостный); междисциплинарный анализ и синтез; абстрактный и аксиоматический метод, индукция и дедукция, идеализация, сравнение и обобщение; изучение и обобщение опыта; концептуальное и ситуационное моделирование.

На *эмпирическом* уровне использовались опросные (анкетирование, беседа, интервью, самооценка, рейтинг); диагностические (тестирование, контент-анализ, экспертная оценка), обсервационные (педагогическое наблюдение); праксиметрические (анализ продуктов деятельности) методы.

На *экспериментальном* уровне проводились педагогические эксперименты констатирующей, формирующей и контрольной направленности.

На *итогово-констатирующем* уровне реализованы методы математической статистики, адаптированные к задачам исследования, применены формы схематического и графического представления результатов.

База исследования. Исследовательская работа осуществлялась на базах Государственного Университета Физического Воспитания и Спорта Республики Молдова (ГУФВС РМ) и Западного Университета г. Тимишоара в Румынии.

Эмпирическую базу исследования составили: материалы опроса, анкетирования, интервьюирования 1445 респондентов: 921 студент, 219 преподавателей вузов, 244 учителя физического воспитания, 61 тренер; опыт преподавания учебных курсов педагогических и специализированных дисциплин вышеназванных вузов; опыт работы тренеров по различным видам борьбы спортивных школ Республики Молдова и зарубежных специалистов из Украины, России, Германии и США; педагогические наблюдения: 45 учителей физического воспитания школ Молдовы и Румынии, 38 преподавателей специализированных дисциплин ГУФВС РМ и Западного Университета г.Тимишоара в Румынии, 98 студентов-практикантов; педагогические эксперименты: с участием 117 студентов ГУФВС и 143 студентов Западного Университета г. Тимишоара.

Научная новизна исследования представлена следующими положениями:

- исследование закономерностей формирования ритма профессиональной педагогической деятельности специалиста (учителя, тренера-преподавателя) физической культуры с позиций ее ритмоструктурной организации;
- структуризация педагогической деятельности с позиций макро, мезо и микро-уровневого функционирования дидактического процесса;
- определение стереотипных доминант дидактического процесса/деятельности подготовительной части урока (ПЧУ)-стереотип и модели качественных и количественных параметров/составляющих макро-дидактической ситуации *ПЧУ-стереотип*, ритмо-лингвистической структуры дидактического общения учителя физического воспитания, ритмо-структуры двигательной деятельности профессиональной направленности специалиста (учителя, тренера-преподавателя) по физической культуре, уровней комплексной слухо-зрительно-двигательной и слухо-рече-зрительно-двигательной координации, иерархии уровней компетенции комплексной координации специалиста (учителя, тренера-преподавателя) по физической культуре;
- обоснование принципа иррадиации ритмо-структуры речевой и двигательной деятельности в системе профессиональной подготовки специалиста (учителя, тренера-преподавателя) по физической культуре;
- разработка концептуальной модели процесса профессиональной подготовки специалиста (учителя, тренера-преподавателя) по физической культуре.

Научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, состоит в теоретическом и эмпирическом определении содержания когнитивных, операциональных и ценностно-ориентационных компетенций ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре, оценке уровня его сформированности в системе учебных занятий и педагогической практике, а также в обосновании технологии его формирования, включающей аналитико-синтетическую программу и содержание адекватных средств, методов и форм организации образовательного процесса, что в результате явилось обоснованием **нового направления исследования** в педагогической науке: *Акмеология профессиональной подготовки специалиста по физической культуре*.

Теоретическая значимость исследования:

- определены закономерности формирования ритма педагогической деятельности специалиста по физической культуре в условиях профессионального образования;
- раскрыта сущность и составляющие ритма исследуемой деятельности;

- представлены методология и технология организации процесса формирования и развития профессионально-педагогических компетенций ритма дидактического общения и двигательной деятельности в системе физкультурного образования;

- раскрыта методология исследования проблемы формирования ритма коммуникативных и двигательных компетенций специалиста по физической культуре;

- выделены иерархические уровни ритма профессионально-педагогической деятельности учителя/преподавателя по физическому воспитанию и разработана методика их диагностики;

- обосновано значение музыки и ритмического воспитания для воспитания компетенций ритма профессиональной коммуникативной, двигательной и психомоторной деятельности.

Практическая значимость исследования:

- на основе ведущих теоретических положений разработана система научно-практических рекомендаций по формированию компетенции ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста (учителя, тренера-преподавателя) по физической культуре в системе профильного образования;

- разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс высшего физкультурного образования ряд программ, ориентированные на формирование компетенций ритма, как структурных компонентов профессионально-дидактической деятельности, так и ее целостного образования;

- теоретические положения и выводы работы могут быть использованы при разработке продуктивных технологий подготовки и совершенствования квалификации специалиста в системе физкультурного образования, при разработке концептуальных основ профильного педагогического образования в процессе совершенствования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Полученные в исследовании данные о механизмах формирования ритма профессионально-педагогической деятельности учителя, тренера-преподавателя, об условиях, обеспечивающих этот процесс, могут найти применение в аттестации педагогических кадров, создании региональных программ образования и воспитания. Предложенные в диссертации технологии могут быть использованы в практике высшего профессионального образования, в работе образовательных учреждений.

Апробация основных идей и результатов исследования осуществлялась на научно-методических и научно-практических конференциях, симпозиумах национального и международного уровня, посвященных проблемам высшего физкультурного профессионального образования:

- Молдова (Кишинев, 1996-2009, 2011-2014, 2015 – Problemele acmeologice în domeniul Culturii fizice: тема доклада – *Акмеологическая стратегия профессионального образования в сфере физической культуры*; Тирасполь, 2002);
- Румыния (Яссы, 1997; Тимишоара, 1996, 1998, 1999, 2001; Брашов, 1996, 2002-2004; Бухарест, 2000, 2002 – Impactul civilizației moderne asupra educației fizice și sportului – implicații și direcții: тема referatului – *Ritmul vorbirii și capacitatea de coordonare în activitatea comunicativă a profesorului de cultură fizică*; 2006, 2007; Галац, 2002, 2003, 2005 – Direcții de optimizare a activității educaționale: тема referatului – *Componenta structurală a activității didactice integrative în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției de educație fizică”*; 2007, 2008; Питешты, 1997, 2005; Крайова, 1997; Поточ, 1999; Орадя, 2006);
- Белоруссия (Минск, 2008-2013; 2012 – Международная научно-практическая конференция по проблемам физической культуры и спорта государств – участников Содружества Независимых Государств: доклад на пленарном заседании – *Содержание и оценка знаний и умений ритмоструктурной организации дидактического общения учителя физической культуры „Макротекст – Подготовительная часть урока”*);
- Россия (Москва, 2008, 2015; Курск, 2004; Белгород, 2004; Орел, 2012 – Физическая культура, спорт и туризм. Интеграционные процессы науки и практики: доклад на пленарном заседании – *Феномен ритма общения в коммуникативной деятельности учителя физической культуры*; 2013; Сочи, 2012; Ростов-на-Дону, 2013);
- Украина (Киев, 2015; Днепропетровск, 2011, 2012; Львов, 2012 – Молода спортивна наука України: доклад на пленарном заседании – *Феномен ритма дидактического общения учителей физической культуры и методика его формирования*, 2013; Чернигов, 2012, 2013 – Актуальные проблемы современной биомеханики физического воспитания и спорта: доклад на пленарном заседании – *Модель коммуникативно-дидактической деятельности преподавателя физического воспитания*; Луганск, 2013 – Формирование физической культуры личности в системе непрерывного образования: доклад на пленарном заседании – *Феномен ритма дидактической речи учителя физической культуры*; Славянск, 2015);
- Польша (Зелена Гура, 2014 – Ontogeneza i promocja zdrowia w aspektach medycyny, antropologii i wychowania fizycznego: тема доклада – *"Motor" the base of rhythm formation the didactic speech for teacher of physical culture*; Бяла Подляска, 2015 – Coordination abilities in physical education, sports and rehabilitation: доклад на пленарном заседании – *Particular characteristics of coordination abilities of wellness and sport gymnastics coaches*);
- Литва (Вильнюс, 2015 – Sport Science for Sports Practice and Teacher's training: тема доклада – *Theory and practice of rhythm in the professional training system for athletes and teaching staff*).

Ведущие идеи исследования представлены на Мастер-Классах, проводимых в Молдове: Тирасполь (2002); Румынии: Бухарест (2002); Белоруссии: Минск (2010, 2011); Украине: Днепропетровск (2012), Львов (2012, 2013), Луганск (2013).

Результаты диссертационного исследования изложены в 5 монографиях; использованы при разработке 2-х учебных пособий, 5-ти учебных программ 1-го и 2-го циклов обучения, 86 статей в сборниках материалов научных конференций, конгрессов и симпозиумов, 32 статей в научных журналах национального и международного уровня, из которых 1 опубликована в журнале индексируемом в базе данных ISI, 4 – IndexCopernicus.

Структура и объем диссертации. Основной текст диссертации изложен на 238 страницах и состоит из введения, пяти глав, общих выводов и рекомендаций. Библиография включает 424 литературных источника, из которых 324 на русском языке, 56 на румынском языке и 44 на иностранных языках. Работа оформлена 29 таблицами, 58 рисунками и 41 приложением.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ГЛАВ ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Во введении обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, определяются цель, объект и предмет исследования, задачи, методологическая основа, представлен комплекс использованных методов исследования, формулируются положения о новизне, теоретической и практической значимости работы, обозначена научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, являющаяся обоснованием нового направления исследования в педагогической науке – *Акмеология профессиональной подготовки специалиста по физической культуре*, представлен ряд научных форумов с обозначением их проблематики и тем докладов, в рамках которых осуществлялась апробация основных идей и результатов настоящего исследования.

В первой главе ***Теоретические подходы к проблеме профессиональной деятельности в области физической культуры*** приведен анализ состояния исследуемой проблемы, осуществлено обсуждение тех научных положений, которые могут послужить основой для разрешения поставленных перед изысканием задач. Изучению подверглись различные сферы наук, так или иначе имеющие отношение к процессу профессиональной подготовки специалиста по физической культуре. К ним относятся такие области, как философия, психология, педагогика, физиология, музыка, ритмология, а также области, находящиеся на стыке наук: психопедагогика, психофизиология, кибернетика, синергетика, биомеханика, биоритмология. Рассмотрены теоретические положения категории *деятельность* со стороны каждой из представленных наук с целью выявления процессуально-ритмического аспекта.

Проанализирована специфика и структура профессиональной педагогической деятельности специалиста по физической культуре (учителя/преподавателя физического воспитания, тренера), обозначены базовые положения его подготовки. Отмечены составляющие педагогического мастерства и особенности их содержания, определена особая значимость музыкально-ритмических способностей преподавателя физического воспитания и спорта в реализации профессиональной деятельности.

Во второй главе ***Парадигма музыкально-ритмического воспитания в профессиональной подготовке специалиста по физической культуре*** представлена значимость *ритма*, который обнаруживает себя во всех предметах и явлениях, в процессах и формах. Человек живет в условиях сложнейшей полиритмии: он во власти биологических, психологических, социальных, а также стихийно возникающих под воздействием внешних факторов ритмов. Он создает материальную и духовную культуру, основой которой является ритм.

Представлены и обоснованы характеристики ритма как исследуемой категории.

Определен базовый фактор формирования ритма профессиональной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания, тренера – *чувство ритма*, а также главное средство воспитания последнего – *музыка*. К тому же музыкальный ритм обладает грандиозной структурирующей силой. Наряду с оптимальной организацией любого процесса, его упорядочивающие свойства способны исцелять человека как физически, так и психологически.

Обоснована необходимость дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание* для подготовки специалиста по физической культуре, а также адаптации ее содержания в контексте вербального обеспечения учебно-воспитательного и тренировочного процесса для преподавателей и специалистов по спорту/фитнесу.

Третья глава ***Ритм двигательной деятельности в системе профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре*** направлена на обоснование воспитания ритма двигательной деятельности у будущих учителей физического воспитания и тренеров по спортивной борьбе. Представлено содержание компетенций профессиональной двигательной деятельности и методики их поэтапного формирования.

Аргументировано применение музыкально-ритмического воспитания в учебно-воспитательном процессе профильного вуза при обучении профессиональным двигательным действиям. Разработаны ритмические структуры двигательной деятельности в таких видах спорта, как гимнастика, легкая атлетика, гандбол, волейбол, плавание, борьба. Обоснована методология положительного переноса двигательных навыков и психофизических качеств в рамках методических разработок формирования ритма

двигательной деятельности у будущих учителей физического воспитания и тренеров по спортивной борьбе.

Четвертая глава ***Феномен ритма дидактической деятельности в образовательном процессе физической культуры*** посвящена ритму дидактической деятельности, в рассмотрении ее как целостной педагогической деятельности, так и одной из ее главных составляющих, коммуникативной деятельности.

В рамках рассматриваемой проблемы структура целостной дидактической деятельности представлена макро, мезо и микро-составляющими. В соответствие с этим содержание учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию преследует следующую иерархическую систему адекватных подструктур:

- Макро-дидактическая ситуация – мезо-дидактическая ситуация – микро-дидактическая ситуация;
- Макро-композиция (Комплекс двигательных задач) – мезо-композиция (двигательная задача) – микро-композиция (алгоритм двигательной задачи);
- Макро-текст – мезо-текст – микро-текст.

Результаты проведенных экспериментов продемонстрировали положительный эффект музыкально-ритмического воспитания для формирования ритма целостной дидактической и коммуникативно-дидактической деятельности учителя физического воспитания.

В заключительной пятой главе ***Обоснование закономерностей формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре*** представлена диалектика ритмо-структурного формирования профессионально-педагогической деятельности специалиста физической культуры, его сущность и содержание. Обозначены характеристики ритма в педагогическом процессе, такие как *периодичность, цикличность, повторность, спиральность, волнообразность*, предполагающие разработку Модели ритмоструктуры профессиональной деятельности, в рамках которой количественные и качественные характеристики позволяют ускорить процесс формирования профессиональных компетенций.

Обоснованы закономерности процесса формирования ритма целостной педагогической деятельности, дифференцированные в два блока: общие и частные. Общие закономерности согласуются с закономерностями дидактического, учебно-воспитательного процесса. Частные закономерности формирования ритма профессиональной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания и спорта соотносятся с процессом формирования психомоторных компетенций.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

1.1. Философско-психологические аспекты исследования категории *деятельность*

Философия представляет собой мировоззрение, систему/совокупность взглядов на мир в целом и на отношение человека к этому миру, что определяет размышления над всеобщими проблемами в системе *Мир – Человек*.

Здесь философия выступает в двух ипостасях: 1 – как информация о мире в целом и отношении человека к этому миру; 2 – как комплекс принципов познания, как всеобщий метод познавательной деятельности [11, с.2].

В рамках всех изучаемых в философии аспектах можно выделить такие категории, как *человек* и *сознание*, с помощью которых гносеология определяет категорию *деятельность*, как познавательный процесс с его уровнями, формами, методами и т.д. [159, с.76-77].

При этом, вплоть до XVI века включительно понятие *деятельность* не прослеживалось в философских учениях. Но, начиная с немецких философов Канта [220] и Гегеля [91], диалектико-материалистическая традиция анализа сознания рассматривала его как функцию мозга, как отражение объективного мира, необходимого компонента предметно-практической *деятельности* человека.

Внимания заслуживает философия марксизма, в которой предпосылками становления сознания выступают «эволюция свойства отражения, присущего материи; развитие зачаточного интеллекта животных; переход особой ветви гоминид *от* орудийной *деятельности к* (выделено авт.) предметно-практическому освоению мира с помощью искусственных орудий труда; развитие в процессе становления труда потребности и знаковой коммуникации и передачи из поколения в поколение приобретенного опыта, который закрепляется в семиотических системах положивших начало формированию культуры как особого мира человека» [233, с.950-951]. Здесь *сознание* – это, прежде всего, *функция практики*, сознание не существует отдельно от практики. *Деятельность* использует сознание в своих целях, сознание и возникает в процессе деятельности, и продолжает свое существование в качестве ее функции. По существу, деятельности приписывается сознание – ставить цели, использовать средства. При этом, следуя парадигме, заданной Кантом, данная философия отождествляет сознание и деятельность.

Сознание в *феноменологии* немецкого философа Э. Гуссерля [109] описывается как нечто неотделимое от непосредственной жизненной реальности, предполагая вычленение

некоторого дорефлексивного уровня сознания и описания последнего в его сущностной «чистоте» и феноменальной явственности.

Итак, *сознание* является продуктом общественно-исторического развития, функциональным свойством мозга, идеальным отображением действительности, регулятором *деятельности* человека.

В свою очередь, осознание мира человеком есть продукт и агент его деятельного участия в мире, а всякое знание принципиально имеет деятельностную природу, будучи произведено исторически конкретной системой человеческой деятельности. С этих позиций сущность человеческой деятельности может быть осознана через философское понятие, раскрывающее содержание общего способа существования материи, – понятия движения, под которым определяется любое взаимодействие, совершающееся в объективном мире.

Таким образом, развитие философской мысли продемонстрировало, как через осмысление/познание духовного/сознания пришло понимание материального/*деятельности*. При этом, категория *ритма* не стала философской, хотя она и используется философами при исследовании проблем пространства и времени. Но, как считает Б.С. Мейлах, «...понимание природы ритма невозможно в отрыве от проблемы отношения объекта и субъекта..., объективного мира и внутреннего мира» человека, «...источник ритмических закономерностей – в самой действительности» [214, с.6].

Категория деятельности является объектом изучения и в психологических науках. Так, для изучения психических феноменов была разработана *Теория деятельности*, которая формировалась в 20-е годы прошлого столетия.

В этом ракурсе, одним из наиболее влиятельных направлений в психологии того времени стала культурно-историческая теория, разработанная Л.С. Выготским (1896-1934). В своих теоретических построениях он определил новые методы видения человека в мире, что явилось основой для развития психологической науки. Л.С. Выготский [86, с.18-40] стремился разрешить проблему генезиса человеческого сознания, найти качественную специфику психического мира человека и определить механизмы его формирования.

Опираясь на известное положение о том, что важнейшим отличием деятельности человека от поведения животных заключается в использовании им орудий труда для преобразования мира и сохранении этих орудий, Л.С. Выготский [86, с.1039-1129] выстраивает аналогию орудиям труда, особым орудиям применительно к внутреннему, психическому миру человека, направленным (в отличие от обозначенных орудий) не вовне, а внутрь, на овладение собственной психической жизнью, а значит, собственным

поведением. Он различает два уровня психического – *натуральные* и *высшие* психические функции.

Натуральные (природные/естественные) функции предполагают механическое запоминание, не предполагающее специальных способов переработки информации, или непроизвольное внимание, к примеру, поворот головы к источнику громкого звука.

Примерами же *высших* психических функций могут служить: целенаправленное мышление, творческое воображение, логическое запоминание, произвольное внимание. Здесь наблюдается одна из важнейших их характеристик – опосредствованность, представляющее собой средство, при помощи которого они организуются.

По мнению Л.С. Выготского [86, с.532-663], возникновение высших психических функций осуществляется в процессе интериоризации социальных форм поведения в систему индивидуальных форм. Этот процесс не является механическим. Таким образом, высшие психические функции возникают в процессе сотрудничества и социального общения – и они же развиваются из примитивных корней на основе низших. На лицо социогенез высших психических функций и их естественная история.

Опираясь на положения Л.С. Выготского, в 20-е гг. прошлого столетия начал формироваться деятельностный подход в психологии.

Одним из первых в направлении деятельностного подхода можно отметить выдающегося психолога и философа С.Л. Рубинштейна (1889-1960). Его первые шаги в этой области были предприняты в 1922 году в работе «Принцип творческой самодеятельности» [264] и развиты в последующих трудах. Именно он стал основоположником наиболее глубоко разработанной философско-психологической теории деятельности. Ученый отождествлял субъекта деятельности со своими деяниями, утверждая, что тождественное существование субъекта в своей деятельности является определяющим для самой субъектности. На базе этого С.Л. Рубинштейном [265] был сформулирован центральный принцип теории деятельностного подхода в психологии – *принцип единства сознания и деятельности*, суть которого состоит в том, что человек и его психика формируются и проявляются в деятельности изначально практической.

На основе своей целостной концепции С.Л. Рубинштейн создал новаторские психологические теории личности, мышления как деятельности и как процесса, эмоций, памяти, речи и т.д. И все это было сделано в свете общепсихологического принципа детерминизма: внешние причины действуют через внутренние условия, составляющие основание развития.

Другая трактовка деятельностного подхода в психологии принадлежит российскому психологу, философу и педагогу А.Н. Леонтьеву (1903-1979), который совместно с другими

представителями Харьковской психологической школы разработал проблему *общности строения внешней и внутренней деятельности* [193]. По мнению ученого, деятельность может быть рассмотрена как единица жизнедеятельности человека в конкретных условиях, как процесс, который обеспечивает реализацию предметных потребностей личности [192]. Таким образом, основой вектор исследований А.Н. Леонтьева можно обозначить как *экстериоризацию, овнешествление* предмета деятельности, лежащей за пределами индивидуальных особенностей и внутренних переживаний. *Внешний* фокус позволил автору обозначить структуру самой деятельности [193]. Именно А.Н. Леонтьев впервые рассмотрел деятельность в качестве системы взаимодействия элементов: *потребность* → *мотив* → *цель* → *условия* достижения цели [191, с.247-250]. Предложенная структура деятельности позволяла систематизировать, описывать не характерную для большинства психологических исследований специфику психических процессов личности, а внешнюю по отношению к личности деятельность.

В реалии мы наблюдаем или имеем дело с различными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности человека. Но все они подчинены своему *мотиву*, который отвечает той или иной *потребности*. Таким образом, понятие деятельности связано с понятием мотива; соответственно, без мотива осознанной деятельности не бывает.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева [193] человеческая деятельность рассматривается как совокупность отдельных *деятельностей*, состоящих из умственных и практических *действий*, определяющих собой процесс, подчиненный сознательной *цели*, а действия, в свою очередь, – из *операций*, соотносимых с конкретными условиями ее протекания. С нашей точки зрения, в данном алгоритме операции должны соотноситься с задачами, которые всегда ставятся для реализации цели (Рисунок 1.1).

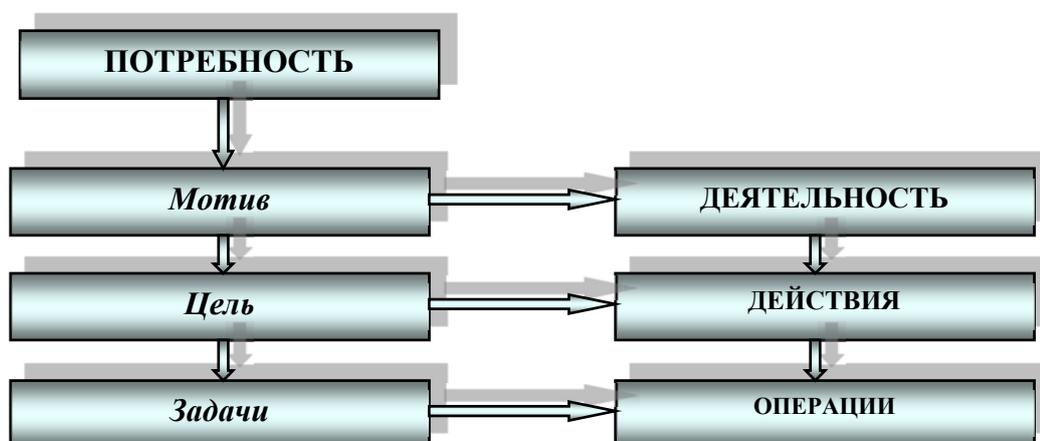


Рис. 1.1. Соотношение понятий в структуре деятельности [45]

Цель всегда существует в некой предметной ситуации и конкретизируется в задачах. Операции же характеризуют техническую сторону выполнения действия и направлены на решение конкретных задач в определенных условиях.

Итак, подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия, а понятие операция – задачами.

Деятельность, в данной целеполагающей трактовке, есть внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознательной целью, достижение которой складывается из результатов последовательного решения задач (элементов), называемыми действиями [158, 189].

В психологической литературе [94, 180] представлена более содержательная схема структуры деятельности (Рисунок 1.2).

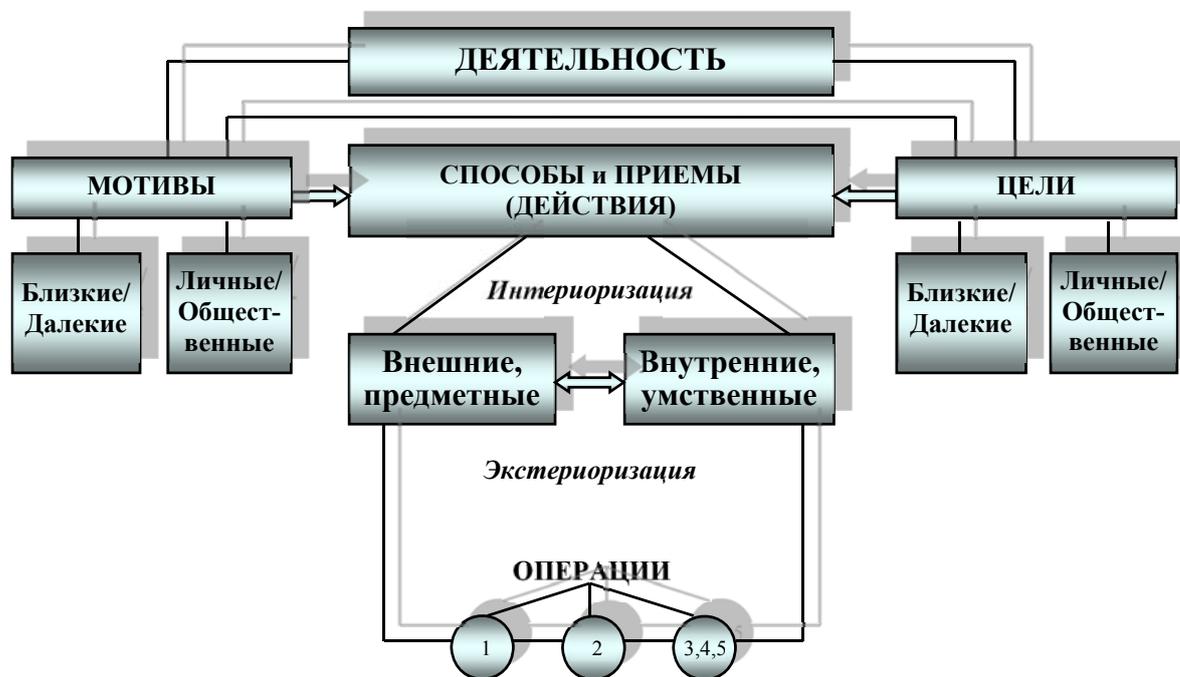


Рис. 1.2. Структура деятельности по В.Г. Крысько [180]

Однако в ней несколько нарушено обоснованное А.Н. Леонтьевым соотношение понятий. В частности, относительно мотивов, которые предполагают организацию деятельности, а не действия, являющиеся следствием поставленных целей. С этих позиций нами была модифицирована схема В.Г. Крысько [180], которая представлена на Рис. 1.3.

Психологическую теорию деятельности С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев разрабатывали практически независимо друг от друга. Их трактовки во многом сходны, но имеют и существенные различия. Так при разработке принципа единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейн [265] декларировал, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. И хотя данный принцип разрабатывался эмпирически в обоих вариантах деятельностного подхода,

между ними существовали различия в понимании этого единства. А.Н. Леонтьев [193] предложил иное решение проблемы: психика, сознание «живет» в деятельности, которая составляет их *субстанцию*, образ является *накопленным движением*, то есть свернутыми действиями, бывшими вначале вполне развернутыми и *внешними*. То есть сознание не просто *проявляется и формируется* в деятельности как отдельная реальность, оно *встроено* в деятельность и неразрывно с ней.

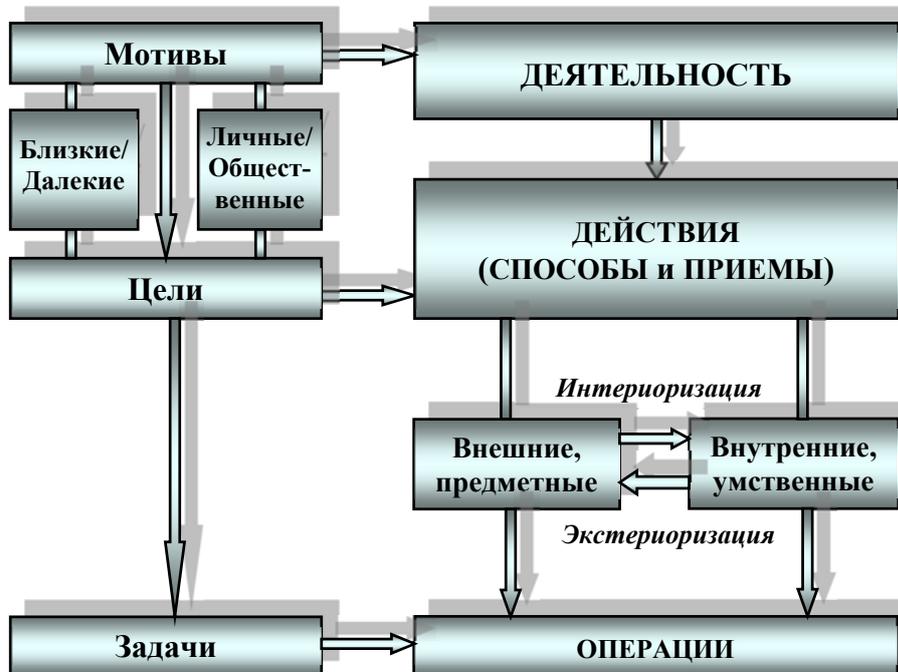


Рис. 1.3. Структура деятельности (модифицирована автором [45])

Представленные различия между двумя вариантами деятельностного подхода сказались на формировании научных постулатов, затрагивающих такие проблемы, как проблема *предмета* психологической науки и *соотношения* собственно внешнепрактической деятельности и сознания.

В рамках первой проблемы, С.Л. Рубинштейн утверждает, что психология должна изучать не деятельность субъекта как таковую, а его психику, но через раскрытие ее существенных объективных связей, в том числе через исследование деятельности. А.Н. Леонтьев, наоборот, считал, что деятельность неизбежно должна входить в предмет психологии, поскольку психика неотторжима от порождающих и опосредующих ее моментов деятельности, более того: она сама является формой предметной деятельности.

Во втором случае, по мнению С.Л. Рубинштейна, нельзя говорить о формировании *внутренней* психической деятельности из *внешней*, практической, путем интериоризации: до всякой интериоризации внутренний (психический) план уже существует. А.Н. Леонтьев же полагал, что внутренний план сознания формируется как раз в процессе интериоризации

изначально практических действий, связывающих человека с миром человеческих предметов.

При всем при этом, **деятельностный подход** наиболее интенсивно развивался и продуктивно использовался в такой области, как *образование*, где преимущественно представлен последователями школы А.Н. Леонтьева. Это обусловлено тем, что направление психологического исследования в процессе обучения органически связано с основной идеей концепции А.Н. Леонтьева, согласно которой развитие человеческого сознания понимается как обучение в его специфически человеческих формах, то есть в условиях передачи от человека к человеку общественно-исторического опыта.

Но нельзя не упомянуть и заслуги С.Л. Рубинштейна [265], который все многообразие человеческой деятельности соотнес к трем основным видам: *игра, учение, труд*. Это три онтогенетические, сменяющие друг друга и сосуществующие на протяжении всего жизненного пути, виды деятельности. Они различаются по конечным результатам (продукту деятельности), по организации, по особенностям мотивации.

В первые годы жизни через *игру* у ребенка складываются предпосылки для овладения простейшими видами деятельности. Процесс игры осуществляется в условных ситуациях, в которых воспроизводятся типичные действия и формы взаимодействия людей.

Игра отличается от других видов деятельности некоторыми особенностями, одной из которых является ее *двуплановость*. Так, с одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, связанную с решением конкретных, часто нестандартных задач, а с другой – существует ряд моментов деятельности, которые носят условно-символический характер, позволяющий отвлекаться от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами [331].

Другой особенностью игровой деятельности является то, что ее цель – сама осуществляемая деятельность, а не практические результаты, которые достигаются с ее помощью. Многочисленные исследования [66, 86, 226, 332 и др.] показывают, что для ребенка игра служит, прежде всего, первичной формой общения, формой реализации его активности, формой жизнедеятельности. Побуждением к игре является потребность в активности, источником же – подражание и опыт.

В зависимости от возраста и психического развития ребенка игровая деятельность преобразуется в разные виды [86, 331]:

- *предметная игра* (ознакомление с предметами и освоение их функциональных значений);

- *сюжетно-ролевая игра* (исполнение ребенком ролей, как взрослых, так и своих сверстников, что сопровождается оперированием предметами в соответствии с их значениями);

- *игра по правилам* (осуществление ребенком своего поведения в соответствии с оговоренными требованиями или правилами).

В результате игра помогает ребенку в овладении значениями вещей и явлений, закрепленными в языке, способствует развитию осознанных действий, расширяет самосознание ребенка, подводящего к восприятию себя как носителя социальной роли.

Начиная с *кризиса детей семилетнего возраста* у ребенка практически уже завершается период эгоцентризма, и он уже более осознано начинает смотреть на жизнь, разделяя ее на внутреннюю и внешнюю. Он начинает понимать, что кроме его точек зрения на что-то, есть точки зрения других людей, задумывается о роли своей деятельности для него – нужна ли она ему в самом деле, что принесет она ему, и стоит ли ее вообще осуществлять. Это создает у ребенка сознательные мотивы для усвоения определенных знаний, умений, навыков, что является необходимым условием для формирования *учебной* деятельности. В этом активно себя проявляют взрослые, которые организуют деятельность и поведение ребенка с целью присвоения им общественного опыта через процессы обучения и воспитания.

С этих позиций, *учение* предполагает процесс целенаправленного воздействия на деятельность и поведение ребенка с целью передачи ему общественного опыта, накопленного человечеством в виде знаний, умений и навыков [226, 332], что является нелегким трудом, требует волевых усилий и напряжения как умственных, так и физических сил. В процессе обучения в школе у учащихся развиваются волевые качества, необходимые в труде, формируются целенаправленность, ответственность, потребность постоянно обогащать свой ум знаниями. Так учебная деятельность формирует у ребенка умение управлять своими психическими процессами, умение выбирать, организовывать и направлять свои действия и операции, навыки и опыт в соответствии с решаемой задачей. Таким образом, учение является необходимым этапом подготовки подрастающего поколения к любому виду трудовой деятельности.

Основным видом деятельности человека является *труд*. Он определяет собой деятельность, направленную на развитие человека и преобразование ресурсов природы в материальные, интеллектуальные и духовные блага. Такая деятельность может осуществляться либо по принуждению, либо по внутреннему побуждению, либо по тому и другому, что предполагает удовлетворение личных и социальных потребностей.

По определению английского экономиста А. Маршалла (1842-1924), труд – это всякое умственное и физическое усилие, предпринимаемое частично или целиком с целью достижения какого-либо результата, общественно значимого продукта, главного признака труда, отличающего его от других видов деятельности, не считая удовлетворения получаемого непосредственно от самой проделанной работы [209].

Человек, создавая новый продукт, сознательно и последовательно выполняет трудовые действия, используя физическую и умственную энергию своего организма.

Но необходимо отметить, что все основные виды деятельности прослеживаются на каждом возрастном периоде жизни человека, где они дополняют друг друга, взаимодействуя, взаимопогружаясь для ориентации на конечный результат конкретной деятельности. М.В. Демин отмечает, что игра «не ограничивается первоначальным периодом в жизни человека, а является необходимой и существенной составляющей деятельности во все без исключения периоды его жизни» [116, с.94]. Так, в рамках профессиональной подготовки и тренингов прибегают к деловым/ролевым играм. При формировании военной стратегии и тактики организуют военные маневры/игры. Параллельно осуществляется процесс учения/обучения. С другой стороны, нельзя забывать и об играх в условиях рекреации, предполагающей смену деятельности взрослого человека для отдыха и восстановления своей работоспособности. То же можно наблюдать и при использовании труда в системе воспитания и развития личности, как в период дошкольного и школьного возраста, так и в период взрослости (исправительные колонии, предназначенные для отбывания лишения свободы осужденными).

И хотя виды деятельности не существуют изолированно, в разные периоды жизни человека они имеют неодинаковое значение. До поступления ребенка в школу основным видом деятельности является *игра*, для школьника – это *учение*, у взрослого – *труд*. Таким образом, можно говорить о видах деятельности, которые являются ведущими в тот или иной период развития личности.

Игра не создает общественно значимого продукта. Однако в игре начинается формирование человека как субъекта деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение. **Учение/обучение** является непосредственной подготовкой личности к труду, развивает ее умственно, физически, эстетически и лишь на конечном этапе освоения профессии связано с созданием материальных и культурных ценностей. **Труд** – процесс создания человеком материальных и духовных ценностей общества.

Здесь необходимо отметить, что выделяют еще один самостоятельный вид деятельности, который можно отнести к основным видам, – это **общение**.

В своей книге *Психология педагогической оценки* [17, с.129-266] Б.Г. Ананьев впервые представил значение категории *общения* как одну из детерминант, определяющую проявление и развитие психики человека. В последующих трудах психолого-философской направленности он подчеркивает мысль о бесчисленных прижизненных отношениях человека, как с предметным миром, так и с другими людьми. Эти отношения устанавливаются и развиваются посредством такого механизма, как деятельность – общение, труд, учение, игра и другие ее виды.

При этом, Б.Г. Ананьев, выделяя общение, подчеркивает, что его особой и главной характеристикой как деятельности является то, что только при его участии человек может строить свои отношения с другими людьми: «Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах» [18, с.97]. А потому общение является обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, предполагающих взаимодействие людей, условием, без которого невозможно познание ими действительности и формирования у них последующего поведения.

Б.Г. Ананьев одним из первых указал на многоуровневую иерархическую и многомерную организацию этого явления, выделяя макро-, мезо- и микроуровни, обусловленные, соответственно, коммуникативными отношениями в обществе, в коллективе и в ближайшем окружении. Психолог указывает, что общение, как межличностное взаимодействие, всегда определяется системой общественных отношений, в которой наблюдается межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности, поскольку в структуре общения невозможно отделить личное от общественного.

Принимая во внимание то, что данный вид деятельности направлен на формирование и установление обоюдных отношений и контактов между отдельными людьми, в общении можно выделить три взаимосвязанные стороны: *коммуникативную*, *интерактивную* и *перцептивную*. Коммуникативная сторона состоит в обмене информацией. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами: в обмене знаниями, идеями, действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания через взаимообмен чувствами.

К тому же, общение определяют как особую форму деятельности. В отличие от обычной деятельности, представляющей субъект-объектный процесс, в ходе которого человек (субъект) творчески преобразует окружающий мир (объект), общение

детерминирует собой субъект-субъектную связь, где человек (субъект) взаимодействует с другим человеком (субъектом).

Учитывая выше изложенное, ряд авторов [193, 198, 265, 375] расценивает общение как одну из сторон совместной деятельности, мотивируя его включением в любую деятельность, являясь ее элементом. При этом саму деятельность рассматривают как условие общения.

Однако в современной психологии общение интерпретируют как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две ее разновидности. С одной стороны общение понимается как коммуникативная деятельность, или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза [16, 332]. С другой – общение понимается как один из видов деятельности (прежде всего, имеется в виду речевая деятельность [101, 189]), где присутствуют все элементы, свойственные деятельности: действия, операции, мотивы и др.

Таким образом, можно отметить, что все основные виды деятельности человека формируют его во всех направлениях, что предполагает его развитие, воспитание, образование и социализацию. Взаимосвязь основных видов деятельности способствует становлению неповторимой личности человека со своими положительными качествами и недостатками.

1.2. Физиологические процессы в контексте ритмовых проявлений

Всякая деятельность человека регулируется центральной нервной системой. С этих позиций жизнедеятельность человеческого организма и происходящие в нем процессы, в момент осуществления какой-либо активности, подчиняются физиологическим законам. Действие этих законов в рамках выполнения человеком основных видов деятельности можно системно проследить в следующих направлениях/аспектах физиологической науки:

- деятельность центральной нервной системы [241, 273];
- учение о доминанте как рабочем принципе ДНС и вектора поведения [311];
- функциональная система как интегративная деятельность организма [21, 22];
- психофизиология деятельности [197, 254].

Деятельность центральной нервной системы

Нервная система человека в физиологии подразделяется на *центральный* и *периферический* разделы. Центральная нервная система (ЦНС) является особо важным звеном, стержневым разделом физиологической науки, поскольку она влияет на все процессы, происходящие в организме, и, в то же время, сама подвержена воздействию каждого из них. Периферическая нервная система (ПНС) соединяет центральную

нервную систему с органами и конечностями. Ее дифференцируют на соматическую нервную систему и вегетативную нервную систему [234, 284]. Первая – отвечает за координацию движений тела, а также за получение внешних стимулов. Это система, регулирующая сознательно контролируемую деятельность. Вторая – регулирует деятельность внутренних органов, обеспечивает их важнейшие физиологические функции в данной ситуации и в данный момент времени. Ее реакции не подчинены напрямую нашему сознанию.

ЦНС объединяет все процессы в организме, организует поведение человека в условиях социума и окружающей природы. Изучение физиологических механизмов деятельности коры головного мозга человека предполагает тесное взаимодействие физиологии с важнейшими вопросами философии и психологии, касающимися человеческого мышления и сознания [254, 283].

Все отделы центральной и периферической нервной системы участвуют в переработке информации, поступающей через внешние и внутренние рецепторы, расположенные на периферии тела и в самих органах. С высшими психическими функциями, с мышлением и сознанием человека связана работа коры головного мозга (КГМ) и подкорковых структур, входящих в передний мозг [53].

И.М. Сеченовым, русским физиологом, впервые была высказана мысль о связи сознания и мышления человека с рефлекторной деятельностью головного мозга [273]. Эта идея экспериментально подтверждена и развита другим русским физиологом, И.П. Павловым [241], который считается создателем учения о *высшей нервной деятельности*, где основой являются условные *рефлексы*.

Рефлекс определяет собой реакцию нервных клеток на раздражения, воспринимаемые чувствительными нервными окончаниями. Он является основным физиологическим механизмом, используемым человеком в приспособлении к условиям среды и жизнедеятельности.

Понятие *рефлекс* ввел И.М. Сеченов. И.П. Павлов же дифференцировал рефлексы на условные и безусловные.

И условные, и безусловные рефлексы, составляя высшую нервную деятельность, обеспечивают жизнь в постоянно изменяющемся окружающем мире. Соответственно, все функции организма вызываются и изменяются условно-рефлекторно. *Безусловные* (врожденные) рефлексы являются первичными. Они служат для приспособления организма к окружающей среде и могут преобразовываться *условными* (приобретенными) рефлексами. При этом условные рефлексы не повторяют безусловных. Они значительно отличаются от них, поскольку возникают в процессе индивидуального развития человека,

вырабатываются в течение жизни и по мере накопления составляют основу индивидуального поведения.

Образование условных рефлексов, является главной работой/функцией коры головного мозга. В основе условных рефлексов лежит *закон замыкания временных связей*. Поэтому деятельность КГМ называют замыкательной деятельностью [26].

Процесс замыкания временных связей претерпевает достаточно сложный ход. Возникающий раздражитель, действуя на органы чувств, вызывает возбуждение определенного участка КГМ, которое иррадирует по коре, захватывая и ближайшую подкорку. Иррадиация возбуждения, проходящая по большим полушариям, не происходит равномерно во всех направлениях. В случае если в КГМ возникает стойкий, доминантный очаг возбуждения, то всякое возбуждение, вызванное более слабым раздражителем, притягивается к этому очагу, распространяется в его направлении.

В процессе образования условной связи очаг более сильного возбуждения вызывается в коре безусловным раздражителем. При этом, более слабое возбуждение, возникающее от действующего в то же время или предшествующего раздражителя, притягивается к этому доминантному очагу.

Последующее повторение подобных условий (внешний стереотип) как бы прокладывает своеобразный путь, и связь между обоими очагами становится более прочной. В результате, предъявление одного лишь условного сигнала в дальнейшем начинает вызывать возбуждение уже не только в соответствующем очаге КГМ, но и в той его части, куда раньше приходило возбуждение, вызываемое безусловным раздражителем, создается определенная система связей (внутренний стереотип). Так замыкается временная нервная связь, образуется условный рефлекс [26, 241].

Как правило, воспроизведение стереотипа носит автоматический характер. В тоже время динамический стереотип [241] мешает созданию нового (человека легче научить, чем переучить). Устранение стереотипа и создание нового нередко сопровождаются значительным нервным напряжением (стрессом: по И.П. Павлову [241]). Для человека стереотип играет значительную роль. Это прослеживается, например, в формировании профессиональных навыков. Так динамический стереотип проявляется в технике исполнения спортивных упражнений, игры на музыкальных инструментах, последовательности движений в танцах и т.д.

Итак, замыкание временных связей является основной синтезирующей деятельностью КГМ. При этом образование условного рефлекса всегда сопровождается выделением того раздражителя, на который образуется рефлекс. А значит, параллельно с синтезом КГМ осуществляет и анализирующую деятельность. Таким образом, эта сложная аналитико-

синтетическая деятельность коры мозга, лежащая в основе образования условных рефлексов на изменения среды, и дает возможность достичь необходимого приспособления организма к условиям жизни, уравнивания его с окружающей действительностью [53].

Условные рефлексы могут возникать и на многообразные раздражители, исходящие от внутренних органов, из внутренней среды организма. В этом случае сигналы, идущие в кору, имеют особенное значение для регулирования КГМ внутренней жизни организма, что делает его приспособление к внешней среде более совершенным.

Среди всего многообразия действующих на человека условных раздражителей различаются две системы сигналов [241]. Все непосредственно действующие на человека условные раздражители в виде предметов окружающего мира и их признаков представляют собой *первую сигнальную систему*, общую для человека и животных. Слова же и их сочетания, а также связи, возникающие на их основе, составляют *вторую сигнальную систему*, которая имеется только у человека.

Первая сигнальная система имеет большое значение во всех основных видах человеческой деятельности. Так в *игре* немало важным является образное представление каких-либо предметов, явлений, или же характерного поведения живых существ и неживых объектов, для самой организации и осуществления этой деятельности. Особо надо отметить значение первой сигнальной системы в *учебной деятельности*, где она лежит в основе наглядного метода обучения, имеющего своей задачей создать у учащихся правильные представления изучаемых предметов и явлений. Такую же ее ценность мы наблюдаем и в *труде*: она составляет необходимое условие творческого воображения конструктора, архитектора, художника, музыканта и т.д. При этом, будучи общей у человека и животных, первая сигнальная система у человека является гораздо более сложной и совершенной, поскольку находится у него в органической связи со второй сигнальной системой и под ее воздействием [284].

Вторая сигнальная система приносит весомые изменения в высшую нервную деятельность человека: в аналитико-синтетическую деятельность КГМ, в процесс замыкания новых временных связей.

У животных временные связи образуются в основном на базе безусловных рефлексов. У человека же безусловный раздражитель может успешно быть замещен словом.

Таким образом, отличительной чертой *высшей нервной деятельности* человека является возможность образования у него словесно подкрепляемых связей без поддержки биологически важными безусловными раздражителями. При этом слова могут замещать собой не только безусловные, но и условные раздражители. И.П. Павлов [241] констатировал, что слово для человека является таким же условным раздражителем, как

другие, общие для человека и животных. В тоже время, при своей «многообъемлющей» характеристике его нельзя сравнивать ни в каких количественных или качественных определениях с условными раздражителями животных. Слово вызывает у человека большое количество условных рефлексов в виде различного рода действий, на которых базируется обучение, воспитание.

Для высшей нервной деятельности человека слово имеет особое значение в выработке временных связей, поскольку оно представляет собой своеобразный раздражитель, имеющий связь с огромным количеством непосредственных раздражителей, и которые оно замещает, являясь их обобщением. При этом слово оказывает существенное влияние на образование новых временных связей: у человека, сориентировавшегося при помощи слова в системе многочисленных сигналов и обобщившего на основе этого то или иное поведение, временные связи вырабатываются гораздо быстрее, чем это может быть достигнуто без участия слова.

Вторая сигнальная система развивается у человека в основном, благодаря коллективной деятельности людей через их общение между собой. Наличие второй сигнальной системы дает возможность человеку с помощью словесных инструкций создать физиологическую основу для планирования и регулирования игровых, учебных и трудовых действий. А образование временных связей с участием второй сигнальной системы позволяет людям передавать каждому следующему поколению исторически сформированный общественный опыт посредством речевой деятельности [71, 189]. В этом и заключается главное отличие высшей нервной деятельности человека.

Речь определяют как материальную основу человеческого мышления [86, 265]. В процессе умственной деятельности человек посредством слов может не только обходиться без непосредственного действия предметов и явлений на его органы чувств, но и создавать общие представления о них, формировать понятия. Опираясь на обобщенными понятиями, человек в состоянии открыть закономерные связи и отношения между ними. На основе же этих законов он изобретает новые вещи и воплощает свои замыслы в конкретные дела. Так рождаются новые предметы, объекты, которых никогда не было в природе.

Учение о доминанте как рабочем принципе деятельности нервной системы и векторе поведения. Возвращаясь к проблеме рефлексов, нельзя не затронуть и понятие *доминанты*, принцип которой лежит в основе направленной активности живых систем любых уровней организации, и о которой было упомянуто выше (доминантный очаг).

Учение о *доминанте* является заслугой русского физиолога, академика А.А. Ухтомского. Опираясь на идеи британского ученого в области физиологии и нейробиологии сэра Чарльза Скотта Шеррингтона [326] о том, что головной мозг является

органом, обладающим способностью предвосхищать ощущения, и психологическими возможностями, вытекающими из этого преимущества, а также идеи русского физиолога Н.Е. Введенского [76] о динамизме взаимоотношений в нервной системе, обусловленных характером взаимодействия, функциональным состоянием нервных центров и характеристиками рабочего органа, А.А. Ухтомский сформулировал *учение о доминанте*, определяющее собой рабочий принцип *деятельности* нервной системы (ДНС) и вектора поведения [311]. Подчеркивая роль доминанты как организатора сложнейших афферентных синтезов из огромной массы текущей информации, А.А. Ухтомский сделал вывод, что доминанта определяет вероятность возникновения той или иной рефлекторной реакции в ответ на текущее раздражение.

Доминанта представляет собой главную систему рефлексов, обеспечивающую удовлетворение той потребности, которая в данный период времени оказывается основной, т.е. доминирующей, поэтому все остальные потребности оказываются второстепенными и подчиненными, и, следовательно, соответствующая им рефлекторная деятельность будет подавленной. Другими словами, происходит срочная мобилизация всех систем организма, прошлого жизненного опыта и восприятия окружающей среды ради достижения доминирующей потребности. Вся текущая деятельность организма подчиняется этой цели. Так формируется доминанта. Как только цель будет достигнута, мгновенно выявляется новая доминанта. При этом она может быть одной из тех, которые не смогли себя реализовать до этого момента. Все доминанты сохраняются в памяти, обогащая жизненный опыт, и при необходимости наиболее подходящая (наиболее сильная или чаще используемая) доминанта становится ведущей с коррекцией на условия или обстоятельства [311].

Все поведение человека, его работа, страсти и творчество основаны на конкуренции разных доминант. При этом доминанты высшего порядка служат фундаментом и движущим фактором всех установок и побуждений. Принцип доминанты выявляет физиологические механизмы активного поведения человека, его духовности, стремления к знаниям, преодолению трудностей [308]. А.А. Ухтомский утверждает, что как *рабочий орган мозга* и как фактор поведения и мышления доминанта объединяет понятия о духовном и физическом человеке. Этот принцип научно объясняет разные уровни системной организации психофизиологических процессов: низшие, организменные, бессознательные и высшие, сознательные, мыслительные, включая интуицию, как проявление *рецепции высшего порядка* [308].

Сформированные доминанты поведения постоянно расширяют и обогащают фонд человека. Они привлекают его к деятельности, создают новые, более высокие уровни

организации организма, тем самым увеличивая творческий потенциал, что осуществляется только через труд, иногда через значительное напряжение организма.

Учение о доминанте позволило научно объяснить связь психических и физиологических процессов [202, 254], которые осуществляются не только через органы чувств, но и посредством речи. При этом организуется не просто способ общения людей, а мощный путь воздействия на все процессы в организме. Слова и их образы являются самыми мощными доминантами [409]. А.А. Ухтомский писал: «...Слово, кроме всего прочего, что в нем содержится, является исключительным по адекватности и по силе средством образования длительной, инерционной доминанты поведения, которая, мгновенно вызванная словом, может потом застрять надолго или даже навсегда!» [311, с.431].

Доминантный механизм работы мозга удовлетворяет естественную потребность в новых знаниях, вследствие чего в учебной деятельности активный способ обучения через мышление предполагает методологическую основу построения педагогического процесса. А.А. Ухтомский считал, что мысль повышает работоспособность мозга: размышления ускоряют процесс запоминания, способствуют увеличению объема памяти. В то же время, пассивное запоминание (кодирующая педагогика) обуславливается гораздо более узкими рамками, как по объему, так и по времени усвоения потока информации. В этом заключается особенность работы мозга: при отсутствии яркого и стойкого доминантного очага возбуждения, образующегося мышлением, протекающий поток информации быстро затормаживает, дезактивирует нейроны мозга. Пассивное запоминание, даже при частых повторях, не сформирует знания стойкими, не воспитает способность творчески их использовать. В одном из своих докладов под названием «Доминанта как фактор поведения» А.А. Ухтомский отмечал: «...Мы не наблюдатели, а участники бытия. Наше поведение – труд...» [309, с.374-375].

Как уже было сказано, доминантная модель А.А. Ухтомского – это взаимодействие процессов. В основе поступательного движения целого/системы лежат *ритмические*, колебательные процессы подсистем [140]. С этих позиций можно констатировать, что доминанта осуществляет интеграцию отдельных процессов разнородных областей в единое целое за счет *усвоения ритма*, втягивания их в резонанс, и эти конstellации могут быть устойчивыми. А.А. Ухтомский отмечал: «Ритмическими влияниями из инициативного центра постепенно вовлекаются в области гармонической активности новые и новые компоненты, поскольку они способны воспринять задаваемый *ритм* и установиться на него. Лишь взаимным сонастраиванием на некоторый средний «сочувственный ритм» работы в

более лабильных и менее лабильных компонентах центральной констелляции достигается однообразный рабочий марш в налаженной текущей работе» [311, с.219].

Значение *ритмических процессов* и их настройки на единый ритм при объединении в целостный процесс отмечают и в таких науках, как кибернетика и синергетика, просматривая в этом суть самоорганизации сложных систем.

Американский ученый, выдающийся математик и философ, основоположник кибернетики и теории искусственного интеллекта Норберт Винер отмечал: «... нелинейное взаимодействие, создающее притяжение частот, может породить самоорганизующуюся систему, ...» [80, с.293]. В своих научных разработках украинский кардиохирург и кибернетик Н.М. Амосов обращал внимание на то, что «...при построении реальных систем «искусственного интеллекта» может оказаться целесообразным представление некоторых функций разума в виде сетевых моделей, а некоторых – в виде алгоритмических» [15, с.11]. В этом же ключе высказывался российский ученый, специалист в области математической физики, матмоделирования, физики плазмы и синергетики С.П. Курдюмов: «Сложность структуры связана с когерентностью. Под когерентностью мы понимаем согласование темпов жизни структур посредством диффузионных, диссипативных процессов, являющихся макроскопическим проявлением хаоса. Для построения сложной организации необходимо когерентно соединить подструктуры внутри нее, синхронизировать темп их эволюции. В результате структуры попадают в один темпомир, значит, приобретают один и тот же момент обострения, начинают «жить» в одном темпе. Для создания сложной структуры, очевидно, необходимо уметь соединять структуры «разного возраста», развивающиеся в разном темпе структуры, необходимо включать элементы памяти» [164, с.104].

Учение А.А. Ухтомского имеет очень широкий спектр утилизации. Сам физиолог применил принцип доминанты и к процессу жизнедеятельности человека, выделив жизненный цикл доминанты как элемент этого процесса. Это позволяет говорить о том, что на физиологическом уровне, передаче возбуждения, процессы в нервной системе подчиняются принципу доминанты. В то же время, физиологическое описание на этом языке легко совмещается с психологическим, что может с помощью доминанты объяснить на психологическом уровне очень многие психические процессы и явления, такие как внимание, восприятие, предметное мышление, мотивации и др. [136, 311]. Этот же подход важен для таких прикладных областей, как психология труда, психология спорта, педагогическая психология.

Исследования психологов подводят учение о доминанте применимо не только к поведению отдельного человека, но и к социальным явлениям, предполагающим рассмотрение общественных процессов, осмысление истории, прогнозы будущего [136, 140, 285].

Учение А.А. Ухтомского привлекало внимание кибернетиков и использовалось для моделирования поведения и психики. Это можно проследить в моделировании нейронных сетей Н.М. Амосова и его школы [15, 139 и др.], моделировании целенаправленного поведения школой П.К. Анохина [20, 296 и др.], моделировании механизмов внимания В.И. Крюковым (игумен Феофан) [142].

Функциональные системы как интегративная деятельность организма. Из представленных школ больший интерес в рамках исследуемой темы проявляет разработанная русским физиологом, академиком П.К. Анохиным *теория функциональных систем* [21]. В рамках ее концепции изложена наиболее совершенная модель структуры поведения, а значит и любого вида деятельности.

Исследуя физиологическую структуру поведенческого акта, П.К. Анохин установил, что он включает ряд частных механизмов, участвующих в интеграции посредством вступления между собой в сложное координированное взаимодействие. Эти механизмы объединяются в систему более высокого порядка, в целостную архитектуру поведенческого акта. Такой принцип интегрирования частных механизмов был назван П.К. Анохиным принципом *функциональной системы*. С этих позиций академик определял функциональную систему как динамическую, саморегулирующуюся организацию, которая может представлять структуру любого целенаправленного поведения и любой деятельности. И здесь надо отметить, что выделяют два типа функциональных систем. Первый тип предполагает функциональные системы, обеспечивающие постоянство определенных констант внутренней среды организма. Функциональные системы второго типа используют внешнее звено саморегуляции, благодаря выходу за пределы организма через связь с внешним миром, через изменения поведения. Именно эти функциональные системы лежат в основе различных поведенческих актов, различных типов поведения.

Изучение теории функциональных систем обращает свое внимание на то, что в качестве детерминанты поведения рассматривается не прошлое по отношению к поведению событие – стимул [254], а будущее – результат [21]. Функциональная система представляет собой широкую распределенную систему, динамически складывающуюся из разнородных физиологических образований, части которой содействуют получению конкретного полезного результата (Рисунок 1.4). Такое опережающее значение результата, а также создаваемая мозгом модель будущего, позволяет говорить о полноценном целеполагании.

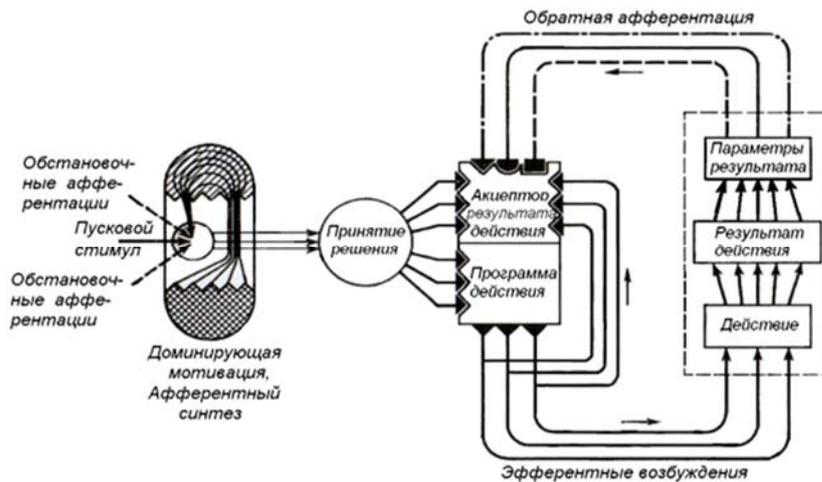


Рис. 1.4. Общая архитектура функциональной системы [22]

Архитектоника функциональных систем, определяющих целенаправленные поведенческие акты различной степени сложности, складывается из следующих последовательно сменяющих друг друга стадий: афферентный синтез, принятие решения, акцептор результатов действия, эфферентный синтез, формирование действия, оценка достигнутого результата через обратную афферентацию.

Итак, любой поведенческий акт начинается со стадии **афферентного синтеза**, которая определяется влиянием таких факторов, как *мотивационное возбуждение, память, обстановочная и пусковая афферентация*.

Мотивационное возбуждение появляется вследствие соотношения поступающей информации с доминирующей на данный момент потребностью, которая как первичный системообразующий фактор определяет все последующие этапы мозговой деятельности по формированию поведенческих/деятельностных программ.

Процесс возбуждения, осуществляющийся с помощью сигналов, возникающих в сенсорных системах, представляет собой *пусковую афферентацию*, которая инициирует поведение только под влиянием *обстановочной афферентации*, определяющей не только стационарные условия, но и ту последовательность афферентных возбуждений, которая ассоциируется с этой обстановкой.

Афферентный синтез включает также использование аппарата *памяти*, из которой извлекаются и используются именно те фрагменты прошлого опыта, которые полезны, нужны для будущего поведения.

Стадию **принятия решения** определяет тип и направленность поведения, которая реализуется через стадию поведенческого акта – формирование аппарата **акцептора результатов действия**, программирующего результаты будущих событий, способных удовлетворить возникшую потребность на достижение или избегание целевого объекта.

Следующая стадия представляет само выполнение **программы поведения** в результате достижения эфферентным возбуждением исполнительных механизмов. Так происходит осуществление действия.

Благодаря аппарату акцептора результатов действия, в котором программируется *цель* и *способы поведения*, организм через **обратную афферентацию** имеет возможность сравнивать их с результатами и параметрами совершаемого действия.

Это непосредственно позволяет субъекту обучаться, так как, сравнивая физические параметры полученного результата и предсказанного результата, можно оценивать результативность целенаправленного поведения [20, 296], из чего следует, что в концепции функциональной системы наиболее важным ключевым этапом, определяющим развитие поведения, является **выделение цели поведения**.

В рамках разрабатываемой темы полезными для организма являются результаты **поведенческой деятельности**, удовлетворяющие социальные и духовные потребности человека. С этих позиций функциональные системы строятся текущими потребностями под влиянием факторов социальной среды. К тому же механизмы памяти также могут быть причиной формирования функциональных систем на поведенческом и психическом уровне [53, 201].

Итак, комплексная **деятельность** множества функциональных систем в их взаимодействии определяет сложные процессы и гомеостазиса организма, и его взаимодействия со средой жизнедеятельности.

Таким образом, функциональные системы можно определить как единицы **интегративной деятельности** организма.

Психофизиология деятельности. Помимо введения понятия целенаправленности поведения за счет сравнения предсказания результата, теория функциональных систем определила *обучение* как способ устранения рассогласования организма со средой [22]. С этих позиций интересна к рассмотрению физиологическая характеристика основных видов деятельности.

На современном этапе физиология ЦНС представляет собой область междисциплинарных знаний, позволяющих изучить физиологические механизмы регуляции функций, в том числе, высших: поведения, организации движений, особенности деятельности сенсорных систем [53, 57].

Анализ работ по физиологии различных видов деятельности человека [131, 155, 168] позволил констатировать, что в этом аспекте их можно соизмерить с трудовой деятельностью, многообразные формы которой делятся на *физический* и *умственный труд* [211, 212].

Как и трудовая деятельность, игровая и учебная деятельности могут осуществляться в интеллектуальной/умственной или практической/физической форме, естественно с учетом их особенностей (видовых, возрастных, социальных).

С этих позиций, в современных условиях жизнедеятельности человека, характеризующихся повышенной техногенной состоятельностью, *умственный* труд обостряет внимание ученых в области психофизиологии [168, 197, 202]. Учитывая, что интеллектуальная деятельность объединяет в себе работы, связанные с приемом и переработкой информации, для ее успешной реализации требуется особое напряжение сенсорного аппарата, активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления), поддержания равновесия в эмоциональной сфере [313, 397, 398]. Этот труд сопровождается *гипокинезией*, приводящей к ухудшению реактивности организма и повышению эмоционального напряжения. Последствиями гипокинезии могут стать патология сердечнососудистой системы, нарушения метаболизма, приводящие к избыточному накоплению жира в организме и, как следствие, к диабету [281, 361, 403]. Продолжительная умственная нагрузка оказывает угнетающее влияние на психическую деятельность: ухудшаются функции внимания, памяти и восприятия [65, 84].

Физический труд характеризует повышенная нагрузка на опорно-двигательный аппарат и обеспечивающие его деятельность функциональные системы (сердечнососудистая, нервно-мышечная, дыхательная и др.). Развивая мышечную систему и, тем самым, стимулируя обменные процессы, физический труд имеет ряд отрицательных последствий. В некоторых случаях это низкая его производительность, необходимость высокого напряжения физических сил, что требует длительного отдыха (до 50% рабочего времени). Физический труд классифицируется по тяжести исполнения, которая определяется в соответствие с энергетическим обеспечением и учетом вида нагрузки (статическая или динамическая) и нагружаемых мышц [155].

Интеллектуальный труд подразделяют на *операторский, управленческий, труд медицинских работников, представителей творческих профессий, преподавателей, учащихся, студентов* [155, 197]. Все эти виды различаются организацией трудового процесса, равномерностью нагрузки и степенью эмоционального напряжения.

И тяжесть, и напряженность труда характеризуются степенью функционального напряжения организма. При умственном труде оно может быть *эмоциональным*, когда имеет место информационная перегрузка, при физическом труде – *энергетическим*, зависящим от мощности работы.

Но в процессе любого труда происходит закономерное изменение функционального состояния организма человека: работа может, как закалять работника, так и приводить к

истощению нервной системы в результате переутомления и атрофии некоторых мышц, что в целом приводит к снижению работоспособности. В то же время, необходимо учитывать, что в сфере общественного производства человек предстает со своими сложными психофизиологическими функциями, разнообразными способностями, изменяющимся настроением, переживаниями и чувствами. И это будет очень значимым, поскольку работоспособность человека находится под влиянием различных факторов внешней среды, которые порой оказывают неблагоприятное воздействие различной интенсивности и продолжительности.

При этом каждый вид труда имеет свои особенности. Идеальное выполнение профессиональных обязанностей предполагает определенные требования к физиологии работника (его двигательному, костно-опорному аппарату, строению мышц) и его психологии (таким функциям, как восприятие, психомоторика, мышление, внимание и память), что регулируется ЦНС.

При выполнении монотонных работ (многократное повторение однообразных трудовых действий и движений) работоспособность человека снижается. Монотонная работа реализуется малым числом нервных элементов при низком тоне большей части мозга из-за однообразия раздражителей. Ограниченные группы нервных центров не успевают восполнить расход энергетических ресурсов, и потому развивается утомление [168, 313].

Любая работа предполагает определенный *ритмовой* характер. В этом плане монотония может быть представлена монотонным ритмом, который через однообразный длительный раздражитель способствует снижению внимания, развитию сонливости, утомления, падению психической активности. С этих позиций научная организация труда (НОТ) предлагает применить *переменный ритм* работы и использовать *функциональную музыку* [263, 390, 394].

Составляющей НОТ является использование возможностей *эргономики* [242]. Опираясь на такие дисциплины, как анатомия, биомеханика, а также технические науки, эргономика осуществляет исследования, направленные на усовершенствование рабочего места в соответствии с потребностями и возможностями работника [333]. Конечной целью эргономики является выработка рекомендаций по усовершенствованию психофизиологических условий труда, обеспечивающих человеку комфортные и удобные условия работы при сохранении его здоровья. Можно констатировать, что технический прогресс предопределил развитие этой науки. При создании новой техники и систем управления увеличивается доля овеществленного труда, которая требует обоснованного учета психофизиологических возможностей человека [197, 202, 242].

И здесь немало важным является проблема адаптации человека к условиям труда, в рамках которой исследуется саморегуляция функциональных систем организма. Это связано со следующими их характеристиками [56, 271]:

- функциональные системы различных уровней обладают схожей структурой, даже если имеются качественные различия;
- для достижения необходимого результата в них уже интегрируются различные элементы;
- функциональные системы более высоких уровней иерархически доминируют или соподчиняют низшие системы;
- все они функционируют на принципах саморегуляции.

Таким образом, в характеристиках саморегуляции функциональных систем интегрировано отражается как состояние человека, так и его индивидуальные особенности.

1.3. Особенности профессиональной деятельности

В рамках основных видов деятельности (игра, учение, труд, общение) профессиональную деятельность можно рассматривать как часть трудовой деятельности. Дефиниция *профессиональный* исходит от понятия *профессия*.

Слово *профессия* латинского происхождения (*professio*). Согласно энциклопедическому словарю, *профессия* – это «род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования» [282, с.1085]. В учебном пособии Ю.В. Щербатых [330, с.14-18] *профессии* определяют как исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу. В словаре иностранных слов понятие *профессия* представлено более широко: «род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы» [280, с.407].

Традиционно, для определения понятия профессии используют два подхода:

1 – *деятельностный* подход: профессия как социально обусловленный вид труда, продукты которого являются товарами;

2 – *квалификационный* подход: профессия как социально обособленная, четкая устойчивая группа людей, которая является носителем труда. Здесь квалификация детерминирует собой профессиональный уровень подготовленности человека к специальному виду занятий, проявляющийся в определенных умениях и навыках [188].

На сегодняшний день существует несчетное количество профессий. С течением длительного времени появляются новые знания, что ведет к совершенствованию технологий и возникновению новых средств труда. Это, в свою очередь, обуславливает

изменения потребностей общества в кадрах определенного профиля и квалификации, что влечет за собой возрастание требований к интеллектуальным умениям и навыкам в труде. Все вместе взятое приводит к тому, что возникают и рождаются новые профессии, другие же профессии либо преобразуются, либо упраздняются, либо объединяются с другими. Даже при сохранении названия профессии, ее фактическое содержание может быть изменено.

При всем при этом, направленность активности всех профессий можно выявить из основных функций профессиональной деятельности (Рисунок 1.5):



Рис. 1.5. Основные функции профессиональной деятельности [330, с.223]

Представленные функциональные группы профессиональной деятельности могут способствовать разработке классификации существующих профессий для определения различного рода характеристик. В первую очередь это касается психофизиологической характеристики профессионального труда, позволяющей осуществлять качественный отбор в профессию.

Попытки классифицировать профессии можно наблюдать еще в давние времена. Так, в 18 веке известный историк и государственный деятель В.Н. Татищев (1686-1750) предложил **классификацию** видов профессиональной деятельности, содержащую попытку выявления смыслообразующего начала профессионального выбора [297].

В 20-е годы прошлого века крупнейший экономист, статистик и академик С.Г. Струмилин (1877-1974) разработал классификацию профессий, в основу которой заложил степень самостоятельности человека в труде [295, с.13-29]. В тот же временной период были представлены и классификации немецкого психолога Отто Липмана (1880-1933), специалиста в области профессиональной ориентации, представителя германской психотехники [196], доктора биологических наук, профессора С.Г. Геллерштейна (1896-1967), одного из основателей психофизиологии труда и научной школы психотехники [98], видного российского санитарного врача, статиста в области санитарии С.М. Богословского (1870-1931), который представил одну из первых попыток классификации профессий, разделив их по санитарным признакам [162].

Особую популярность приобрела классификация, разработанная в США Энн Ро [108]. Ее разработка выделяет восемь групп профессий, различных по характеру деятельности, которые дополняются шестью уровнями сложности в зависимости от степени ответственности работы, требуемого уровня способностей, знаний и умений.

Вторая половина 20 века представляет широкий обзор психологических классификаций, которые можно наблюдать в работах Р.Д. Кавериной [151], И.П. Титовой [303], В.В. Чебышевой [320]. Особого внимания заслуживают труды психолога Ю.В. Котеловой (1903-1980), собранные в книге *Очерки по психологии труда* [173], где представлены разновидности профессионального труда и классификация методов психологии труда, которые могут служить основой для исследования психологии труда различных областей профессиональной деятельности.

Однако, научно-техническая революция – процесс динамичный, а потому классификации, созданные на определенном этапе развития общества, устаревают, что требует более совершенных, сложных и многоуровневых схем. В 70-е годы прошлого столетия появляется универсальная комплексная классификация известного психолога Е.А. Климова [161], которая широко применяется и в современной психологии и профориентации. В основе классификации был использован психологический подход. Автор все многообразие профессий последовательно делит на *типы, классы, отделы и группы*, за которыми закрепляет соответствующий буквенный знак.

Типы профессий определены по предмету труда: *человек – природа* (П); *человек – техника* (Т); *человек – человек* (Ч); *человек – знак* (З); *человек – художественный образ* (Х).

Классы профессий продифференцированы по трудовым операциям или целям труда: *гностические* (распознающие) специальности (Гн); *преобразующие* специальности (Пр); *изыскательские* (творческие) специальности (И).

Отделы профессий различаются по средствам труда: *ручной труд* (Р); *механизированный труд* (М); *автоматизированный труд* (А); *функциональные орудия труда* (Ф).

Группы профессий оформлены по условиям труда: *микроклимат бытового типа* (Б); *работа на открытом воздухе* (О); *небольшие замкнутые пространства, кабины* (К); *необычные условия труда* (Н).

Таким образом, согласно данной классификации можно создавать формулы той или иной профессии (Таблица 1.1).

Таблица 1.1
Примеры формул некоторых профессий

№ п/п	Профессии	Формула	Категории			
			Типы	Классы	Отделы	Группы
1.	<i>Преподаватель</i>	Ч : Пр : Ф : Б	Ч	Пр	Ф	Б
2.	<i>Психолог</i>	Ч : И : Ф : Б	Ч	И	Ф	Б
3.	<i>Следователь</i>	Ч : Гн : Ф : Б	Ч	Гн	Ф	Б
4.	<i>Бухгалтер</i>	З : Пр : Р : Б	З	Пр	Р	Б
5.	<i>Художник</i>	Х : И : Р : Б	Х	И	Р	Б
6.	<i>Шахтер</i>	Т : Пр : М : Н	Т	Пр	М	Н

С точки зрения В.А. Климова, определение формул к каждой конкретной профессии позволит наиболее емко представить особенности ее деятельности, а также личностные характеристики специалиста в рамках профессионального труда.

Наряду с деятельностным и классификационным подходом для упорядочивания и классификации профессии может использоваться и **модульный подход**, предложенный в 1990-е гг. В.Е. Гавриловым [89]. При сопоставлении профессий было установлено, что в структурах разных профессий есть как повторяющиеся элементы («строительные кубики»), так и различия: профессии, схожие по одному признаку, могут отличаться по другому признаку. Это, в свою очередь, определило более упрощенное *оперирование* этими совокупными типовыми элементами при сопоставлении разных профессий и на их фоне *определение* специфических составляющих для каждой профессии, поскольку общее число модулей намного меньше, чем общее число профессий.

Таким образом, определяя для каждой профессии композицию из модулей, можно составить ее психологическую характеристику. В свою очередь, это влечет за собой рассмотрение **модели специалиста**, детерминирующей собой отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений личности/субъекта труда.

При построении *модели специалиста* А.К. Маркова [208] предлагает рассматривать самостоятельно его **модель деятельности** и **модель личности**. Однако в целом она может включать следующие компоненты: *профессиограмму, профессионально-должностные требования, квалификационный профиль*.

Представленная структура модели специалиста не является панацеей. У разных исследователей в зависимости от личностного подхода она имеет свои варианты.

Таким образом, вышеизложенный материал обосновывает сущность *профессиональной деятельности* как социально значимой деятельности, выполнение

которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Все виды профессиональной деятельности различают в зависимости от содержания труда: его предмета, цели, средств, способов и условий. В свою очередь, соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии.

1.4. Характеристика педагогической деятельности

Как самостоятельная наука, педагогика была сформирована в 17 веке всемирно признанным чешским педагогом Яном Амосом Коменским (1592-1670), что было связано с написанием им выдающегося труда *Великая дидактика* [169], в котором сформулировано большинство принципов, методов и форм организации педагогического процесса, принятого в современной общеобразовательной и профессиональной школе. Неоценимое значение для становления теории педагогической деятельности имели труды французских просветителей Дени Дидро (*Племянник Рамо* – 1762-1779), Жан-Жака Руссо (*Об общественном договоре* – 1762), Клода Адриана Гельвеция (*О человеке* – 1773), а также швейцарского педагога демократа Иоганна Генриха Песталлоци (*Как Гертруда учит своих детей* – 1801). Все они выдвигали различные идеи, рассматривающие внутренний образ учителя, его социальный статус и дидактическую сущность. Первые теоретические положения о дидактической сущности педагога были сформулированы известным немецким дидактом Фридрихом Адольфом Вильгельмом Дистервегом (1790-1866), выдвигающим *триаду* ведущих факторов личности учителя: педагогические знания, склонности и способности [119].

И по сегодняшний день сформулированные педагогические концепции этих великих людей являются основополагающими для осуществления современных исследований. Это можно наблюдать и в различных классификациях, касающихся как профессиональной деятельности, так и педагогических способностей.

Педагогическая профессия, как следует из различных классификаций, относится к группе профессий, предметом труда которых является другой человек. Ее особенностью является то, что среди профессий типа *человек – человек* она относится и к классу преобразующих (дифференцирование по трудовым операциям или целям труда), и к классу творческих (дифференцирование по характеру труда) профессий. Ведущим предметом труда педагога является воспитание, обучение, наблюдаются моменты и руководства людьми. Основное содержание педагогической профессии составляют взаимодействие, взаимоотношение с людьми, ведущей же задачей является взаимопонимание и понимание общественной цели.

Педагогическая деятельность предполагает такие основные психологические качества работника, формируемые спецификой предмета труда, как общительность, эмоциональность, устойчивость, эмпатия, внимание, наблюдательность. К тому же, при выборе педагогической профессии ее претенденту необходимо обладать следующими личностными качествами: терпением в ходе работы с людьми, высокой потребностью в общении, способностью к сопереживанию, умением слушать и выслушивать, широким кругозором, высокой речевой культурой. Преподавателей, как представителей профессий типа «человек – человек», отличает способность быстро и правильно понимать намерения, помыслы, настроение других людей, хорошо помнить и держать в уме знания о личных качествах многих разных людей, умение руководить, учить и воспитывать.

Таким образом, педагогическая деятельность не может рассматриваться без необходимых специфических способностей обладателей профессии преподавателя. На основе положений С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова о способностях, как психологических условиях успешности выполнения определенной деятельности, был выделен целый набор педагогических способностей.

С.Л. Рубинштейн констатирует [265, с.538]: «Способности формируются по мере того, как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями», а, следовательно, «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности...», что в целом детерминирует способность как сложную синтетическую особенность личности, определяющую ее пригодность к деятельности.

Б.М. Теплов внес неоценимый вклад в разработку проблем способностей и одаренности, полагая, что общая теория одаренности «...должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» [300, с.15.]. По определению Б.М. Теплова, способности – это такие «индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей» и, не сводясь «к наличным навыкам, умениям или знаниям, могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [300, с.16].

Исследованием способностей, как условий успешного овладения деятельностью, занимались Л.Н. Венгер [77], рассматривавший способности как ориентировочные действия, а также Н.А. Аминов [14], выделивший два вида успешности: индивидуальную (ресурсную) и социальную (конкурентно-способную).

Эти и другие изыскания способствовали разработкам различных классификаций педагогических способностей таких авторов, как Н.Д. Левитов [188], Ф.Н. Гоноболин [104], а также В.А. Крутецкий, который представил их в наиболее обобщенном виде [179, с.174-176]: *академические, дидактические, перцептивные, речевые, организаторские,*

авторитарные, коммуникативные, прогностические, способность к распределению своего внимания.

Р.С. Немов [232] среди прочих педагогических способностей отдельно выделил блок *воспитательных* способностей.

Н.В. Кузьмина [181] рассматривает педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, а также к учащемуся как субъекту общения, познания, труда. Представители школы Н.В. Кузьминой констатируют, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей, основанных на психических процессах (внимание/наблюдательность, восприятие, память/воображение, мышление), при этом другие специальные способности (лингвистические, математические, артистические, музыкальные, художественные, литературные и др.) включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности.

Помимо этого, Н.В. Кузьмина соотносит педагогические способности со структурными компонентами профессиональной деятельности преподавателя [182]: *гностический, проектировочный, конструктивный, организационный, коммуникативный.*

Автор выделяет два уровня педагогических способностей, предполагающих «специфическую форму чувствительности преподавателя»: *перцептивно-рефлексивные* и *проективные* [181, с.56].

Первый уровень, *перцептивно-рефлексивные* способности, дефинирует *субъект-объектные* отношения, отношения к процессу и результатам собственной педагогической деятельности, и включает три вида чувствительности: чувство объекта, чувство меры/такта, связанное с эмпатией, и чувство причастности, которые лежат в основе педагогической интуиции.

Второй уровень, *проективные* способности, подразумевает *субъект-субъектные* отношения, отношения к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения и включает *гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные* и *организаторские* способности. При этом автор отмечает, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности.

Гностические способности представлены быстротой и творческим овладением методами обучения учащихся, точности распознавания предметов и явлений, их анализе и успешности оперирования отраженными образами. К тому же гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе, что

сопровождается анализом и последующей коррекцией собственных поведений и учебного процесса в целом.

Отличаясь познавательной направленностью, данный вид способностей обуславливается уровнем развития мышления, предполагающим интеллектуальную деятельность, и выражается в способности приобретать, перерабатывать и использовать информацию [93]. Выделяют следующие виды интеллекта: *общий*, обеспечивающий успешность деятельности; *профессиональный*, предусматривающий решение специальных проблем; *социальный*, проявляющийся в сфере межличностных отношений [183].

Проектировочные способности выражаются в способности представить конечный результат своей учебно-воспитательной деятельности в *алгоритме* заданий/задач, распределенных на весь период обучения, чтобы подготовить обучающихся к будущему самостоятельному решению профессиональных и личностно-социальных проблем.

Конструктивные способности являются условием успешного формирования личности в коллективе, создания творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, построения урока, соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Данный вид способностей ориентирован на анализ педагогической ситуации и выбор верного в каждом случае средства воздействия на личность и коллектив [260].

Коммуникативные способности «представляют собой ведущую группу педагогических способностей, обеспечивающих межличностное и деловое общение в процессе воспитания и обучения» [172, с.27]. По Н.В. Кузьминой [181, с.56], эти способности обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Здесь значительная роль отводится речевой культуре, включающей не только языковые средства и методы воздействия, но и педагогический такт, и эмпатию.

Организаторские способности предполагают способы организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся в труде и отдыхе, в самоорганизации собственной деятельности преподавателя, в установлении внутриколлективных связей и отношений. Их прерогативой является оценивание обстановки, принятие решения и его осуществление. Полноценное проявление этого вида способностей сопровождается наличием комплекса личностных качеств преподавателя: быстрота и гибкость мышления, решительность, выдержка, настойчивость, требовательность, чувство ответственности и т.п. [260, с.253].

Таким образом, все общие и специально-педагогические способности взаимосвязаны и образуют единую совокупность способностей, проявляющуюся индивидуально в личности преподавателя. Однако его предметно-профессиональная компетентность, в конечном счете, будет зависеть от сформированных умений [1, 117].

Итак, XX век знаменуют как этап принципиально-важных разработок в области теории педагогической деятельности [51, 58, 239], выдвигающие идею о том, что конечной целью всякого педагогического образования является формирование теоретических знаний и педагогических умений [93, 106, 290]. Отмечается, что умение деятельности предполагает овладение способом действия при решении педагогических задач, знание правила, по которому надо действовать [1, 188, 335].

Вместе с тем, рассматривая педагогическую деятельность в аспекте педагогического мастерства, Л.Ф. Спирин [290] считает, что умение-мастерство никогда не возникает на основе автоматизированного действия, ибо умение-мастерство – это всегда новый сплав знаний, навыков и творческих возможностей учителя.

Поэтому современная концепция педагогического образования предполагает, прежде всего, развитие творческих способностей будущих специалистов, благодаря чему можно достичь глубоко научной профессионально-педагогической подготовки. Проблема формирования педагогического мастерства широко разрабатывается в трудах таких педагогов-психологов, как Ю.П. Азаров [3], И.П. Андриади [19], Ф.Н. Гоноболин [104], С.Б. Елканов [127], Н.В. Кузьмина [181, 184], В.А. Сластенин [278, 279], А.И. Щербаков [329], V. Mândăcanu [372, 373]. Работы О.А. Абдуллиной [1], Л.В. Галаховой [92], В.А. Кан-Калик [152], Л.И. Рувинского [216, 266] и др. раскрывают пути совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки учителя.

«Педагогическое мастерство обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, педагогической техникой и методом работы над материалом темы урока и его организацией и проведением» [216, с.51]. Но оперирование всеми этими частями возможно только обладая педагогическими умениями, с одной стороны, составляющих каждый раз новый сплав знаний, навыков, целеустремленности и творческих возможностей учителя [181]; с другой – владение способами и приемами обучения, основанное на использовании психолого-педагогических знаний [156], что актуализирует проблему педагогической техники, разработка которой и создает почву для того, чтобы учитель мог действительно овладеть способами действия при решении учебных задач, воплотить приобретенные знания в реальной практике [100]. Все педагогические задачи являются творческими в том смысле, что абсолютно одинаковых ситуаций их решения не

существует. Но, разумеется, есть сходные ситуации, типовые, для анализа решения которых разработаны соответствующие средства, образующие *алгоритм* [72, 219]. В своих исследованиях А.Ф. Спирин [289, 290] анализирует методику анализа и решения типовых педагогических задач, которые чаще всего встречаются в деятельности учителя. Умение решать такие задачи формируют у студентов – будущих учителей.

Педагогические задачи моделируют типичные ситуации, возникающие в практике учебно-воспитательной работы; используют в процессе подготовки учителей как материал для отработки тех или иных практических умений. «Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Основное отличие учебной задачи от всех других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [331, с.12-13]. Осознание педагогической задачи – неременное условие ее продуктивного решения и выбора оптимального варианта педагогического воздействия. Если педагогическая задача не осознается, то, естественно, она как таковая и не решается. Положительный результат возможен в случае овладения педагогической техникой, как универсального образования общих комплексных педагогических умений, необходимых учителю. Она включает коммуникативные умения, лингвистические, паралингвистические, кинетические в комплексе с психологическими, что составляет основу профессиональной подготовки учителя. Такой подход основывается на положениях педагогической системы К.С. Станиславского, а также ведущих педагогов современности – С.Б. Елканова, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Л.И. Рувинского, Ю.И. Турчаниновой, В.П. Чихачева и др. Они рассматривают педагогическое общение с позиций педагогических умений, где речь учителя представлена важнейшим элементом профессионального мастерства. «Речевая техника – это совокупность элементарных приемов фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, доведенных до степени автоматизированных навыков и позволяющих учителю с максимальной эффективностью осуществлять речевое воздействие» [322, с.71]. В своей работе *Педагогическое творчество* [153] В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров предлагают систему упражнений, представляющую целенаправленный тренинг. Упражнения первого цикла этого тренинга направлены на практическое овладение процедурой и технологией педагогического общения; они способствуют развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением. Второй цикл упражнений рассчитан на выработку умения организации общения в заданной педагогической ситуации.

На настоящий момент существует несколько подходов к определению уровней педагогических умений, разработанные такими авторами, как О.А. Абдуллина [1], И.Ю. Алексашина [9], Г.А. Нагорная [227], Е.В. Семенова [270], В.А. Сластенин [278]. Но наиболее традиционной считается классификация уровней Н.В. Кузьминой [183]: *репродуктивный* (очень низкий), *адаптивный* (низкий), *локально-моделирующий* (средний), *системно-моделирующий* (высокий), *системно-моделирующий деятельность и поведение* (очень высокий).

И.А. Алексашина [9] считает, что независимо от различия критериев, положенных различными авторами в основу определения оценки педагогической деятельности, общими для них являются исходный уровень сформированности педагогических умений – репродуктивный, и высший – творческий, предлагая наиболее оптимальный подход к определению данных уровней в рамках следующей классификации:

1. Репродуктивный уровень – умение применять сложившуюся с годами модель решения типовых педагогических ситуаций.

2. Поисковый уровень – умение найти наиболее подходящую, из уже сформированных, модель решения данной педагогической ситуации.

3. Творческий уровень – умение формировать новые модели решения типовых педагогических ситуаций.

Как мы считаем, наиболее объективизированный подход по определению основных критериев оценки педагогических умений предлагается О.А. Абдуллиной [1, с.137], среди которых: количество действий, выполняемых при использовании того или иного умения; последовательность действий; степень самостоятельности студентов в работе; количество затраченного времени на выполнение действий.

И в том смысле, обобщенная классификация определения уровня сформированности умений в комплексе с объективизированными критериями, на наш взгляд, представляется наиболее перспективной, так как обладает возможностью изучения деятельности, как в статическом, так и в качественном процессуальном и количественном плане.

1.5. Ритмический аспект профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре

Общие положения подготовки специалиста по физической культуре. Проблема подготовки специалистов в области физической культуры к профессионально-педагогической деятельности может быть рассмотрена, как мы полагаем, в следующих аспектах:

1 – социально-педагогическом [87, 154, 200 и др.];

2 – психолого-педагогическом [105, 302, 316 и др.];

3 – деятельно-педагогическом, где исследуются: *профессионально-педагогическая деятельность* специалиста [235, 243, 314, 328, 334]; *педагогическое мастерство* [88, 141, 236, 245]; подготовка студентов и формирование у них *педагогических умений* [113, 120, 148, 253].

В рамках разрабатываемой темы наиболее приемлемым является последний из перечисленных аспектов. Данную область профессиональной подготовки представляет *акмеология*. Акмеология (др.-греч. *ακμή*, акме – вершина; *λόγος*, logos – учение) – научная отрасль, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии [316]. Термин предложен в 1928 г. Н.А. Рыбниковым. *Акме* как вершина зрелости человека представляет собой многомерное состояние, которое охватывает значительный по протяженности этап его жизни и демонстрирует, насколько он состоялся как личность, как гражданин, как специалист в какой-то профессиональной области деятельности. В тоже время состояние *акме* никогда не является статичным образованием, и отличается большей или меньшей вариативностью, изменчивостью. На современном этапе акмеологию интересует то, в каком возрасте люди разных профессий достигают периода расцвета и как долго утверждаются на этом уровне.

Одним из направлений акмеологической науки является определение закономерностей, механизмов, условий и факторов творческого развития личности в рамках деятельности до вершины профессионала. Акмеологическими исследованиями занимались А.А. Деркач [118], В.Г. Зазыкин [130], Н.В. Кузьмина [183], Л.Е. Паутова [243], Г.И. Хозяинов [316] и др. Согласно сложившейся системе взглядов была разработана акмеологическая концепция развития профессионала, где выделяют содержательную и структурно-процессуальную стороны, которые в своем единстве определяют восхождение личности к вершинам профессионализма и мастерства.

Продуктивность профессионального развития будущего специалиста по физической культуре обусловлена его стремлением к самосовершенствованию и мастерству в педагогической деятельности.

Содержательная сторона данной акмеологической концепции включает обоснование ряда направлений, реализация которых предусматривает обеспечение продуктивного творческого и профессионального развития личности. В этом аспекте определяется сущность категории *качество* в отношении профессиональной деятельности будущего специалиста, а также идеализированная модель его высокопродуктивной профессиональной деятельности. Конкретизируются акмеологические условия и факторы,

детерминирующие достижения профессионализма. Излагаются проблемы творческого развития личности в рамках акмеологии по реализации цели повышения уровня профессионализма при овладении вершинами профессиональной деятельности.

По мнению А.А. Деркача [118], В.Г. Зазыкина [130] и ряда других психологов, акмеориентированное содержание профессиональной подготовки, ее организацию, средства и методы акмеологического воздействия и акмесреду, в целом, необходимо рассматривать как акмеологические условия творческого развития личности будущего специалиста. К тому же, активизации творческого саморазвития личности содействуют акмеологические факторы, представленные сформированными эталонами требуемого уровня профессионализма, личностно-профессиональными характеристиками специалиста, деятельностью, отношениями, механизмами самооценки, самоконтроля.

Теоретические положения, разработанные в рамках акмеологических исследований, способствуют выявлению резервов педагогического управления процессом творческого развития будущих специалистов, а также резервов самосовершенствования личности в плане продуктивного освоения профессиональной деятельности и творческой самореализации в ней.

Для воспитания специалиста по физической культуре решение поставленной проблемы требует научно-теоретической и методологической разработки широкого круга вопросов, связанных с определением специфики творческого содержания его профессиональной деятельности, обоснованием технологических аспектов ее освоения, выявлением особенностей творческого потенциала личности будущего профессионала, а также процессов самовоспитания и самосовершенствования. Необходимо также определить возможности создания и функционирования акмеологически обоснованной системы подготовки специалиста по физической культуре как совокупности взаимодействующих акмеологических условий, факторов и технологий, способствующих эффективному решению задач формирования творческого потенциала преподавателя в области физической культуры и его самореализации в деятельности на пути достижения в ней вершин профессионализма и мастерства [49, 118, 183].

Работы Н.Ф. Вишняковой [82], Н.В. Кузьминой [183, 184], Г.И. Хозяинова [316] обосновывают положения акмеологической науки, по которым профессионализм личности специалиста в любой области есть его качественная характеристика, отражающая высокий уровень профессионально важных личностных качеств, основными из которых авторы выделяют креативность, профессионально-ориентированная мотивация и ценностное отношение к процессам самосовершенствования и самореализации в профессии. Развитие же профессионализма осуществляется благодаря формированию системы важнейших

свойств и умений, рассматриваемых как его акмеологические инварианты и выраженных в профессионально значимых качествах и умениях, обеспечивающих стабильность и эффективность выполняемой деятельности.

Одним из ориентиров в акмеологической науке является исследование *высокопродуктивной профессиональной деятельности* как базовой категории, которая определяется изучением условий достижения ее эффективности и стабильности, обоснованием специфики и особенностей содержания, характеристикой уровней продуктивности и критериев оценки качества [184, 235, 314]. Как основная акмеологическая категория *личностно-профессиональное развитие* характеризуется единством процессов становления профессионала и развития его профессионализма в деятельности [130, 181, 323].

С учетом сложившихся мнений в акмеологической и педагогической науках можно охарактеризовать готовность к педагогической деятельности как интегральное образование профессионально значимых качеств личности, имеющее сложную структуру, включающую следующий перечень компонентов: мотивационно-ценностный, интеллектуально-преобразовательный, эмоционально-волевой и операционально-деятельностный [118, 184]. Здесь надо отметить, что для специалиста по физической культуре немало важным является и двигательный компонент профессиональной деятельности, отличающий данную область от других педагогических специальностей [28, 225, 362].

Это, в свою очередь, ориентирует на развитие специфических приемов перцепции, мышления, мнемоники, имагинации, что имеет отношение, как к интеллектуальным, так и двигательным умениям и их взаимосвязи с освоением практической деятельностью [34].

Поскольку весь процесс осуществления деятельности предполагает последовательное решение ряда задач, определяющих достижение поставленной цели, то реализация профессиональной деятельности специалиста в области физической культуры, как и любой другой деятельности, протекает через три основных этапа [51, 59, 143]: подготовительный (ориентировочный), исполнительный и оценочно-корректировочный (контрольно-регулирующий).

Таким образом, педагогическая профессиональная деятельность состоит из комплекса специфических деятельностей: *гностической, конструктивной, проектировочной, организаторской, коммуникативной* [183]. К данному ряду В.М. Моторин [225] и О.В. Петунин [245] добавляют специфический для физкультурной деятельности компонент – *двигательный* (Рисунок 1.6).

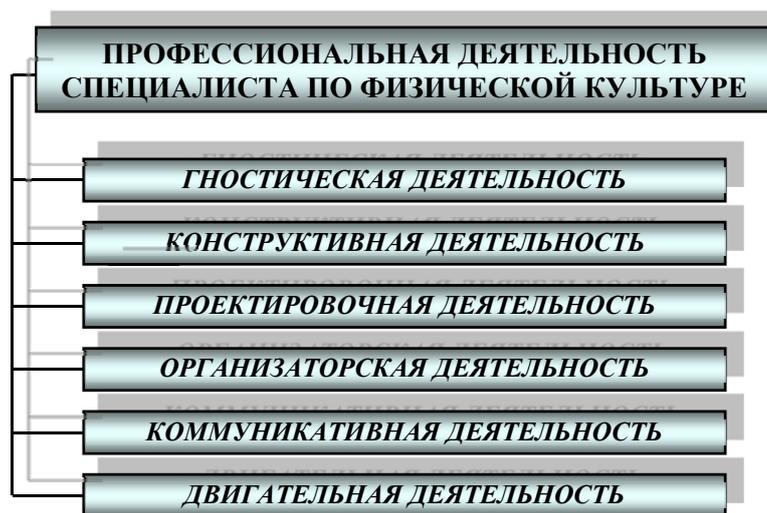


Рис. 1.6. Структура профессиональной деятельности специалиста по физической культуре [34, 349]

Гностическая деятельность учителя/тренера предполагает познание: анализ содержания и способов осуществления учебного/тренировочного процесса; изучение возможностей и способностей занимающихся; их возрастных, половых и индивидуальных особенностей; результатов собственной деятельности; изучение эффективности различных форм организации урока/тренировки и методов обучения; развитие двигательных качеств и совершенствование функциональных возможностей участников занятия.

Проектировочная деятельность обусловлена планированием системы уроков/тренировок в соответствии с возрастом, состоянием здоровья, особенностями физического развития и подготовленностью; определением методов ведения занятия; составлением календарного плана уроков/тренировок на длительный срок (полугодие, год); определением наиболее рациональных приемов овладения новыми упражнениями.

Конструктивная деятельность направлена на формирование у занимающихся знаний и умений по выполняемой физической и волевой деятельности, здоровому образу жизни; отбор упражнений и составление конспектов предстоящих занятий в соответствии с целью и задачами урока/тренировки.

Организаторская деятельность состоит из реализации на практике проектов/планов учителя/тренера; организации деятельности, как участников учебного процесса, так и своей, направленной на реализацию поставленных перед занятием задач; обращения внимания на самые важные моменты учебного процесса и дачу кратких и ясных пояснений; осуществления индивидуального подхода к каждому занимающемуся.

Коммуникативная деятельность специалиста по физической культуре выражается в общении его с контингентом занимающихся; организации взаимоотношений между ними; установлении и поддержании контактов; обмене информацией.

Двигательная деятельность определяется всесторонним развитием физических способностей учителя/тренера, что обуславливает его профессиональные возможности, содействующие процессу обучения двигательной деятельности в работе с учениками.

У каждого человека какая-либо из перечисленных деятельностей либо преобладает, либо, наоборот, не полно проявляется. Однако, структура деятельности учителя/тренера на занятии – это не механическая сумма различных компонентов, не чисто случайная их совокупность, не нечто неподвижное. Это динамическая структура, в которой одни компоненты, являясь стержневыми, играют ведущую роль, другие – второстепенны. Недостаточное развитие одного из них может быть компенсировано за счет преимущественного развития других. Низкий уровень развития всех компонентов не может обеспечить педагогического мастерства [58, 352].

У каждого учителя/тренера в структуре деятельности есть главный компонент – свой собственный или группа их. Вместе с тем, структура деятельности любого преподавателя по мере роста профессионального мастерства может видоизменяться: одни, менее выраженные, компоненты начинают проявлять все большую свою значимость, другие, ранее преобладающие, утрачивают ведущую роль. Происходит процесс переструктуризации деятельности.

Профессиональное мастерство специалиста по физической культуре. Мастерство в профессии детерминирует собой наивысший уровень овладения различными сторонами соответствующей деятельности. «Профессиональное мастерство – владение комплексом продуктивных технологий профессиональной деятельности на основании овладения профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими способности личности к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности и стремление к профессиональному самосовершенствованию» [277, с. 61].

В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий и В.Г. Храпченков [126] представляют профессиональное мастерство в рамках трех компонентов:

- владение специальными *знаниями* о целях, содержании, объектах и средствах труда;
- владение специальными *умениями*, необходимыми на разных этапах деятельности;
- овладение специальными *свойствами личности и характером*, позволяющими осуществить процесс деятельности и получить искомый результат.

А.А. Деркач, А.А. Исаев [117] и Е.П. Ильин [143] выделяют в профессиональном мастерстве специалиста по физической культуре четыре компонента: *педагогическая направленность; знания; умения; профессионально важные качества*. Последние подразделяют на следующие группы: мировоззренческие, нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные, психомоторные.

Наряду с перечисленными качествами преподавателю физической культуры немало важно обладать и *музыкально-ритмическими способностями*.

В программах по физической культуре в школе всегда имели и имеют место танцевальные упражнения и танцевальные композиции. Эти упражнения являются важным образовательным, воспитательным и эстетическим средством физического воспитания школьников, на что указывают ряд авторов: О.Е. Афтимчук [30, 342], М.-L. Faug [365], J.P. Bennett, P.C. Riemer [386] и др. Применение танцевальных упражнений, обще-развивающих упражнений под музыкальное сопровождение на уроках по физической культуре и внеклассных физкультурных мероприятиях в школе требуют специальных умений и навыков преподавателя [31, 42, 262, 327].

Основные профессиональные компетенции этой направленности преподаватель физической культуры должен получить в период обучения на факультете физического воспитания при освоении курса музыкально-ритмического воспитания. При прохождении этого курса основное внимание уделяется музыкально-ритмической и технической подготовке студентов. В то же время подготовка и выработка профессиональных компетенций ритмоструктурной организации двигательных и коммуникативных действий у студентов не имеет своего выражения в учебных программах. Это влечет за собой снижение качества подготовки специалистов.

1.6. Выводы по первой главе

1. Теория человеческой деятельности, определяющие категории которой появляются еще у античных философов, у Канта и Гегеля, утверждает, что только лишь в практической деятельности разрабатываются познавательные задачи, разрабатывается восприятие и развивается человеческое мышление, аккумулируя знания.

2. Принцип единства деятельности и сознания представляет непосредственную ориентацию теории физического воспитания на оперирование адекватными структурами формирования у студентов ритма дидактической деятельности.

3. Общение, в том числе дидактическое и двигательное, представляют собой основу дидактической деятельности студентов физкультурных специальностей.

4. *Доминанта* А.А. Ухтомского и *теория функциональных систем* П.К. Анохина представляют ориентиры структуры человеческого поведения, предлагают решения по интегрированию всех типов дидактической деятельности специалиста физической культуры, а психофизиология выделяет роль ритма в любом виде человеческой деятельности, в том числе и в двигательно-дидактической, специфической для специалиста в данной области.

5. Исходя из вышеуказанных положений, были определены структурные компоненты эпистемического типа дидактической двигательной деятельности специалиста физической культуры: *когнитивный, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный*, в симбиозе с *двигательной* деятельностью.

Таким образом, содержание первой главы демонстрирует алгоритм исследования категории *деятельность*, представляющий интеграцию его составляющих, образуя конstellляции в каждом конкретном случае сопровождающиеся паттерном ритма.

Цель исследования: разработка и научное обоснование закономерностей формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.

Задачи исследования:

1. Изучить содержание и особенности профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре в личностном и деятельностном категориальном контексте.

2. Установить сущность феномена ритма и его роли в различных видах человеческой деятельности, в т.ч. в профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре.

3. Определить и экспериментально обосновать оптимальный структурно-компонентный состав ритма профессиональной двигательной дидактической деятельности педагога по физической культуре в системе занятий.

4. Синтезировать и проектировать коммуникативный состав дидактической деятельности в контексте ее ритмоструктурной и функциональной целостной организации.

5. Выявить основные положения по содержанию ритмоструктурной организации целостной дидактической деятельности и уровни ее практического воспроизводства у студентов физкультурных вузов.

6. Теоретически и эмпирически систематизировать и научно обосновать общие и частные закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности педагога по физической культуре.

Проблема настоящего исследования заключается в ряде существующих противоречий:

– между сложившейся практикой организации педагогического процесса и требованиями времени, когда возрастает необходимость тесного взаимодействия всех структур образования, находящихся на разных, иногда полярных позициях;

– между необходимостью все более тесного междисциплинарного взаимодействия в системе профильного образования и фактической разобщенностью и неподготовленностью к этому дидактических кадров;

– между необходимостью качественного педагогического образования в области физической культуры и неквалифицированным профессиональным отбором абитуриентов, будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

Пути решения проблемы. Формирование ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре будет эффективным при обосновании и реализации совокупности следующих условий:

– процесс формирования ритма деятельности должен основываться на совокупности законов обучения: целенаправленное формирование ритма профессионально-педагогической деятельности; единство учебно-воспитательного процесса как комплекса формирования общих и специализированных знаний, личностных и педагогических дидактических умений, двигательных и коммуникативных компетенций;

– категорию *ритм* необходимо прослеживать во всех курсах физкультурного вуза;

– воспитание ритма педагогической деятельности предопределяет формирование профессионально-педагогических коммуникативно-двигательных компетенций студента физкультурного вуза;

– ритмовый характер педагогической деятельности подразумевает структурирование ее линейных и функциональных компонентов, находящихся в фиксированных взаимосвязях.

2. ПАРАДИГМА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

2.1. Ритм и его закономерности

Природа ритма. «Миром правит Ритм. Ритмично пульсируют звезды-цефеиды, ритмично вздымаются волны, ритмично бьются сердца, ритмично сменяются день и ночь, и времена года. Определенному ритму, ..., следуют фазы горообразования Имеется достаточно четкий ритм и в изменениях климата Подчиняется ритмам все живое – многие птицы, рыбы, звери совершают сезонные миграции, имеется сезонный ритм жизни и у большинства растений. Но, как оказалось, законы ритма пронизывают наш мир еще глубже, чем можно было бы предполагать» [324].

Еще древние замечали *ритмический* характер многих явлений жизни, начиная от смены времен года и соответствующих изменений живой природы и человека и заканчивая ритмами в музыке, языке разных народов.

Непрерывная смена качественно различных состояний, как в природе, так и в живых организмах определяет *волновую* характеристику **ритма**. Волнообразность проявляется как результат столкновения нескольких разнородных причин, которые в силу своей разнородности осуществляются попеременно. Происходит не просто нарастание и убывание какого-либо процесса, наблюдается смена определенных его фаз. Каждая волна обуславливает собой выражение чего-то достигнутого, и следующая волна, проявляя как бы кумулятивный эффект, наслаиваясь на предыдущую, определяется уже некоторым дальнейшим проникновением. Этот ритмический процесс нельзя сравнивать с движением по кругу, где все опять возвращается к исходной точке. Здесь прослеживается движение по спирали, где как будто происходит такое возвращение, но каждый раз на другом уровне/витке. Чем комплектней этот процесс, тем созидательный характер его более заметен. Это отмечается в ритмических процессах жизни, где можно говорить о строительном или созидательном их характере [381].

В своем труде «Жизнь человека» [256, с.18] ученый-физиолог Николай Яковлевич Пэрна (1878-1923) представил все процессы жизни как процессы волнообразные, ритмические, и обосновал позицию каждой новой волны такого процесса как новую ступень достижения.

Он исследовал физиологические ритмы на уровне отдельных тканей и органов, в результате чего заключил, что ритмичность присуща всем без исключения процессам жизнедеятельности организма, предполагая при этом и существование ритмов в психической жизни человека. По мнению ученого, наиболее ярко, многолетний **ритм**

выражен у людей, которые «сосредоточены на своей внутренней душевной жизни» – у музыкантов, поэтов, философов, художников. Однако у людей практической деятельности **волнообразность** течения жизни Н.Я. Пэрна обнаружить не удастся. Вероятно, это связано с действием естественного профессионального отбора, поскольку, отмечает ученый, практическая деятельность требует непрестанной готовности к быстрым и точным реакциям на внешние импульсы, на что далеко не всегда способны люди с резко выраженной периодичностью в душевной жизни. «Что касается людей науки, – пишет Н.Я. Пэрна, – то они занимают как бы промежуточное положение между теми и другими» [255, с.127].

Ритм является важнейшей формообразующей характеристикой пространственно-временного единства, а, значит, одной из основ мироздания, миропонимания. В этом контексте Н.Д. Морозов [222] обосновывает цикличность исторических событий. Он утверждает, что, благодаря законам цикла, можно прогнозировать события за любой исторический промежуток, в любой момент, проводя аналогию между делами современного и древнего миров. Все исторические события, развиваясь по спирали, повторяются с запрограммированной точностью, подчиняясь законам математики, и этому процессу невозможно противостоять. Зная *алгоритм* повторения исторических процессов, отмечает Н.Д. Морозов, можно составить программу, которая будет рассчитывать будущие изменения в обществе.

Исследователь вычислил так называемый *полярный цикл* и математически доказал, что он является естественным эталоном фазового взаимодействия *ритмов* планеты, этапы и периоды которого влияют на нашу жизнь.

В данном контексте достаточно показателен феномен *Тетраксиса* (треугольная фигура, составленная десятью точками в форме пирамиды: Рисунок 2.1), составленному Пифагором.

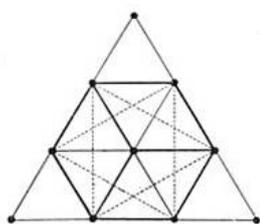


Рис. 2.1. Тетраксис Пифагора

Древнегреческий философ и математик утверждал, что все можно представить в виде чисел от 1 до 9, составляющих основу всех чисел, которые и правят миром. Пифагор показал связь чисел с геометрическими фигурами через свои индивидуальные своеобразные «магические» свойства, передающие последним «пульсирующую»

энергию, или вибрации, что предполагает их ритмообразующий характер. Таким образом, однозначные числа и их сочетания способны наделять своими свойствами все окружающие предметы и явления [68].

Пифагорейскую теорию чисел поддерживает французский писатель 19 века Maurice Druon, который утверждал, что Число есть неизреченное Слово, что оно есть волна и свет, хотя никто их не видит; оно есть *ритм* и музыка, хотя их никто и не слышит. Он констатировал, что любая форма жизни есть конкретное проявление Числа [393].

Согласно Пифагору, с помощью Тетраксиса можно вычленить любые *ритмы* из бесконечного числа вибраций, наполняющих Вселенную. Опираясь на это положение, считают, что человек также подчиняется Тетраксису [217], потому что он един как форма и имеет внутреннюю (душу) и внешние (тело) части, пребывает в трех измерениях и опирается на время. *Физически* человек разделен на **пять** частей: две руки, две ноги плюс голова; к тому же имеет **шесть** чувств: осязание, обоняние, зрение, слух, вкус, чувство равновесия и пространства, с помощью которых познает мир. *Пространственно* человек разделен на **семь** частей, перемещающихся в **восьми** направлениях: право, лево, вперед, назад, вверх, вниз, вовнутрь, наружу. Он развивает в себе **девять** добродетелей и все это пребывает в рамках глобального целого (**10**). В его развитии принимают участие **одиннадцать** Сил, **двенадцать** Созвездий и т.д. и т.п. [137]. Как видим, окружающие человека цифры в своем взаимодействии предполагают волновое образование, как внешней формы человека, так и внутренней его составляющей.

И.М. Сеченову в 1881 г. впервые удалось подметить правильное ритмическое возникновение электрических напряжений в продолговатом мозгу лягушки в ритм дыхательному процессу и с несомненными признаками того, что под влиянием раздражений афферентных нервов этот ритм перестраивается и может быть сорван, снят с очереди, т.е. заторможен. Именно дыхательный период послужил для физиолога тем обстоятельством, которое позволило определить, что ритм возникновения электрических напряжений по отношению к импульсам, идущим с афферентных нервов, трансформируется и тормозится им по тем же законам, как и сам дыхательный ритм [311].

Продолжение физиологической теории ритма можно наблюдать в исследованиях А.А. Ухтомского. Его *доминантная модель* представляет определенный порядок взаимодействия процессов, где основу поступательного движения целой системы составляют *ритмические* процессы подсистем [311]. Исследователь отмечает их настройки на единый *ритм* («усвоение ритма») при объединении в целостный процесс, видя в этом суть самоорганизации сложных систем. Данное высказывание подводит к анализу проблемы восприятия ритма.

В своих исследованиях И.М. Сеченов [272] впервые отметил роль органов чувств в восприятии времени. Он считал, что временные особенности объективной действительности человек воспринимает при помощи системы анализаторов, из которых

наибольшее значение приобретают слуховой орган и органы кинестезической чувствительности. Двигательный анализатор устанавливает взаимодействие между различными анализаторами, а благодаря мышечным ощущениям (восприятие пространства и времени) человек постигает окружающую его действительность.

Дальнейшее экспериментальное изучение теоретических концепций об анализаторной деятельности, связанной с условным рефлексом, осуществлялось И.П. Павловым и его учениками. Установив понятие об условном рефлексе, школа И.П. Павлова [240] показала, что время является таким же объективным раздражителем, как зрительный, слуховой, тактильный и т.д. К тому же, было экспериментально доказано, что восприятие времени осуществляется при помощи анализаторов, объединяющихся в своеобразную систему, действующую как единое целое. Это, в свою очередь, детерминировало связь усвоения ритма с деятельностью всех анализаторов. Для понимания физиологического механизма *чувства ритма* большой интерес представляют корковые процессы восприятия длительности, быстроты и последовательности раздражителей, т.е. тех параметров, которые характерны для ритма.

И.П. Павлов [240] установил наличие процессов возбуждения и торможения во всех основных процессах, происходящих в нервной системе. При этом затухание возбудительного процесса, смена его тормозным процессом носит волнообразный *ритмический* характер. Таким образом, для двигательной деятельности основным чертам ритмичности полностью отвечают особенности центрально-нервных регуляционных процессов и обусловленных ими внешних проявлений активности эфферентного аппарата. Формирующийся таким образом в двигательной деятельности динамический стереотип представляет собой уравновешенную систему корковых процессов возбуждения и торможения, которые воспринимаются при данных условиях с достаточной устойчивостью во времени и пространстве.

Роль коркового стереотипа в организации ритмической работы двигательного аппарата прослеживается в исследованиях М.И. Виноградова. При изучении физиологии трудовых процессов им было выявлено, что в процессе выработки условного рефлекса на время создается «новый ритмический процесс, та или иная периодика изменений состояния возбуждения в нервных процессах» [81, с.19-26].

Явление регуляции ритмических движений корой больших полушарий мозга было продемонстрировано учеником А.А. Ухтомского, известным физиологом Д.Г. Квасовым [157]. Он один из первых использовал метод электрофизиологического исследования ритмических движений, подтвердив еще раз положение о том, что автоматизация двигательных актов не связана с переходом регуляции движений в подкорковые центры, а

должна рассматриваться как стойкое закрепление временных связей в коре больших полушарий.

Таким образом, можно заключить, что в процессе временно́го восприятия ведущая роль принадлежит кортикальным отделам головного мозга. В основе восприятия времени лежит условно рефлекторная деятельность центральной нервной системы, нервные процессы, происходящие в ней, носят *ритмический* характер. Динамическая смена возбудимого и тормозного процессов в нервной системе составляет физиологическую основу восприятия времени и, следовательно, чувства ритма [48].

Об образовании условной реакции на время как физиологическом механизме, лежащим в основе ритмических движений, можно найти в ряде физиологических исследований и других ученых, таких как М.А. Алексеев [10], В.М. Бехтерев [60], А.И. Васютина [74].

Как уже было отмечено выше (п. 1.2), значимость ритмических процессов в их настройке на единый ритм при осуществлении целостного процесса, предполагая самоорганизацию сложных систем, отражается в исследованиях кибернетики и синергетики.

Так Н. Винер [80] изучал происхождение мозговых электрических волн, в результате чего обнаружил, что они проходят через последовательность положительных и отрицательных фаз, прежде чем затухнуть. Это в некоторой степени обосновывает теорию самоорганизации мозговых волн, которые, в свою очередь, способствуют организации ритмов отдельных органов и систем человека. Так, суточный ритм приблизительно в 23¹/₂ часа, наблюдается во многих живых организмах [392]. «Этот ритм изменениями во внешней среде может быть превращен в 24-часовой ритм дня и ночи. Биологически не существенно, равняется ли естественный ритм живых организмов в точности 24 часам, если только он может притягиваться к 24-часовому ритму под действием внешней среды» [80, с.293].

Не исключает себя и упоминание об изысканиях Н.М. Амосова, направленных на проблемы построения систем «искусственного интеллекта», суть которых заключалась в представлении отдельных функций разума в виде «сетевых моделей», других же, как алгоритмические модели [15, с.11].

На Рисунке 2.2 представлен алгоритм осуществления действий с моделями. Согласно ему, каждая следующая модель выбирается в результате элементарного действия, с учетом связей с предыдущими моделями в пределах нескольких *тактов*. При этом для осуществления действий необходим стимул, который определяет и уровень активности выбранной модели, заставляя ее генерировать энергию согласно своей характеристике *вход*

– *выход*. На *входе* учитывают энергию стимула и других моделей: например, для **Модели 2** учитывается стимулярная энергия не только от **Действия 2**, но и от **Модели 1**.

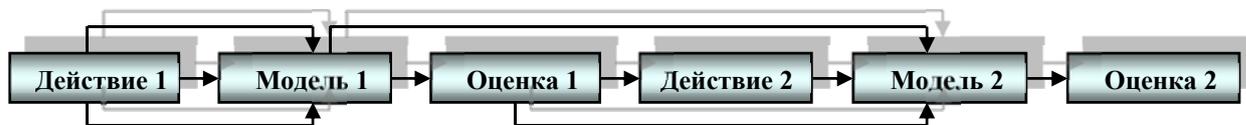


Рис. 2.2. Цепочка действий как *тактов деятельности* (по Н.М. Амосову [15, с.79])

Модель действий, отмечает ученый, – это часть программы, в которой можно выявить иерархию: от действий *вообще* в какой-либо цепи событий до конкретного действия с моделью. При этом обязательным условием такой программы должно быть некое *напряжение* как уровень активности, являющийся потребностью или стимулом к проявлению той или иной деятельности.

Таким образом, в результате изучения материалов из области естествознания, нумерологии, психологии, музыки, кибернетики, синергетики, физиологии было установлено, что смена различных состояний, осуществляющихся как в природе, так и в живых организмах, носит волнообразный ритмический характер. Физиологическую же основу ритма составляет динамическая смена процессов возбуждения и торможения, происходящих в центральной нервной системе.

Закономерности ритма. В процессе изучения научно-теоретической литературы в области философии, психологии, физиологии, педагогики, а также специализированных литературных источников других областей, рассматривающих проблемы ритма, было установлено, что одни и те же ритмические закономерности прослеживаются как в природных, так и в социальных феноменах, многие из которых определяют собой процесс. А, как уже было сказано (п. 2.1), проявление ритмовой характеристики какого-либо процесса обозначено периодичностью его циклов.

Любой цикл имеет свое *начало*, *траекторию* и *завершение/конец* [7]. В свою очередь, *траектория* включает такие фазы, как *развитие* → *вершина/пик* → *затухание* (Рисунок 2.3).

Это можно проследить в физиологических циклах: *систола* – *протодиастолический период* – *диастола* [284]; в психологических: *оптимизм* – *ажиотаж* – *разочарование* [232]; в психофизиологических: *вработывание* – *устойчивая работоспособность* – *утомление* [65].



Рис. 2.3. Известные циклы в различных областях науки [7, с.8]

Экономические циклы также слагаются из трех основных фаз: *подъем – кризис – депрессия* [396]. Похожий расклад мы находим и в философии, сопоставляя развитие с прогрессом: *становление – расцвет – деградация* [114]. Для искусства «несущий цикл» также представлен тремя категориями: *трагическое – прекрасное – низменное* [6]. В педагогической деятельности это соотносимо с ее этапами: *подготовительный/ориентировочный – исполнительный – оценочно-корректировочный/контрольно-регулирующий* [143], а также с фазами урока: *подготовительная часть – основная часть – заключительная часть* [176]. Во всех представленных областях наблюдается трехфазное проявление любого из процессов.

Здесь можно отметить, что число *три* символизирует собой целостность, тройственную природу Мира, его разносторонность, триединство созидających, разрушающих и сохраняющих сил Природы – примиряющее и уравнивающее их начало, счастливую Гармонию, творческое совершенство и удачу [68]. Еще сирийский жрец и пророк Заратустра (VI-V в.в. до н. э.) провозглашал *царствование* числа три во вселенной [408]. Оно примечательно тем, что имеет начало, середину и конец, и что, по Аристотелю [90], является числом *Универсума*, где данное понятие обозначает всю объективную реальность во времени и в пространстве, как совокупность объектов и явлений в целом, рассматриваемая в качестве единой системы.

Троичность считается самым простым вариантом *фазовости*, поэтому три категории – это универсальный набор множества наук, описывающих процессы. Как объясняет Н.Н. Александров, «...здесь задан процессуальный трехфазовый модуль для одного цикла...» [8, с.53]. И поскольку процесс, по Гегелю [261], представляет собой самостоятельный *цикл*, то можно говорить о трех фазах одного из системно-процессуальных циклов. Таким образом, *действие* каждой категории внутри цикла распространяется на одну треть цикла.

«В общем виде «цикл» – это инвариантный способ маркировки, изображения понятия «процесс» [7, с.7].

Все процессуальные модели можно воспринимать и как циклические, и как спиральные. Гегель считал, что о достигнутом прогрессе можно говорить, лишь

оглядываясь назад [261]. Другими словами, о прогрессе дает основание судить **то**, что *есть*, а не **то**, что *должно быть* или только еще будет. И это предполагает собой процессуальную **спираль**.

Любой процесс представлен трехмерным перемещением, что и предопределяет спираль, включая такие физические величины, как *линейный вектор, время и пространство* [50].

Спираль может быть представлена несколькими формами, одной из которых является *цилиндрическая*, предполагающая постоянство и бесконечность [8] (Рисунок 2.4).

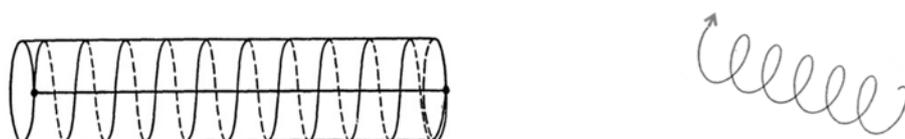


Рис. 2.4. Цилиндрические спирали

Существует и *коническая* форма спирали, отличающаяся наличием статичной точки, или *0-го* начала, и динамичной воронки, уходящей в бесконечность (Рисунок 2.5).

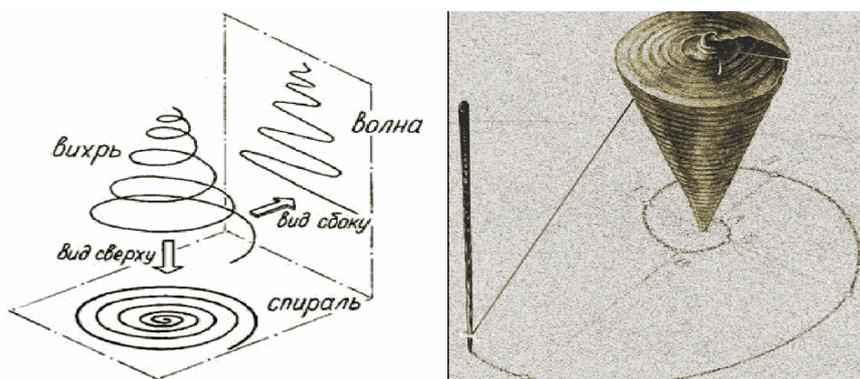


Рис. 2.5. Конические спирали

В свою очередь, различают *дивергентный* (а) и *конвергентный* (б) тип конической спирали (Рисунок 2.6).

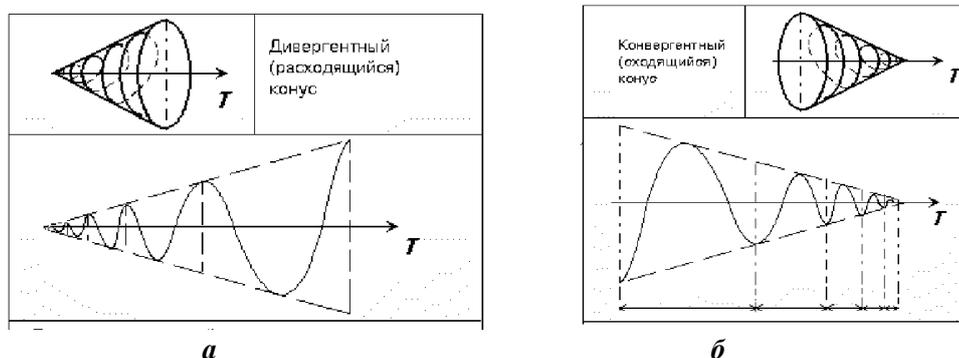


Рис. 2.6. Типы конической спирали и их ритм

Это два качественно разных процесса: *центростремительный* и *центробежный*, с положительной обратной связью и с отрицательной обратной связью. Здесь можно рассмотреть некие законы, как природы, так и социума, заключающиеся, в первом случае, в развитии, наполнении, анализе и т.д.; во втором – в деградации, опустошении, синтезе и т.д., противоположности которых находятся в тесном взаимодействии. При их совмещении образуется новая целостная единица процесса-цикла, определяющая собой *импульс* (Рисунок 2.7: по Н.Н. Александрову [7]):

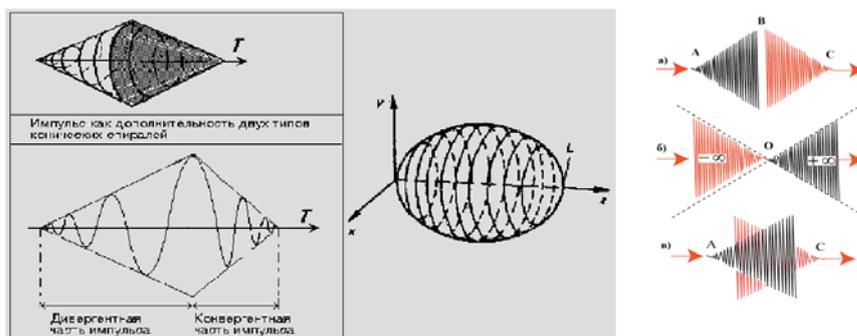


Рис. 2.7. Импульс: а) веретено; б) песочные часы; в) взаимопроникновение конусов

Как видим, импульс представляет собой соединение двух взаимообразных конических спиралей, что определяет некое противоречие, без которого невозможно существование любой из развивающихся систем. В целом, импульс есть *цикл* с двумя противоположными коническими формами, предопределяющими закон «отрицание отрицания». Окончание импульса в какой-либо системе означает ее переход в новое качество, что отражено в *ноосферной теории* В.И. Вернадского [79]. К примеру, это можно проследить по этапам развития общества, которые представляют смену общественно-экономических формаций: *первобытно-общинный строй* → *государственно-общинный строй* → *рабовладение* → *феодализм* → *капитализм*. Каждый из обозначенных формаций представляет собой один *цикл* (АВ) в форме *импульса*, предполагающего *начало* (А) зарождения строя, его *развитие* (АБ), *кульминацию* (Б) в развитии, *деградацию* (БВ), *завершение* (В) существования, переходящее в начальную точку зарождения следующего строя (Рисунок 2.8).

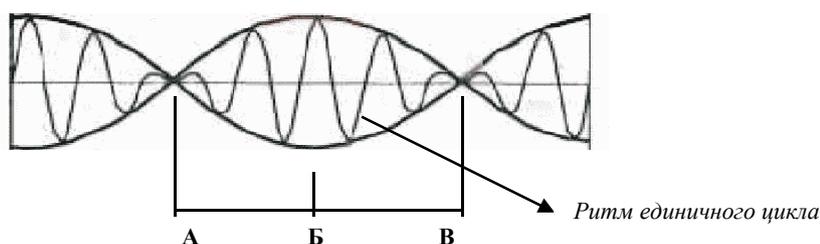


Рис. 2.8. Цикл/импульс (общественно-экономическая формация) развития общества

Как видим, развитие общества происходит в соответствующем ритме смены формаций. Причем внутри каждой формации существует свой ритм прохождения этапов существования, где каждый из них также отличается индивидуальной ритмовой основой, и т.д.

Таким образом, на примере развития общества можно проследить ритмовой характер развития любой системы, а значит, и любого существующего процесса, подчиняющегося диалектическим законам. В свою очередь, диалектические процессы развития подразумевают следующие признаки и характерные черты [163, с.74-75]: *«развитие как качественный процесс; развитие как самодвижение; противоречие, единство борьбы противоположностей как «источник» и движущая сила развития; развитие как отрицание отрицания; необратимость развития».*

Это позволяет констатировать, что закономерности ритма сопоставимы с диалектикой развития.

К тому же, необходимо выделить и ряд параметров, определяющих специфику и характеристику ритма: периодичность; цикличность; повторность на более высоком уровне; спиральность; волнообразность; смена полюсности явлений; поступательное движение; последовательный порядок; развитие; адаптация (внутреннее к внешнему); экономичность.

Вышеизложенное позволяет судить о том, что закономерности ритма наблюдаются и непосредственно в любой деятельности человека.

2.2. Психофизиология музыкального ритма

По представлению многих физиологов, таких как Н.А. Аладжалова [4, 5], Н.П. Бехтерева [61, 195, 385], В.А. Илюхина [146, 147] и другие, в человеческом организме управляющей является сверхмедленная ритмическая система. Основу же физиологического восприятия музыки образует декасекундная составляющая сверхмедленных ритмических процессов, как управляющих процессов головного мозга и всего организма человека.

Основой музыки является **звук**. Как физическое явление он представляет собой колебательные движения какого-либо тела, создающего звуковые волны. Действия звуковых волн на органы слуха через слуховой нерв в головном мозгу создают ощущение звука.

Звуки подразделяются на музыкальные и шумовые. В отличие от шумовых музыкальные звуки отобраны и организованы в определенную систему, выработанную в процессе многовекового развития музыкальной культуры. К музыкальным относятся звуки,

издаваемые различными музыкальными инструментами, голосами птиц и животных, сюда же относится и человеческая речь и пение.

Звуки наделены свойствами и качествами. Свойствами звука называют его физические особенности: *частота колебаний*, их *продолжительность*, *амплитуда* и *состав колебаний* (сочетание простейших колебаний в данном сложном). Качества звука – это отражение вышеперечисленных физических свойств звука в наших ощущениях. К ним относятся: *высота*, *длительность*, *сила* (громкость) и *тембр* (окраска) [291].

Высота звука зависит от частоты звуковых колебаний. Чем чаще колебания – тем выше звук, соответственно, чем реже колебания – тем звук ниже. Высота может быть выражена с разной степенью ясности. Звуки, имеющие ясно выраженную высоту, являются музыкальными, а не имеющие – шумовыми звуками.

Человеческий слух способен воспринимать от 16 до 20000 колебаний в секунду. В музыке же используются, в основном, звуки, имеющие ясно выраженную высоту в диапазоне от 16 до 4000 колебаний в секунду. Это связано с практикой человеческой речи и пения. Сама же речь использует звуки в еще более узких пределах [47].

Громкость звука зависит от **силы** колебательного движения, выражающейся в амплитуде колебаний. Изменения громкости звучания при исполнении музыкального произведения называются динамическими оттенками.

Тембр, или окраска звука, зависит от состава звука. Каждый звук представляет собой не один простой тон, а сочетание многих тонов, которые возникают потому, что источник звука колеблется не только целиком, но одновременно также и по частям (половинам, третям, четвертям, пятым и т.д.), колеблющимся каждая в отдельности.

Благодаря разнице в тембрах мы отличаем голос одного человека от голоса другого, звук одного инструмента от звука другого и т.п.

Длительность звука зависит от продолжительности колебательного движения. Организованная же последовательность звуков одинаковой или различной длительности называется *ритмом*.

Воздействие всех музыкальных и шумовых звуков оказывается не только на слуховой анализатор, но и на все тело человека. Это связано с изменением динамических характеристик стоячих акустических/упругих волн в соответствии с различными ингредиентами резонансных свойств человеческого тела и проявляется на его поверхности (границе тела), в виде изменения медленных потенциалов. Здесь надо отметить, что в отличие от бегущих акустических волн, у которых 99% звуковой энергии поглощается на поверхности кожи, слуховое акустическое восприятие объемных стоячих волн воспринимается как нечто знакомое, поскольку, по Ф.К. Агашину [2, с.56-57], за 96мс до

этого слухового восприятия объемная акустическая волна через водные структуры тела уже достигает слуховых отделов коры головного мозга. Движение электрического импульса по нейронам от барабанной перепонки в слуховые отделы коры осуществляется намного медленнее (несколько десятков метров в секунду), чем гидравлическая акустическая волна в теле человека (полтора километра в секунду). Таким образом, непосредственно человеческое тело, точнее поверхность тела человека, воспринимает звук намного быстрее, нежели его слуховой аппарат.

В своей монографии *Психофизиологические аспекты сверхмедленной ритмической активности головного мозга* [4] Н.А. Аладжалова анализирует свойства *сверхмедленных ритмов* мозговых образований и обобщает их в следующие характеристики:

- спонтанность ритмики широкого профиля;
- инфранизкочастотная периодичность – возникает как новое качество группового объединения, как коллективная форма участия в общих задачах регуляции;
- общемозговой, интегрирующий, системный процесс;
- сверхмедленная периодичность – выступает как фактор функциональной динамики, в основе которой лежит способность к гибкой координации, к развитию новых форм кооперации, что отражает механизмы, лежащие в основе трансформации функциональных состояний, переходов на новые уровни активности;
- устойчивость, иерархичность переходов на новые уровни активности;
- нелинейность, саморегуляция, саморазвитие.

При этом каждому типу ритмической активности мозга соответствует свое строго определенное психофизиологическое состояние. Н.А. Аладжалова [5] отмечает, что управляет уровнями сознания медленная ритмика, так называемый *декасекундный ритм*, который определяет форму изменения, структуру протекания процессов быстродействующей ритмической системы. Так, период ритма тревожного, эмоционального напряжения составляет 2-4 сек, спокойного бодрствования человека – 5-10 сек, ритм впадения в дремотное состояние – 30-40 сек, ритм при переходе от осознаваемого процесса к неосознаваемому – 14 сек [5, с.103].

В этом аспекте музыкальный ритм может рассматриваться и как средство, и как условие усвоения заданного ритма соотносимого с тем или иным физиологическим или психологическим процессом.

Как было представлено выше, *музыка* – это организация во временном режиме звуков, воплощающих художественные образы. Средствами выразительности музыки являются лад, ритм, метр, темп, динамика (сила звука), регистр (высота звука), тембр, мелодия, гармония, полифония и т.д. [291]. Существует также понятие музыкального *синтаксиса*,

который позволяет разложить музыкальное произведение на мотив, фразу, предложение, период в соответствие с музыкальным метром.

Любая музыка состоит из единичных, законченных мелодических фраз, составляющих музыкальный период, который полнее всего отражают естественную биологическую сверхмедленную ритмику, как головного мозга, так и всего тела, что определяет психофизиологическую норму организма [276].

Немецкий хронобиолог Х. Фельц [215] провел корреляцию между музыкальным ритмом, памятью на музыкальное произведение и биологическими ритмами организма. В связи с чем, он пришел к выводу, что человеку нравятся и легко запоминаются именно те музыкальные мелодии, ритм которых в наибольшей степени соответствует его биологическому ритму. Таким образом, биологические ритмы являются как бы внутренними камертонами воспринимаемой музыки, и если они совпадают, то человек с удовольствием слушает мелодию. Такая музыка лучше и воспринимается, и запоминается.

Негативное воздействие на организм наблюдается при восприятии неритмичных, нестабильно повторяющихся резких звуков, что характерно для современной рок-музыки. Так, среди поклонников *металлического рока* отмечено большее количество суицидных попыток, чем у лиц, приверженцев классической или религиозной музыки [416].

Негативная реакция организма (инициация патологического состояния) усугубляется отступлением от канонических мелодических временных и тональных структур, *искусственным* тембральным составом электромузыкальных инструментов и особенно музыкальных компьютеров [275].

К тому же, на рок концертах наблюдаются случаи контузии звуком, звуковые ожоги, потеря слуха и памяти; отдаленными эффектами может явиться нарушение сна, поскольку интенсивность звуков достигает 110-130 децибелл (дБ). Согласно нормативным актам [145], уровни звуков непостоянного шума для палат больниц и санаториев в дневное время должны составлять 35-45 дБ, жилых комнат – 30-40 дБ, на территории жилой застройки – 45-55 дБ, на железнодорожных вокзалах и в аэропортах – 60 дБ. Воздействие же техногенного шума в 60-80 дБ вызывает у человека вегетативные дисфункции; 90-110 дБ – снижение слуха; 120 дБ и более – повреждение слухового анализатора [174]. Болевой порог шума находится на уровне около 140 дБ, что может привести к летальным исходам.

По данным физиологии слуха [230], заметную роль в усилении нашей способности к восприятию звуков играет кожный покров и кости черепа. Попадая в наружный слуховой проход, звуки вызывают колебания барабанной перепонки, которые через цепь слуховых косточек передаются к воспринимающим структурам внутреннего уха. К тому же, передача

акустических колебаний может осуществляться не только через воздух. Так, при пении с закрытым ртом звук передается по костям черепа прямо к внутреннему уху [73].

Звук передается и по мягким тканям тела человека посредством гидравлической волны (тело взрослого человека в среднем состоит на 70-75% из воды) или посредством электромагнитных волн (техногенная среда жизнедеятельности современного человека). Воздействие на все тело человека, а не только на слуховой анализатор, возможно благодаря существованию дополнительного механизма, не учитываемого в нейронных моделях [275]. Основные недостатки нейронной модели передачи информации от внешних раздражений обусловлены традиционными представлениями об электрической проводимости нервных тканей, интерпретация которых ограничена временем реакции на внешнее раздражение в 120-150 мс. Не учитываемый механизм связан с распространением по тканям упругих, или акустических волн, которые программируют ответ нейронов, опережая электрический сигнал, как уже было упомянуто, на 96 мс [2].

Такое опережение, как полагает В.А. Синкевич [275], связано с изменением динамических характеристик стоячих акустических волн в соответствии с различными ингредиентами резонансных свойств человеческого тела и проявляется на поверхности в виде изменения сверхмедленных потенциалов головного мозга. Это положение принято во внимание для проведения психофизиологических исследований в области музыкальной терапии.

Согласно полученным данным, звук может усиливать или ослаблять болевые ощущения. Так, при зубной боли благоприятное воздействие на организм оказывает шум водопада [394]. К тому же установлено, что музыкальная терапия может быть эффективна для снижения уровня тревожности, давления, нормализации пульса, при боли, в послеоперационном периоде, при депрессии, вегетативных дисфункциях [407, 421]. Результаты транскраниального метода Доплера (ультразвуковое исследование кровоснабжения головного мозга, позволяющее оценить кровоток по внутричерепным сосудам) показали, что музыкальная релаксационная терапия улучшает мозговое кровообращение [419].

П.П. Москалионов изучал влияние специальных природных акустических композиций (разработанных биоакустиком) на вегето-сосудистые и сенсорные адаптации человека, а также занимался оценкой акустических характеристик музыкальных композиций, разработкой методических особенностей использования компьютерной стабิโลграфии для оценки функционального состояния человека в норме, при стрессе и агрессивном акустическом окружении, оценкой влияния компьютерной программы

бинауральной стимуляции на стабиллографические показатели человека. В своих исследованиях ученый приходит к следующему ряду выводов:

1. Разработанные биоакустикой музыкальные композиции, включающие звуки природы и фрагменты классической музыки, способствуют снятию утомления и нормализации функционального состояния сенсорной и сердечнососудистой систем.

2. Прослушивание музыкальных композиций нормализует артериальное давление, снижает частоту сердечных сокращений, повышает показатели критической частоты, слияния мельканий, что свидетельствует об оптимизации метаболических процессов в сердечнососудистой системе и зрительном анализаторе.

3. Показана возможность использования частотного анализа для оценки акустических характеристик музыкальных композиций в эколого-реабилитирующих звуковых средах [223].

В результате своих исследований П.П. Москалюнов установил, что бинауральные композиции, основанные на физиологических принципах функционирования слухового анализатора, являются мощным фактором влияния на соматическое и психологическое состояние организма. При этом модельные бинауральные композиции могут быть использованы для повышения работоспособности, повышения социальной коммуникабельности и снятия стресса.

В целях общего оздоровления В.А. Синкевич предложил [276] метод акустической коррекции функционального состояния организма, осуществляемый посредством воздействия объемного акустического поля слышимого диапазона. Предлагаемое акустическое воздействие включает фрагмент специально организованного *белого шума*, одновременно воспроизводимого с записями человеческого голоса, некоторых образцов классической музыки, колокольного звона. При этом музыкальные записи воспроизводятся только через специальную акустическую систему, создающую бегущие и стоячие звуковые волны, которые воздействуют не только на слуховой анализатор, но и на все тело человека.

Разработка В.А. Синкевича применяется под названием *Метода музыкально-акустической шумовой терапии* (МАШТ) и является одним из универсальных и экономически эффективных методов индивидуальной и групповой реабилитации. По данным осуществленного автором метода исследований, проведение в течение месяца 8-12 получасовых сеансов МАШТ позволяют на длительный срок улучшить психофизиологическое состояние человека по следующим позициям:

– оптимизировать функции мозга: память, концентрацию внимания; расширить слуховой диапазон у слабослышащих и т.д.;

- снять большинство видов психоэмоционального напряжения, облегчить лечение неврозов, в том числе синдрома хронической усталости, агрессии неясной этиологии и др.;
- повысить работоспособность, улучшить настроение;
- нормализовать цикл *бодрствование – сон*.

Кроме того, обозначенный метод, по утверждению В.А. Синкевича, облегчает лечение таких соматических заболеваний, как функциональные расстройства предстательной железы; способствует нормализации менструального цикла; снимает тик; оптимизирует функции почек и желчного пузыря; сокращает сроки рассасывания гематом, сращения костей. При этом, облегчает лечение ряда патологий, таких как пост-стрессовых расстройства; травмы конечностей; сотрясения мозга; энурез; сердечнососудистые дисфункции; логоневроз; отставание в умственном и психическом развитии; энцефалопатии; нейроциркуляторная дистония, а также сокращается послеоперационная реабилитация, снимается похмелье.

Таким образом, представленные материалы специализированной литературы (анатомии, физиологии, психофизиологии, биоритмологии, физики, биомеханики, музыки), а также данные проведенных исследований в области физиологии слуха, музыкальной психотерапии, констатируют, что звуковые волны являются специфическим фактором, универсально воздействующим на психосоматическое состояние человека. При этом, это воздействие может быть как оптимизирующим, так и патогенным.

2.3. Психолого-педагогическая направленность музыки

Наряду с общей психологией музыкальная психология берет свое начало с древнейших времен. Так, Пифагор сравнивал общественную деятельность, как с музыкальным ладом, так и с оркестром, в котором каждому человеку, подобно инструменту в оркестре, отведена своя роль. Им было создано учение об *эвритмии*, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях. Пифагор декларировал, что через нахождение верного ритма человек может войти в ритм жизни своего города, а затем и подключиться к ритму мирового целого – космоса, основанного на законах вселенской гармонии. Также, Пифагором было установлено, что определенные мелодии и ритмы оказывают соответствующее влияние на психическое состояние людей [166].

Согласно Платону, сила и могущество государства зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и ритмах. Древнегреческий философ считал, что в государстве допустима только та музыка, которая помогает возвыситься человеку [207].

По Аристотелю, музыка является средством гармонизации индивида с обществом. Он разработал учение о *мимесисе*, что предполагало представление о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства. В рамках теории мимесиса Аристотелем была разработана концепция *катарсиса*, согласно которой при созерцании театральных постановок в душе зрителя и слушателя происходит освобождение от болезненных аффектов. Аристотель полагал, что в процессе глубокого сопереживания человек очищается духовно, и его личная/частная жизнь перерастает от своей единичности до всеобщности, подразумевая под этим общественную жизнь [23].

Аристотель свидетельствовал о воздействии музыки на психическое состояние человека, подробно описал музыкальные лады, одни из которых делают человека жалостливым и размягченным, другие – способствуют возникновению раздражения или возбуждения. Такие же выводы касались и музыкальных инструментов. При этом Аристотель указывал на воспитательный характер музыки. Он писал: «Ритм и мелодия содержат в себе ближе всего приближающиеся к реальной действительности отображения гнева и кротости, мужества и умеренности и всех противоположных им свойств, а так же и прочих нравственных качеств. Это ясно из опыта: когда мы воспринимаем нашим ухом ритм и мелодию, у нас изменяется душевное настроение» [199, (6, 1340 а 19-23)].

Воспитательной функцией наделяли музыку и в древнем Китае, где она считалась символом порядка и цивилизации. Музыка составляла важнейший элемент воспитания молодежи и входила в число наук, обязательных для изучения. Китайский философ Конфуций (551-479 г. до н.э.) сам играл на цине (древнекитайский 7-струнный щипковый музыкальный инструмент) и провозглашал, что тот, кто знает музыку, глубоко понимает правила поведения и ритуал. Людей же, постигших музыку и ритуал, можно считать достигшими совершенства в поведении, что, по Конфуцию, есть достояние не только самого человека, но и всего общества [423].

Однако научная музыкальная психология берет свое начало в труде немецкого естествоиспытателя Германа Гельмгольца (1821-1894) *Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки* [99]. Им была разработана резонансная теория слуха, согласно которой слуховые ощущения возникают в нас благодаря резонированию внутренних органов слуха в ответ на внешние воздействия.

Физиологические основы музыкальной психологии можно обнаружить в трудах ученых-физиологов И.М. Сеченова – в работах, касающихся рефлексов головного мозга, и И.П. Павлова – в учении о высшей нервной деятельности, рефлексорном характере психики, изучении 2-й сигнальной системы.

Большой вклад в развитие науки внесли немецкие психологи, музыковеды Carl Stumpf (1848-1936) [417, 418], Curt Sachs (1881-1959) [412, 413], а также швейцарский композитор и педагог Émile Jaques-Dalcroze [402]. Значительный вклад в развитие музыкальной психологии внесли такие русские композиторы, музыковеды, музыкальные психологи и педагоги, как Б.В. Асафьев [24, 25], Н.А. Гарбузов [95, 96], Л.А. Мазель и В.А. Цуккерман [204], В.В. Медушевский [213], Е.В. Назайкинский [228], Б.М. Теплов [299] и др.

В исследованиях В.В. Медушевского [213], Е.В. Назайкинского [228], А.Н. Сохора [287], Б.М. Теплова [299] предпринимались попытки рассмотрения музыкального восприятия как процесса, органически связанного с личностью человека во всем многообразии ее отношений с действительностью. Их работы обращают внимание на то, что восприятие человеком окружающего его мира исходит из его собственных интересов, настроений, ожиданий, целостных ориентации данного субъекта.

Исследования В.И. Петрушина [244], G. Bălan [353], I. Gagim [366] подтвердили ранее полученные факты о том, что на содержание воспринимаемых музыкальных образов влияют не столько те или иные музыкальные способности, которыми обладает слушатель в момент встречи с музыкой, сколько те ценности и связанные с ними умонастроения, которые образуют ядро личности слушателя.

Психологическая наука доказывает, что в любую деятельность, в том числе и в процесс восприятия, человек всегда привносит свои индивидуальные черты, свои личностные особенности. А.А. Бодалев, к примеру, отмечает, что «изучение особенностей, характеризующих образование впечатления о другом человеке, позволило установить, как познающий субъект может «вкладывать» свои состояния в другую личность, приписывать ей черты, которые в действительности присущи ему самому» [64, с.121]. Все это, в свою очередь, позволяет декларировать, что музыкальное искусство в силу своей природной многозначности предоставляет возможности для проведения проективных исследований при изучении личности слушателя. Хотя в музыкальной науке проективные методы исследования личности пока не применялись, ближе всего к решению этой проблемы подошел Г.Л. Головинский [102]. На характер восприятия влияют, как считает Г.Л. Головинский, общая культура социальной среды, принятый в ней круг чтения, отбор предпочитаемых видов искусства, опыт их восприятия слушателем, его психофизиологические характеристики в момент слушания и многие другие факторы. Говоря другими словами, в содержании музыкальных образов отражаются особенности ценностных ориентации слушателей. Таким образом, как считает В.И. Петрушин [244], если знать из-за чего человек грустит, гневается или чему радуется, можно судить о его

социальной зрелости, проявляющейся, в частности, в усвоении общественно значимых норм и требований.

Услышать в звуках музыки отражение тончайших душевных движений и выражение серьезных и глубоких переживаний дано не каждому человеку. Научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором при помощи звуков, специальным образом организованных, значит развить у него музыкальное восприятие, предполагающее процесс активного сотворчества и сопереживания с представленным образом [415]. В этом случае музыка представляет собой язык невербальной коммуникации. Подобно речи человека, механизмом которого является язык [129], музыка имеет свою структуру (мотив, фраза, предложение, период), свои средства выражения (ритм, темп, динамические оттенки, акценты, интонация, гармония, лад, мелодия и др.). Она, как и речь, способна существовать в сознании человека без непосредственного присутствия языковой системы. Более того, для образования музыкальных образов в сознании слушателя язык не требуется, хотя понимание музыки доступно сознательному осмыслению и некоторому вербальному оформлению. При этом музыка сама является языком общения, самым верным проводником в эмоциональный мир человека. И там, где слово уже бессильно, вступает в свои права музыка, что созвучно с выражением немецкого поэта и публициста Генриха Гейне [97]: «... где кончаются слова, там начинается музыка».

Однако постижение языка музыки невозможно без опоры на язык речи. На это указывал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский: «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере чувств» [150, с.92].

Выразительность языка музыки во многом можно сравнить с выразительностью речи. На этом основании существует гипотеза о происхождении музыки из речевых интонаций, всегда эмоционально окрашенных [414].

И действительно, между музыкой и речью много общего, поскольку и музыкальные звуки, и речь воспринимаются слухом. Речевая интонация обладает теми же выразительными возможностями – тембр, высота, сила голоса, темп и ритм речи, акценты, паузы, что и музыкальная интонация [424].

Академик Б.В. Асафьев [24] научно обосновал парадигму музыкального искусства как интонационного искусства, заключающегося в воплощении эмоционально-смыслового содержания музыки подобно воплощению в интонациях речи внутреннего состояния человека. Средствами речевой интонации человек выражает свои чувства, настроения, мысли. К примеру, взволнованная речь человека отличается ускоренным темпом, непрерывностью либо, наоборот, наличием небольших пауз, повышением голосового

регистра, наличием акцентов. То же происходит и в музыке. Музыка, передающая смятение, обычно использует те же средства: музыкальное произведение исполняется в ускоренном или быстром темпе, мелодия имеет серию акцентов и кульминационную вершину, предполагающую выход на верхний регистр и т.п.

Здесь необходимо отметить, что своему происхождению музыка и речь обязаны *звуку*. «...Вначале был звук, – писал В.П. Асафьев [25, с.178.], – и только подслушав у природы звук, человек сложил из него *слово*...». В этом аспекте ученые рассматривают язык как часть естественной среды, охватывающей жизнедеятельность человека, поскольку звук является универсальным средством общения в мире природы.

Поскольку звук представляет собой физическую характеристику волнового происхождения, то здесь имеет место указать на его ритмовую структуру. При этом надо отметить, что человек обладает собственным набором ритмовых структур, называемых биоритмами [395].

Особый интерес привлекают к себе биоритмы мозга. По данным психофизиологии [103, 201, 307 и др.], характер волны, ее частота, величина амплитуды могут установить, хотя и в общих чертах, особенности поведения конкретного человека. Индивиды с высокой амплитудой альфа-ритма характеризуются как спокойные, уравновешенные, уверенные в себе. Низкая амплитуда альфа-ритма наблюдает противоположные черты: напряженность, беспокойство, неадекватность поведения в неординарной ситуации. Английский психофизиолог Грэй Уолтер указывает на наличие ограничения скорости, налагаемой частотой альфа-ритма на быстроту наших психических процессов: «Более быстрый ритм, бесспорно, имеет ценность в жизненной борьбе. Эффективное различие между альфа-ритмами, скажем, с 8 и 13 колебаниями в секунду проявляется в возможной быстроте остановки автомобиля: при скорости 80 км/час шофер с быстрым альфа-ритмом выигрывает 1,5 м тормозного пути. Равным образом пешеходы и велосипедисты с более быстрыми альфа-ритмами имеют больше шансов избежать катастрофы» [307, с.273]. Ритмическую пульсацию со скоростью 8 звуков в секунду (альфа-ритм) можно проследить в финале *Третьего концерта* для фортепиано Людвига ван Бетховена, во многих военных маршах. Звуковое движение, соответствующее ритмической частоте бета-ритма, прослеживается во многих виртуозных пьесах – этюдах Фредерика Шопена, Ференца Листа, Никколо Паганини. В этом ракурсе дельта-ритм мозга можно соотнести с ритмической пульсацией трех звуков в секунду, что можно услышать в *Лунной сонате* Людвиг Ван Бетховена, во многих ноктюрнах Ф. Шопена [244].

Данная информация позволяет предположить, что при восприятии музыкального ритма биоритмы мозга непроизвольно настраиваются на его частоту. И это показательно

при возникновении различных по характеру эмоциональных переживаний. Так, наиболее сильные переживания могут возникнуть в момент совпадения доминирующего биоритма с частотой музыкальной ритмической пульсации, что представляет собой так называемый резонанс [103]. А.А. Ухтомский еще в 1940 году указывал, что для наиболее эффективного воздействия на нервную систему «требуется знать диапазон доступных к усвоению ритмов действия в ней» и что «ключ к доминированию создается через тактично подобранный и настойчиво выдержанный ритм влияний» [310, с.191,193]. Таким образом, правильно подобранная музыка оказывает влияние на целенаправленную деятельность человека, поскольку способствует такой ритмической перестройке организма, которая обуславливает более эффективное протекание физиологических процессов.

Исходя из этих положений, для исследования деятельности мозга физиологи используют метод *Реакции навязывания ритма*. Эта реакция будет зависеть от свойства нервной системы человека, что предполагает параметр *сила-слабость*. В этом аспекте было выяснено, что у лиц со слабой нервной системой, которой соответствует высокая чувствительность, наблюдается более выраженная реакция перестройки биоритмов на сравнительно большую зону частот. Для человека с сильной нервной системой, обладающего меньшей чувствительностью, реакция навязывания ритма выражается слабее. Исследования показывают, что людям со слабой нервной системой, по сравнению с сильной нервной системой, характерны более высокие коэффициенты навязывания низких частот 4 и 6 кол/сек [103].

Если говорить о музыкальном восприятии, можно предположить, что, скорее всего, лица со слабой нервной системой будут гораздо тоньше и глубже чувствовать и переживать содержание музыкальных произведений. Тем же, кто является обладателем сильного типа высшей нервной деятельности, предпочтительна музыка, написанная в быстром темпе (*allegro*), на динамических оттенках *forte* и продолжительно звучащую. И наоборот, обладатели слабого типа будут тяготеть к спокойной (*adagio*) и негромкой (*piano*) музыке.

Вышесказанное подводит нас к заключению о том, что музыка способна передавать эмоциональное состояние человека, богатство его чувств, наблюдающихся в реальной жизни. Б.М. Теплов писал: «В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения» [299, с.7]. Поскольку музыка обладает возможностью передавать смену настроений, переживаний, динамику эмоционально-психологических состояний, каждое музыкальное произведение, по утверждению психолога В.Г. Ражникова, имеет некую *чувственную программу* [258].

Но музыка не только воздействует на внутреннее психологическое состояние человека. Как заметили еще в древности, в определенной степени она способна

формировать его идеологию и мировоззрение. Идеологическое воздействие музыки проявляется в формировании у человека тех или иных этических установок. Аристотель объяснял феномен этического воздействия музыки тем обстоятельством, что в ее сущностной основе лежат некие «зародыши нравственных состояний», которые, по его мнению, придают музыке статус обязательной педагогической дисциплины: «Мелодия содержит движения, движения эти деятельны, а действия суть знаки этических свойств... музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» [23, с.634].

Нравственную и эстетическую культуру считают важными составляющими духовности человека. Не случайно об уровне духовности человека судят по состоянию нравственного переживания, проявлению эстетического вкуса, а также воспитанию, ориентированному на развитие культурных ценностей.

Среди многочисленных воспитательных средств важное место принадлежит музыке. Она пробуждает в человеке представление о возвышенном, величественном, чистом и прекрасном в жизни. Музыка объединяет нравственную и эстетическую культуру на пути формирования духовности. Античная эстетика провозглашала, что духовность проявляется как процесс гармонизации мысли и чувства, а там где гармония – там красота и эстетика [199, Т.1]. Нравственно-эстетическое воспитание способствует формированию гуманизма, являющегося принципом мировоззрения, в основе которого лежат:

- убежденность в безграничности возможностей человека и его способности к самосовершенствованию;
- требование свободы и защиты достоинства личности;
- идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение и духовных, и материальных потребностей и интересов должно быть конечной целью общества [317].

И, поскольку само понятие *гуманность* предполагает реальную деятельностную сторону, характеризующую личностные, духовно-нравственные качества человека, его культуру в целом, то под гуманностью, как качеством личности, прежде всего, понимают деятельностную сторону поведения человека, отражающую его духовно-нравственные ценности по отношению к другим людям и природе в целом, проявляющиеся в милосердии, человеколюбии, человечности, сострадании и доброте [160]. С этих позиций система воспитания нравственной и эстетической культуры возможна средствами музыки. Это, в свою очередь, предполагает выбор музыкальных произведений, содержание и формы которых должны быть направлены на формирование нравственной и эстетической культуры человека. Таким образом, осуществление духовно-нравственного воспитания

выполнимо, поскольку музыка обладает большой силой эмоционального воздействия и потому является важным средством формирования идейных убеждений, нравственных и эстетических идеалов.

О высокой культуре слушателя музыки можно говорить не тогда, когда он проявляет эмоции на понравившуюся ему музыку, а тогда, когда его переживания выявляют общественно значимый смысл, заключающийся в неких отношениях слушателя с другими людьми и его связи со всем обществом в целом. Другими словами, эмоции слушателя выступают не как функции его личной духовной жизни, а как явление, имеющее объективный смысл и значение, оказывающееся как бы переходной ступенью от психологии к идеологии. Так же можно декларировать, что и переживания слушателя имеют тот же объективный смысл и значение. И потому, чем больше и ярче они у него выражены, тем на более высокой ступени социально-нравственного развития он находится. Такую общественную сущность музыкального восприятия и музыкального переживания можно наблюдать при восприятии одной и той же музыки, когда один человек представляет себе картины и образы новогоднего карнавала или циркового представления, а другой видит образы радости по случаю достижения общественно значимой цели. Это демонстрирует всю субъективность восприятия музыкального произведения и констатирует о наличие большой разницы в уровне масштаба личности человека.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что использование правильно подобранной музыки в процессе профессиональной подготовки специалиста в области физической культуры будет способствовать формированию личностных качеств, необходимых для полноценной и эффективной реализации многосторонней педагогической деятельности.

2.4. Музыкально-ритмическое воспитание как учебная дисциплина

Предпосылки возникновения и развития дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание*. Предпосылками возникновения музыкально-ритмического воспитания, по нашему мнению, могут служить ряд изысканий, посвященных исследованию природы двигательного ритма, а также созданная на рубеже IX-XX веков система ритмической гимнастики.

Особенно глубоко исследовал *проблему ритма*, и в частности влияние музыкального ритма на воспитание чувства ритма, психолог Б.М. Теплов. В своей работе *Психология музыкальных способностей* [299] он представил и развил ***моторную теорию*** слуховых представлений и восприятий С. Штриккера, основанную, главным образом, на речевых представлениях. С. Штриккер утверждал, что без соответствующих движений невозможны

не только слуховые представления слов, но и осмысленное восприятие речи. Движения эти происходят в речедвигательном аппарате при напряженном словесном мышлении, которые мы порой не замечаем. Эти скрытые движения получили, в дальнейшем, у А.В. Симонова [274] название *идеомоторных актов*. Воспоминания Штриккера о собственных движениях и о движениях предметов, окружающих его, всегда сопровождалось определенными мышечными ощущениями в тех частях тела, которые могли бы сами произвести какое-нибудь движение или воспринимали движение внешнего предмета. Так, думая о маршировке солдат, Штриккеру казалось, будто он помогал им двигаться, напрягая мышцы собственных ног. Когда он пытался подавить симпатическое мышечное напряжение в ногах и направлял все внимание на воображаемого движущегося солдата, последний моментально останавливался.

То же можно сказать и о музыкальных представлениях, когда *внутренне* (про себя) воспроизводится мотив той или иной песни [299]. Это же подтверждают и исследования И.М. Сеченова [273], К.Д. Ушинского [312]. «Слуховые ощущения, – пишет И.М. Сеченов, – имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными в груди, гортани, языке и губах» [273, с.525].

Б.М. Теплов [299] на основании анализа многочисленных исследований, проведенных на стыке XIX и XX веков учеными разных стран, констатирует, что «всякое переживание ритма» связано со своеобразным «ощущением деятельности» и, как психологическая функция, тесно соединена с движением, и при нормальных условиях переходит в само движение. Таким образом, Б.М. Теплов сформулировал вывод: «Чувство ритма в своей основе имеет моторную природу» [299, с.272]. Наиболее распространенная форма двигательной реакции на музыкальный ритм – это отбивание такта ногами, кивание головой, качание всем телом. Robert McDougall [406] объясняет это тем, что последовательность восприятия слуховых стимулов вызывает параллельный аккомпанемент в форме сенсорных рефлексов, которые возникают в той или иной другой части тела. Впечатление ритма, с его точки зрения, проявляется с помощью системы кинестетических ощущений, вызываемых моторными реакциями в различных частях тела человека.

Это положение взял за основу для создания своей системы *ритмической гимнастики* швейцарский композитор, профессор консерватории Émile Jaques-Dalcroze. Он соединил систему выразительного жеста с музыкой, где учение о ритме являлось синтезирующим элементом органического слияния музыки и пластики. Ритм в музыке и ритм в пластике соединены между собой теснейшими узами. Как отмечал É. Jaques-Dalcroze [128, 402], у них общая основа – движение. Он развил свою систему настолько, что открыл институт

ритма в Хеллерау в Германии (1911), где в программу обучения входили такие предметы, как ритмическая гимнастика, одушевленная пластика, теория музыки, сольфеджио, хоровое пение, импровизация на рояле, анатомия и для желающих – курс танца. Ведущей дисциплиной являлась ритмическая гимнастика, которая основывалась на воспроизведении движением метроритма, динамики, темпа и динамических оттенков. Задачами ее были: развитие музыкальности у учащихся и их, физических и морально-волевых качеств [54].

Hélène Brunet-Lecomte [389] отмечает, что ритм у É. Jaques-Dalcroze, перерастает свое *узкоцеховое* музыкальное значение, становясь универсальным символом всеобщей упорядоченности и организованности. Упражнения на телесное переживание музыки, изначально имевшие прикладную цель – помочь будущим музыкантам в освоении музыкального ритма, превращаются в *жизнестроительный эксперимент*, призванный *преобразовать мир* и создать *нового человека*. По определению театроведа Т. Бачелис: «Феномен Хеллерау кажется загадочным и музыковедам, и театроведам. Явление это находится на стыке разных сфер – театра, музыки, музыкального воспитания и гимнастики» [54, с.376].

В 1912-1913 учебном году в институте É. Jaques-Dalcroze обучалось уже 607 учеников. Система É. Jaques-Dalcroze получила свое распространение по Европе. Курсы ритмической гимнастики проводились в Бельгии, Франции, Голландии, Австрии, Швеции, Швейцарии, Испании, Польше, Венгрии, Англии, Шотландии, России. Особое расположение ритмическая гимнастика получила в Германии, где она была включена в учебные планы восьми гимназий и двадцати пяти консерваторий. Преподавание ритмической гимнастики велось в Немецкой опере Берлина, Королевской опере Штутгарта, Немецком театре М. Рейнгардта, Драматическом театре Гамбурга, мангеймской и дрезденской опере, Немецком театре Праги [389].

В России ритмическая гимнастика была воспринята с энтузиазмом. В мае 1907 года, вернувшись из Парижа, Н.А. Римский-Корсаков отметил ее роль в воспитании музыкантов. Первый доклад о новой системе был прочитан Н.Г. Гейман-Александровой, одной из любимых учениц É. Jaques-Dalcroze, в 1909 году, после чего начались первые занятия в Народном клубе для рабочих Краснопресненской заставы, а затем – в школе сестер Гнесиных.

Приверженцем и пропагандистом новой системы в России стал князь С.М. Волконский, познакомившийся с É. Jaques-Dalcroze в 1909 году. В Петербурге он читал лекции о ритмической гимнастике в театральных и музыкальных учебных заведениях, различных кружках и обществах. Вслед за Петербургом курсы ритмической гимнастики открылись в Москве, Саратове, Риге, Киеве.

Ритмическая гимнастика преподавалась в самых разных учебных заведениях – балетной школе Преображенской-Москалевой и Женском медицинском институте, на Высших Бестужевских курсах и актерских курсах С.Ф. Халютиной, в музыкальных школах Л. Конюса и М. Галактионовой, в частных домах и т.п. [75].

На основе проводимых в 1912 году курсов ритмической гимнастики С.М. Волконского в мае 1920 года в Петрограде также открылся Институт Ритма, программа которого была расширена в 3-х направлениях: общепедагогическая подготовка (педагогика, психология, биомеханика), музыкальная подготовка (пение, слушание музыки), двигательная подготовка (шведская гимнастика, пластика, народный танец). В этот же год по инициативе А.В. Луначарского был создан Московский институт ритмического воспитания, который возглавила Н.Г. Гейман-Александрова, окончившая в 1911 г. Институт музыки и ритма в Хеллерау и являющаяся основоположником советской ритмики. Как педагог-ритмист она характеризовала ритмику как одно из средств биосоциального воспитания и ставила ее в центр соприкосновения педагогики, психофизиологии, научной организации труда, физкультуры, художественного развития и т. д. Н.Г. Гейман-Александрова пропагандировала систему *É. Jaques-Dalcroze* на многочисленных лекциях, выступлениях, на которых подчеркивала также и лечебное значение занятий ритмикой.

Большой вклад в развитие музыкально-ритмического воспитания внесла Елена Владимировна Конорова, которая преподавала ритмику в ряде московских театров и в течение двадцати лет работала в Центральной музыкальной школе при Московской консерватории. Е.В. Конорова является создателем программ по ритмике и автором методических пособий [170]. Она неоднократно проводила всесоюзные конференции и семинары по ритмике, выезжала в другие города с докладами и демонстрацией показательных уроков.

Широко известна педагог в области музыкально-ритмического воспитания с более чем полувековым стажем в качестве бессменного преподавателя ритмики в Театральном училище имени Б.В. Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова Вера Александровна Гринер. Опираясь на созданную *É. Jaques-Dalcroze* систему музыкально-ритмического воспитания, В.А. Гринер разработала особую методику преподавания ритмики [107], отвечающую задачам воспитания драматического актера.

Для драматического театра *ритм* является особым средством, способствующим более глубокому раскрытию как *внутреннего*, так и *внешнего рисунка роли* [107]. Известный театральный педагог Константин Сергеевич Станиславский не соотносит

понятие *ритма* без категорий *темпа* и *динамика*, поскольку, по его мнению, весь сложный комплекс внутренних ощущений, который актер вкладывает в какой-либо «кусочек роли» и которому он дал название «темпо-ритм» [292, с.152].

В этом же ключе представляет ритм актер, режиссер и профессор Б.Е. Захава. Он формулирует понятие сценического ритма как состояние энергии, выражающееся в отношении между темпом (скоростью) движения и затрачиваемой силой [132].

В 30-е годы XX века театральным педагогом Ниной Павловной Збруевой [133] были организованы курсы профессионального ритмического образования, имевшие статус музыкально-ритмического отделения при техникуме физкультуры. В 1934 году Педагогическое училище физкультуры открыло отделение ритмики для школьных преподавателей.

В период существования советской системы дисциплина *Музыкально-ритмическое воспитание* входила в учебный план факультетов физического воспитания ведущих вузов и институтов физической культуры союзных республик. На сегодняшний день в нашей стране данная дисциплина преподается в Университете Физического Воспитания и Спорта, включена в подготовку преподавателей по физическому воспитанию, тренеров по фитнесу, спортивному и современному танцу.

Обобщая сказанное, можно отметить, что в основу системы Эмиля Жак-Далькроза положено понятие ритма как универсального начала, творящего и организующего жизнь во всех ее проявлениях и формах. Ритмическое воспитание направлено на активизацию внимания, укрепление памяти, уточнение координации движений, развитие способности ориентироваться в пространстве. Со своей стороны, музыка насыщена идейным содержанием, обладает яркостью нюансировки, ясностью формы, изобразительностью, заразительностью, но что важно – мелодичностью, поскольку мелодия является одним из наиболее эмоциональных элементов музыкальной выразительности. В целом, *ритм*, в частности музыкальный ритм, воздействует на человека, равным образом воспитывая и формируя, как его тело, так и душу.

Теоретико-методологические основы курса *Музыкально-ритмическое воспитание*. Основой профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре (учитель, преподаватель ВУЗа, тренер) в аспекте ее творческого подхода к личности педагога, является подготовка студентов к их будущей профессионально-дидактической деятельности. Современная теория профессиональной деятельности специалиста предполагает интеграцию всех элементов педагогической техники, определяющих его педагогическое мастерство, от уровня обладания которых будет зависеть степень воздействия преподавателя на учащегося/занимающегося.

Анализ научной литературы по данной проблеме [63, 88, 117, 143, 316, 372, 373], а также содержания программных и учебных дисциплин [27, 111, 115, 120, 148, 210, 328, 344, 347], позволяет судить о том, что все без исключения рекомендации, направленные на интенсификацию процесса профессионально-педагогической подготовки студентов физкультурных вузов разработаны, в первую очередь, применительно к учебным документам и во вторую – к условиям специфики специализации кафедр. Наши исследования, посвященные этому вопросу, подтверждают экстенсивный подход в совершенствовании профессиональной подготовки, выражающийся во все возрастающем объеме заданий со стороны различных кафедр несколько далеких от главной деятельности студентов – деятельности дидактической. В то же время, дидактическая подготовка в рамках учебных планов университетов физической культуры затрагивается лишь в курсе специализированных дисциплин, в основном в аспекте ее двигательного компонента, и не обслуживается отдельной дисциплиной *Дидактика*, в состав которой должен входить и коммуникативный компонент данной деятельности [41, 351, 368].

В этом аспекте процессуальная сторона данной деятельности отличается оптимальной координацией составляющих педагогической техники на всех ее иерархических уровнях. Выпадение хотя бы одной из этих составляющих влечет за собой разрушение всего контура данной деятельности. Представленное положение объясняет сложность построения деятельности специалиста по физической культуре, заключающегося в том, что наряду с умениями комплексной координации необходимо обладать и такими личностными качествами как кратковременная и оперативная память, чувство ритма, на базе которого воспитывается двигательная координация, а также способность к профессиональной коммуникации. Все это вместе и составляет интеграцию психомоторных качеств. У будущих учителей физической культуры, обладающих высоким уровнем показателей перечисленных качеств, значительно быстрее формируются умения педагогической деятельности во всех аспектах ее профессиональной стороны [32, 338].

На сегодняшний день анализ научной и учебно-методической литературы, а также документальных материалов учебных дисциплин, позволил выделить базовый курс, способствующий формированию интегративных координационных качеств у студентов университетов физической культуры – *Музыкально-ритмическое воспитание*. Данная дисциплина для этого обладает широким потенциалом возможностей.

Основными задачами курса являются воспитание чувства ритма и, на его основе, формирование такого психомоторного качества как координация, причем комплексного (интегративного) плана. Для этого дисциплина *Музыкально-ритмическое воспитание*

использует средства из различных областей физической культуры и искусства: базовая гимнастика, художественная гимнастика, ритмическая гимнастика, танец, музыка.

Все представленные средства имеют свою, внутреннюю, интеграцию, проявляющуюся в кумулятивном эффекте занятий, где одни средства дополняют другие с целью закрепления приобретенного в процессе урока навыка [31]. Программа дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание* построена так, чтобы осуществлялся положительный перенос навыков: каждый предыдущий приобретенный навык должен иметь свое отражение в каждом последующем с тем, чтобы, в конечном итоге, сформировать комплексные умения дидактической деятельности специалиста по физической культуре, распространяющиеся на все виды его профессиональной деятельности [347, Приложение 1]. В первую очередь, это относится к комплексной психомоторной компетенции двигательной координации, в состав которой входят зрительная, слуховая и вербальная координация.

Двигательная координация является одним из наиболее существенных составных элементов двигательной подготовки. Высокий уровень ее развития является фундаментом успехов не только в физкультурной деятельности и спорте, но и в любой профессиональной деятельности: трудовой, актерской, циркового искусства, танца и т.д. Естественно, что степень развития координации определяет положительный результат и в профессиональной деятельности учителя/преподавателя физического воспитания, тренера любой специализации, где окончательный результат их работы обуславливается уровнем технической подготовленности.

Спортивная практика показывает, что спортсмены мирового класса в свои тренировочные программы включают координационные упражнения, воздействующие на специфические координационные способности, для того чтобы улучшить процессы экономизации техники, сознательно акцентировать опорные ее компоненты как гармонизирующее средство, компенсирующее однообразие тренировок *на выносливость* [203]. Одновременно с этим, анализ имеющейся литературы по проблеме профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры не отразил моменты целенаправленного воспитания координационных способностей у будущих тренеров-преподавателей [113, 120]. Вероятно, это вызвано тем, что в различных видах спортивно-физкультурной деятельности предъявляются объективно разные координационные требования, как спортсмену, так и тренеру-преподавателю.

Основными задачами координационной подготовки в физкультурной и спортивной деятельности являются:

- систематическое овладение новыми двигательными действиями, совершенствование и адекватное применение их в вариативных условиях тренировки и соревнований;

- развитие общих и специфически проявляемых координационных способностей: способностей к дифференцированию пространственных, силовых и временных параметров движений, приспособлению и перестроению двигательных действий, ориентированию, быстрому реагированию, ритму, равновесию, согласованию, а также способности к произвольному расслаблению мышц, и других, которые особенно важны для соответствующих видов спорта;

- развитие психофизиологических функций (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных), связанных с развитием общих и специфических координационных способностей [246, 356].

Частными задачами профессиональной координационной подготовки, которые в определенной мере совпадают с задачами физической подготовки спортсмена, являются совершенствование вышеназванных координационных способностей в сочетании с развитием кондиционных (скоростных, выносливости, гибкости) способностей.

Вышеизложенное можно определить и как подготовку будущих учителей и преподавателей физического воспитания, а также тренеров по спорту и фитнесу, поскольку их профессиональная деятельность сочетается со всеми компонентами и характеристиками двигательной деятельности.

При развитии и совершенствовании координационных способностей следует придерживаться наиболее известных положений методики тренировки данных качеств. Одним из них является систематическое и последовательное овладение новыми общими и специальными упражнениями и создание на их основе более сложных форм двигательной координации. По мере овладения двигательными действиями необходимо постепенно повышать требования к точности и скорости [246], а позднее к экономичности и целесообразности их использования в различных видах профессионально-двигательной деятельности.

Важным теоретико-методическим положением координационной подготовки является систематическое использование специальных координационных упражнений, направленных на развитие важнейших для данного вида деятельности координационных способностей. Такими способностями для специалиста по физической культуре являются *чувство ритма* (основа построения координации: по О.Е. Афтимичук, М.-Л. Фаур [28]), *чувство темпа, ориентация в пространстве, сенсомоторная координация* (зрительно-двигательная, слухо-двигательная), а также *вестибулярная устойчивость*.

Управление движениями связано с временными параметрами. Они находят свое выражение в темпе и ритме движений. Часто в литературе подобные понятия подменяют друг друга, хотя в действительности это различные характеристики движений.

Темп характеризует количество однотипных движений в единицу времени. Поэтому существуют понятия о высоком, среднем и низком темпе (хотя правильнее говорить – быстрый, умеренный и медленный темп: по О.Е. Афтимичук [27]). В основном о темпе идет речь тогда, когда время движения и интервалы между движениями постоянные.

Ритм же может характеризовать не только постоянство, но и изменчивость как интервалов между движениями, так и времени самих движений или отдельных его фаз. Например, когда одно движение производится быстро, а другое, находящееся с первым в связке, медленно или когда фазы одного и того же движения занимают разные промежутки времени [144].

Воспроизведение ритма связано с оценкой временных интервалов. В связи с этим говорят о таких качествах, как *чувство времени* и *чувстве ритме*. Чувство времени представляет собой некое взаимодействие анализаторных систем (кинестетической, зрительно и слуховой) в процессе выполнения двигательных действий и деятельности, что в целом определяет понятие *сенсомоторной координации* [185]. В спортивной практике под чувством ритма понимают способность точно воспроизводить заданный ритм двигательного действия или адекватно варьировать его в связи с изменившимися условиями. Чувство ритма выражается в точном воспроизведении направления, скорости, ускорения, частоты и других характеристик движений. Ритм отражает степень точности прилагаемых усилий, чередование фаз напряжения и расслабления.

Вестибулярная устойчивость представлена чувством равновесия, то есть способностью сохранять вертикальное положение тела вопреки возмущающим внешним воздействиям. Выделяют статическое и динамическое равновесие тел. Первое определяется при неподвижном положении тела, второе – в процессе движения. Л.Д. Назаренко [229] рассматривает равновесие как многокомпонентное двигательно-координационное качество, в которое входят:

- рациональное расположение звеньев тела;
- минимизация количества степеней свободы движущейся системы;
- дозировка и перераспределение мышечных усилий для преодоления инерционных сил;
- пространственная ориентация.

Ориентация в пространстве определяется чувством пространства и связана с восприятием, оценкой и регулированием пространственных параметров движений:

расстояния до какого-либо объекта (цели), размеров площадки или препятствий, амплитуды, направления, формы движения и т.п. Важную роль в развитии чувства пространства играет направленное воздействие в процессе физического воспитания на функции систем анализаторов [280].

Такие виды координационных способностей, как *вестибулярная устойчивость* и *ориентация в пространстве* демонстрируют профессиональное поведение специалиста в рамках групповых занятий различных видов физической культуры (фитнесс, аэробика, танцы). Степень их развития будет определять уровень методико-практической подготовки тренера-преподавателя. Это проявляется в специфике выполнения упражнений в аэробном режиме при достаточно интенсивной нагрузке, а также применении методико-дидактических принципов в организации и проведении занятий, что требует совершенствования вестибулярного аппарата тренера-преподавателя.

Поскольку многие занятия ведутся под музыкальное сопровождение, являющееся доминантой в определении, как интенсивности выполнения упражнений, так и нагрузке в целом, специалисту этой области необходимо обладать *музыкальным чувством* и *музыкальной памятью*, тонко чувствовать законченные музыкальные фразы с тем, чтобы правильно строить двигательные фразы и целые композиции.

Таким образом, формирование интегративных координационных качеств является неотъемлемой частью профессиональной деятельности тренера-преподавателя по физической культуре, обуславливающей его тщательную подготовку.

Дисциплина ориентирует на формирование системы знаний, умений и навыков в проведении различных видов упражнений с музыкальным сопровождением, повышению общей и специальной физической подготовленности, развитию ритмичности, координации, культуры движений, необходимых будущему специалисту по физическому воспитанию и спорту. В целом, ее изучение способствует решению следующих задач профессиональной деятельности:

1. Воспитать моральные, волевые, эстетические качества; развить память, внимание; расширить умственный кругозор, общую культуру поведения.

2. Обучить студентов основам музыкальной грамоты, включающих в себя понятия о средствах музыкальной выразительности (ритм, темп, динамика, интонация и т.п.), участвующих в процессах формирования коммуникативной и двигательной деятельности.

3. Сформировать умения и навыки согласования движений с музыкой, владение техникой основных танцевальных упражнений, элементов хореографии, национальных, народных, бальных и современных танцев.

4. Способствовать овладению навыками самостоятельной работы при подборе и проведении различных общеразвивающих и танцевальных упражнений, элементов хореографии, национальных, народных, бальных и современных танцев и т.д.,

5. Сформировать профессионально-педагогические навыки в проведении занятий с музыкальным сопровождением, составлении комбинаций.

6. Приблизить содержание обучения к запросам будущей практической деятельности выпускников вуза [347].

В результате изучения курса студент должен овладеть основами музыкальной грамоты. Эти знания необходимы для сознательного восприятия музыкальных произведений и квалифицированного проведения под музыку различных видов упражнений. В процессе систематического прослушивания и анализа музыкальных произведений у слушателей развиваются музыкальные способности, художественно-эстетический вкус.

Музыкально-ритмическая подготовка студента физкультурного вуза имеет большое значение для воспитания умения проводить различные виды упражнений с музыкальным сопровождением, обогащать занятия эстетическим содержанием, привлекать внимание занимающихся к выразительным, точным и красивым движениям, от чего зависит достижение цели по их профессионально-физическому совершенствованию [341].

Отличительной особенностью данной дисциплины, как показало наше исследование, является то, что в ходе учебного процесса оказывается комплексное воздействие на студентов: повышение общей и специальной физической подготовленности; обогащение профессиональными теоретическими и практическими компетенциями; воспитание личности специалиста по физической культуре. Вместе с тем специфичным и особенно ценным в музыкально-ритмическом воспитании является положительное воздействие единства музыки и движения на эмоции и чувства занимающихся.

Основными средствами дисциплины являются специально разработанные двигательные действия, выполняемые в соответствии с особенностями звучащих музыкальных произведений. Необходимость изучения курса *Музыкально-ритмическое воспитание* обусловлена тем, что систематическое слушание музыкальных произведений и их анализ, а также изучение музыкальной грамоты позволяет вникать в сущность музыки, раскрывать ее содержание, определять средства музыкальной выразительности. При этом создаются благоприятные условия для воспитания музыкальности, ритmicности, художественного вкуса.

С помощью музыкально-ритмических упражнений учащиеся получают умения регулировать степень мышечных напряжений и расслаблений в соответствии с

динамическими оттенками музыки, согласовывая скорость производимых движений с музыкальным темпом, а характер движений – с музыкальным ритмом. Это способствует развитию тонкого мышечного ощущения, что подразумевает *чувство движения*.

Специальный подбор музыкально-ритмических заданий позволяет варьировать исходные, промежуточные и конечные положения, что расширяет диапазон формируемых необходимых двигательных способностей [29, 42].

Организация процесса обучения подчинена принципу последовательного решения частных задач музыкально-ритмического воспитания с использованием при этом многообразных методических приемов: изменение темпа, ритма, динамических оттенков, «зеркальный» показ, показ спиной к занимающимся, симметричное обучение. К тому же, на учебных занятиях применяются и стандартные методы: целостно-конструктивный и расчленено-конструктивный, игровой.

Дисциплина *Музыкально-ритмическое воспитание* интегрирует такие области как, *Теория и методика физического воспитания, Анатомия, Физиология, Психология, Педагогика, Классическая хореография, Теория музыки*.

Проведенные педагогические наблюдения за учителями физической культуры показали, что преподаватели с высоким, или выше среднего, уровнем обладания такого психомоторного дидактического умения, как двигательная координация, демонстрируют лучшую организацию урока. К тому же, уроки таких учителей в большей степени застрахованы от травматизма. Но, и эти же наблюдения выявили, что, в основном, к такому типу учителей относились те, кто проработал пять и более лет в школе, то есть, уровень интегративных психомоторных дидактических умений увеличивается с приобретенном практического опыта [27, 368].

Такое положение наблюдается и среди студентов. Те студенты, которые систематически посещают занятия *Музыкально-ритмического воспитания*, в конце курса показывают достаточно хороший уровень приобретенных умений (в форме практического зачета), хорошо успевают и по другим специализированным дисциплинам, что в дальнейшем сказывается на их подготовке к педагогической практике [31].

Музыкально-ритмическое воспитание в системе профессиональной педагогической и спортивной подготовки. Все содержание музыкально-ритмического воспитания основывается на психофизиологических процессах. Они, в свою очередь, построены на рефлекторных проявлениях пульса и дыхания, находящихся в тесной связи с умеренным музыкальным темпом, основной ритмической единицей которого является четвертная длительность (♩). В. Леви отмечал, что ритм, считающийся одной из основ музыки, является принадлежностью «всех без исключения жизненных функций – от

сокращения клетки, от дыхания и биения сердца до самых высших процессов, происходящих в мозгу» [187, с.92]. Он сосредотачивает внимание на закономерности связей конкретных ритмов с положительными и отрицательными эмоциями. В. Леви утверждает, что есть двусторонняя связь между положительными эмоциями и высокой степенью ритмичности, с одной стороны, и отрицательными эмоциями и ритмичностью дезорганизацией – с другой стороны. Автор указывает и на важнейшую физиологическую основу связи ритмики с *системами удовольствия* и *системами неудовольствия*. Ритмичность, отмечает он, характерна для «систем удовольствия» прежде всего потому, что их деятельность связана со стремлением к повторению раздражений. Что же касается *отрицательных систем*, то здесь тенденции к ритмичности нет, поскольку функция этих систем заключается в скорейшем удалении раздражителя или удалении от него. Другими словами, *системы удовольствия* вызывают деятельность, направленную на поддержание, продолжение их работы, *системы неудовольствия* – на деятельность, прекращающую их собственную работу. Таким образом, воспитание чувства ритма средствами музыки способствует возникновению положительных эмоций, что позволяет формировать верный ритм той или иной, в нашем случае профессиональной, деятельности.

Восприятие ритма никогда не бывает только слуховым. Оно всегда является процессом слухо-двигательным [399]. Большинство людей не осознают этих двигательных реакций, пока внимание не будет специально обращено на них. Попытки подавить моторные реакции либо приводят к возникновению таких же реакций в других органах, либо влекут за собой прекращение ритмического переживания.

Переживание ритма по самому существу своему активно. Нельзя просто *слышать ритм*. Слушатель только тогда переживает ритм, когда он его *сопроизводит, содействует*, что выражается в своеобразном переживании активности, *чувства деятельности*.

Такое положение позволяет предположить, что разработка ритмических рисунков под каждое двигательное действие (профессиональное, соревновательное) и последующее их разучивание, может способствовать более быстрому процессу обучения, как в профессиональной подготовке тренеров-преподавателей, так и в спортивной деятельности. Другими словами, здесь будет отражаться закон положительного переноса навыка. Особое значение это приобретает на этапе начального профессионально-педагогического обучения в вузе, а также этапе начальной спортивной подготовки в любом виде спорта. Как в первом, так и во втором случае, процесс формирования профессионально-технических действий происходит последовательно, переходя от исходных к подводящим и частичным операциональным формированиям [360], где ритмические рисунки будут играть роль фундаментальных опорных точек [62]. Внесение упражнений, включающих определенные

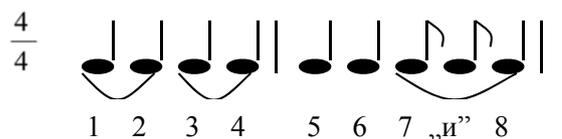
элементы двигательных навыков, схожих по ритмоструктуре с профессионально-техническими действиями, в процессы воспитания тренеров-преподавателей и формирования соревновательной техники должно быть неоспоримо. Это подтверждают исследования, проведенные О.Е. Афтимичук [27], О.М. Крайждан [177], А.Г. Полевой-Секэрянэ [252], М.-L. Faug [365].

Представленные работы объединены поставленными перед исследованиями целями: совершенствование процесса подготовки спортсменов и профильных специалистов, а также задачами, ведущими из которых являются: воспитание чувства ритма средствами музыкально-ритмического воспитания, формирование ритмоструктуры профессиональной/спортивной деятельности. В основу их разрешения легли задания, сформированные на базе разработанных ритмических рисунков, согласующихся со структурой того или иного двигательного действия. Для этого исследователям необходимо было пройти процесс обучения основам музыкальной грамоты (что входит в программу вузовской учебной дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание*).

В рамках музыкальной грамоты для нас представили интерес музыкальные знаки, имеющие значение временной категории – длительности. Четвертная нота является своеобразным эталоном, за который может быть принято оптимальное среднее значение продолжительности исполнения того или иного движения/двигательного акта [382]. Ею можно обозначить один шаг при исполнении *ходьбы/марша* (); двумя четвертными нотами определяется *приставной шаг* (), поскольку состоит из двух равнозначных по длительности шагов. При этом надо знать, что, согласно нотной грамоте, длительность четвертной ноты (в рамках того или иного движения) может быть представлена двумя восьмыми нотами ( =  + ), меньшими по продолжительности в два раза. Исходя из этого, можно расписать ритмический рисунок любого движения или упражнения/двигательной композиции в целом.

Так *переменный шаг*, являющийся основой для многих танцевальных элементов, имеет следующий ритмический рисунок:  . Таким образом, зная ритмоструктуру данного шага, можно сформировать навык его исполнения для последующего обучения согласующимся с ним танцевальным элементам, придавая специфическую характерность в зависимости от их стиля и жанра (шаги *полька, самба, румба, ча-ча-ча* и т.п.). При этом одна из обучающих ритмических связок может быть представлена следующим рисунком:

И.п. – руки на пояс.
 1-2 – приставной шаг вправо;
 3-4 – то же влево;
 5-6 – два шага правой;
 7-«и»-8 – переменный шаг правой.



Повторить задание, начиная влево.

При записи нотных длительностей всегда необходимо отмечать, в каком музыкальном размере (метр) составлена связка/композиция, а также количество тактов, в рамках которых распределены все двигательные действия. Это определяет величину длительностей, а значит продолжительность по времени исполнения того или иного действия/двигательного акта.

В художественной гимнастике при работе с начинающими гимнастками существует проблема разбега для выполнения больших прыжков. Маленькие спортсменки не улавливают сразу структуру разбега, что приводит вместо этого к выполнению 2-3-х, а иногда и больше, шагов галопа. В этот временной период гимнастка пытается определиться в моменте толчка для осуществления прыжка. Чтобы сократить период *прочувствования* разбега, мы рекомендуем прибегнуть к формированию его ритмоструктуры [28, 177], что может быть представлено следующим ритмическим рисунком:

1 – шаг галопа;
 2 – шаг разбега одной;
 «и» – шаг разбега другой и одновременно толчок для осуществления прыжка.

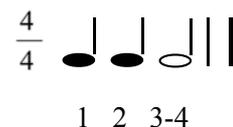


Данный ритмический рисунок рекомендуется сначала просчитать, прохлопать, проимитировать, а уж затем только предлагать исполнить в полную силу.

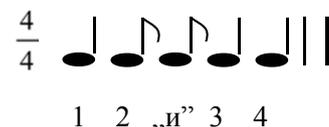
Этот же прием можно использовать в любом виде спорта. Так для освоения техники базовых движений в дзюдо были разработаны ритмические рисунки технических действий при участии спортсменов высокого класса [33].

В соответствии с этим были разработаны упражнения, обуславливающие комплексную характеристику технического действия, где чувство ритма отражает закономерное распределение мышечных усилий во времени и пространстве, выражающееся в их последовательной реализации и интенсивности проявления динамики двигательных актов:

- I. И.п. – ноги на ширине плеч, руки вперед.
 1 – шаг правой;
 2 – с поворотом налево на 180° приставить левую, руки согнуть перед грудью локтями в стороны;
 3-4 – кувырок вперед через правое плечо в и.п.
 Повторить задание, начиная левой.



- II. И.п. – то же.
 1 – шаг правой;
 2 – с поворотом налево на 180° приставить левую, левую руку согнуть перед грудью локтем в сторону, правую – локтем вниз;
 „и” – упор присев;
 3 – толчком двумя прыжок на правую;
 4 – приставить левую.
 Повторить задание, начиная левой.

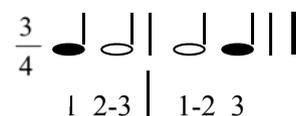


Использование представленных координационно-ритмических упражнений продемонстрировало положительный оптимизирующий эффект в рамках учебно-тренировочного процесса, что способствовало интенсификации формирования спортивного мастерства дзюдоистов [252].

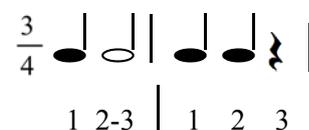
В водном поло на этапе начальной подготовки дети приобретают навыки плавания различными стилями. В связи с этим обучение двигательным действиям должно производиться по ритмоструктуре отдельных фаз целостного действия различных способов плавания.

Любой стиль плавания отличается своей продолжительностью отдельных фаз, что определяет специфический двигательный ритм для каждого из них, который можно представить в виде ритмического рисунка. Так, ритмический рисунок одного цикла двухударного кроля можно представить следующим образом: ; а шестиударного кроля –  [124]. В связи с этим, были разработаны специализированные задания. Воспитание двухударного и шестиударного кроля, следует начинать со следующих координационно-ритмических заданий:

- I. И.п. – о.с.
 1 – хлопок ладонями перед собой;
 2-3 – присесть-встать, руки на пояс;
 1-2 – приставной шаг вперед;
 3 – шлепок ладонями по бедрам с латеральной стороны.
 Задание повторить четыре раза.



- II. И.п. – о.с.
 1 – шаг правой, руки вперед;
 2-3 – приставной шаг левой, разноименное круговое вращение руками;
 1 – шаг влево, руки на пояс;
 2 – приставить правую, руки вниз.
 3 – пауза.
 Задание повторить шагом левой.



На базе сформированной ритмоструктуры значительно быстрее воспитываются двигательные действия спортивной техники плавания.

Резюмируя выше изложенное, можно утверждать о том, что:

1. Актуальность проблемы ритмовой структуры соревновательной деятельности всегда присутствовала в исследованиях по многим видам спорта. Очень широко представлена в литературе биомеханика локомоций двигательных действий циклических упражнений, в некоторой степени это рассмотрено в ациклических видах спорта. При этом материалы по методике формирования ритмоструктуры соревновательных движений в научно-методических источниках не прослеживаются. В основном исследуют построение двигательного действия, его фазовый характер, забывая при этом о методах его воспитания.

2. В профессионально-педагогической подготовке специалиста в области физической культуры, фитнеса в частности, проблема ритмоструктуры его деятельности остается малоизученной [27, 365], хотя он охватывает не только двигательный аспект, но и речевой, а значит и рече-двигательный, что говорит о необходимости введения дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание* в систему тренировок различных видов спорта, а также адаптировать ее содержание под вербальное обеспечение учебно-воспитательного и тренировочного процесса для преподавателей и специалистов по фитнесу.

2.5. Выводы по второй главе

1. Теоретико-методологическими основами *Музыкально-ритмического воспитания* являются идеи, положения, принципы и теории о природе ритма. Экспериментально-практическое подтверждение сущности ритма получило в *Институте ритма Хеллерау* (Германия, 1911), основанным Эмилем Жак-Далькрозом. Его система была распространена по всей Европе, в т.ч. в России.

2. Разработанная нами парадигма воспитания у студентов музыкального ритма включает:

а) философскую характеристику ритма: *волновая* сущность природы, общества, познания и деятельности человека (игровой, учебной, трудовой), что обуславливает предсказуемость явлений природы, социальных событий, человеческого поведения;

б) физическую характеристику ритма: *цикличность, универсальность*;

в) физиологическую характеристику ритма: теория самоорганизации мозговых волн, принцип доминанты, сопроизводство импульсов нервной системы, сонастраивание различных ритмических процессов и подсистем, динамический стереотип, периодичность (биоритмы) изменений состояния возбуждения в нервных процессах, трехфазность и спиральность и др.;

г) психологическую характеристику ритма (участие воспринимающего музыку в становлении ценностей музыки, музыкальная терапия);

д) музыкальную характеристику ритма (образность восприятия ритма);

е) педагогическую характеристику ритма (формирование чувства ритма как одну из основных поведенческих характеристик личности).

3. Воспитание *чувства ритма*, являющегося базовой характеристикой психомоторики, составляет одну из основных задач, разрабатываемого нами курса по формированию у студентов ритма профессиональной деятельности УФК. При этом «всякое переживание ритма» связано со своеобразным «ощущением деятельности», и не только двигательной, но и интеллектуальной, а значит и сопутствующей ей речевой деятельности. Это положение и было взято за основу при подготовке преподавателей физического воспитания и спорта, поскольку специфика их профессиональной деятельности представлена симбиозом двигательной и речевой деятельности.

4. основополагающие компоненты программы курса *Музыкально-ритмическое воспитание* – *общие принципы* воспитания у студентов физкультурных вузов чувства ритма: научность, систематичность, последовательность, связь теории с практикой, сознательность и самостоятельность обучения, наглядность, доступность, прочность знаний, учет индивидуальных особенностей; *специфические принципы* воспитания у студентов физкультурных вузов чувства ритма: для разработки телеологии курса (цель, задачи – общие, курсовые, операциональные), для отбора-структурировании единиц содержания курса, для отбора-комбинирования специфических методологий курса; *цель* курса; *общие* задачи курса; рекомендованные *единицы* (большие) *содержания* курса; рекомендованные специфические *методологии* курса – являются и основополагающими в воспитании у специалистов физической культуры компетенции ритма.

3. РИТМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

3.1. Компетенции двигательной деятельности в составе профессиональной деятельности специалиста физической культуры

Формирование содержания понятия *компетенция* в образовательном процессе.

В 60-70-х годах прошлого столетия исследования *компетенции* как научной категории осуществлялись в области лингвистики, теории языка, трансформационной грамматике. Термин *компетенция* закрепился в лингвистике благодаря теории американского лингвиста Noam Chomsky, основная идея которой заключается в существовании у человека языковой *способности* (компетенции), представленной в виде особых ментальных моделей и неких ментальных репрезентаций, отражающих знание языка. N. Chomsky отмечал [391, p.4]: «...мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (авт.: *competence* – знание языка) и *употреблением* (авт.: *performance* – использование языка в речевой деятельности). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции». При этом, в работе американского психолога Robert Winthrop White *Motivation reconsidered: the concept of competence* [422] категория компетенции представлена собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

В то же время, родоначальником *теории компетенций* принято считать David Clarence McClelland. В опубликованной им в 1973 г. статье *Testing for Competence Rather Than Intelligence* [405] исследователь выступал против академических тестов для определения способностей и знания предмета и предлагал тестирование *компетенций*, под которыми понимал базисные, ведущие личностные характеристики, обуславливающие профессиональную пригодность.

Позднее, в 1982 г., в работе *The competent manager: a model for effective performance* [388] Richard Eleftherios Boyatzis было дано развернутое определение компетенции, как основополагающей персональной характеристики работника конкретной специальности/профессии, предполагающей эффективность исполнения своих обязанностей. Он выделил так называемые пороговые (значимые, но не ведущие к эффективности) и дифференцирующие (обуславливающие эффективность) компетенции. Из 19 наиболее общих компетенций 12 были определены ученым как дифференцирующие компетенции и 7 – как пороговые.

В Европе, английский психолог John Raven в своей работе *Competence in modern society* [411] представляет компетентность как явление, состоящее из большого числа

компонентов, из которых одни – относительно независимы друг от друга, другие – относятся к когнитивной сфере, третьи – к эмоциональной. Все компоненты, по заверению автора, могут заменять друг друга с целью эффективности поведения. При этом, Дж. Равен акцентирует, что «виды компетентности» определяют собой «мотивированные способности» [257, с.258].

Продолжение развития компетентности в этом аспекте можно пронаблюдать у Н.В. Кузьминой [181], где на материале педагогической деятельности она рассматривается как *свойство личности*. По Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая компетентность, включает пять элементов/видов компетентности:

«1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, *способностей*, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности» [181, с.90].

А.К. Маркова выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные *виды* профессиональной компетентности [208]. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [218, с.46], что, в свою очередь, предполагает выделение его *деятельностной* и *коммуникативной* составляющих. Здесь заслуживают внимания разработки И.А. Зимней [135], в которых автор предлагает рассматривать профессиональную деятельность в трех ракурсах. Первый представлен *личностной характеристикой* работника; второй – его *компетентностью*, подразумевающей специальные знания и умения; третий – *умение устанавливать* межличностные и конвенциональные *отношения* в общении.

Как видим, в представленных работах понятие *компетентность* представлено и как профессионализм личности, и как его составляющая.

В этом же ключе рассматривает *компетенцию* профессор Ю.Г. Татур [298]. Данная категория представлена им как интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области, а также осознание ее

социальной значимости и личной ответственности за результат этой деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования.

С этих же воззрений обосновывают педагогические компетенции в нашей республике такие авторы, как V. Botnari [354], S. Danail [360], L. Ivan [370], V. Mândăcanu [373], I. Negură, D. Sâmboteanu [375], Vl. Pâslaru [377] и др.

Представленная позиция прослеживается в содержании образовательных программ высшего профессионального образования, особенность которых заключается в реализации идей *компетентного подхода*, разработчиком которого является А.В. Хуторской [318]. Он предлагает различать понятия *компетенция* и *компетентность* как общее (совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков) и индивидуальное (внутренние качества человека, личностное отношение к предмету деятельности) [319]. Таким образом, *компетентный подход* в обучении предполагает трансформацию акцента с преподавателя/содержания дисциплины на студента/ожидаемые результаты образования. Проектирование основных образовательных программ, реализующих государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, предполагает учет структуры понятия *компетенция*, принятом в общеевропейском проекте *TUNING*. Согласно ему компетенция включает:

- *знание и понимание* (знание академической области, способность знать и понимать)
- *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации)
- *знание как быть* (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [420].

Результаты обучения при этом планируются по следующим группам: знание и понимание (группа А), интеллектуальные навыки (группа В), практические навыки (группа С), переносимые навыки (группа Д).

Опираясь на таксономию Benjamin Samuel Bloom [387], учет составляющих результата образования предполагается в трех сферах: *когнитивной, аффективной, психомоторной*. В.С. Bloom предложил организовать когнитивную/познавательную сферу в виде шестиуровневой иерархической структуры: *знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка*. Эмоциональная сфера, в его понимании, охватывает *отношения, чувства, ценности*, без которых не может осуществляться образовательный процесс. Психомоторная сфера представлена *физическими навыками*, подразумевающими координацию мыслительной и мышечной деятельности, что связано с практическими навыками.

Психомоторные компетенции специалиста физической культуры. Как было уже сказано в первой главе, как в структуре деятельности учителя физического воспитания на

уроке, так и в профессиональной деятельности спортивного тренера выделяют *гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и двигательный* компоненты. Последний компонент акцентирует наше внимание, поскольку именно он демонстрирует особенность деятельности специалиста физической культуры. И здесь имеет место говорить о двигательных компетенциях, заключающихся в *технике выполнения* физических упражнений преподавателем по физической культуре или двигательных элементов соревновательных упражнений тренером. Правильный показ упражнений определяет эффективность учебно-воспитательного процесса. И поскольку демонстрация упражнений занимающимся требует большой физической *силы, гибкости, быстроты реакции*, специалисту по физической культуре необходимо в особой степени обладать *психомоторными компетенциями*.

Термин *психомоторика* введен И.М. Сеченовым при описании психики человека через его двигательные проявления. Связывая двигательную функцию человека с работой высших отделов центральной нервной системы, он впервые показал психическую обусловленность движений, представленную способностью отражать объективную информацию о двигательном поведении, контролировать свои движения и управлять ими [273].

М.О. Гуревич и Н.И. Озерский [110] рассматривают психомоторику как связь сознательного, автоматического и автоматизированного компонентов двигательной деятельности, проявляющуюся в точном, быстром и последовательном *приспособлении* изучаемого движения. Они выделили четыре группы компонентов психомоторики:

1 – *экстрапирамидные*: тонус, смена иннервации и денервации, темп, *ритм*, автоматические движения (выразительные и защитные), вспомогательные движения;

2 – *пирамидные*: сила, энергия движений; отчетливость выполнения;

3 – *церебеллярные* кортикоцеребеллярные компоненты: равновесие, соразмерность движений; координация движений;

4 – *фронтальные*: двигательная активность, определяющая установку, перемену установки и последовательность движений; способность выработки формул; способность сохранения формул (энграммы); способность к одновременному движению; вторичные автоматизмы.

Опираясь на разработки таких физиологов, как П.К. Анохин [21] (*Теория функциональных систем*), Н.А. Бернштейн [57] (*Учение о физиологии активности*), А.П. Лурия [201] (*Теория системной динамической мозговой локализации психических функций*), психомоторику можно представить как многоуровневую динамическую саморегулируемую функциональную систему, детерминируемую интеграционной

деятельностью структур мозга. И здесь прослеживается *принцип доминанты*, когда доминирование одной системы сменяется доминированием другой в зависимости от смены актуального поведения. При этом, как отмечает Ю.И. Родин, состояние психомоторики «ограничивается гомеостазом и *ритмически* организованной информацией, то есть социально выработанными способами регуляции двигательного поведения, правилами, способами, ритуалами, канонами, запретами и т.п.» [259, с.392].

В этом же ракурсе можно рассматривать разработки Б.Г. Ананьева [16], который выделил четыре уровня активности психомоторики:

1 – *уровень целостной деятельности*, как исторически сложившейся системы программ, операции и средств производства материальных и духовных ценностей общества;

2 – *уровень отдельного акта* деятельности (действия);

3 – *уровень макро-движений*, из которых строятся действия;

4 – *уровень микро-движений*, из которых строятся макро-движения.

Н.Е. Коренкова [171] эмпирически выявила общую структуру психомоторики, которую представила в 5-факторной ее организации:

– возбудимость – заторможенность;

– скорость реакции выбора;

– точность движений;

– сенсомоторная координация;

– скорость простой реакции.

При этом автором определены типологические особенности психомоторной организации, которые отражены в четырех видах индивидуальных психомоторных профилей: *скоростном, монотонном, точном и импульсивном*.

В продолжение этого можно представить три основных направления изучения психомоторики по Е.П. Ильину [144]:

– двигательная система и управление ею;

– двигательные умения (навыки);

– двигательные (психомоторные) качества.

А также унификацию трактовки психомоторики К.К. Платоновым [247], Е.П. Ильиным [144], В.П. Озеровым [237], дефинирующие ее объективизацией всех форм психического отражения, имеющего место в сенсомоторных, идеомоторных и эмоционально-моторных реакциях и актах, в котором раскрывается роль мышечной чувствительности при управлении движениями во времени и в пространстве, а также ее связь со зрительными и слуховыми ощущениями.

На сегодняшний день категория *психомоторики* представлена почти во всех образовательных областях. Особое место она занимает в системе профессиональной подготовки физического воспитания и спорта. Все предъявленные классы психомоторики согласуются с деятельностью преподавателя/тренера. И с этих позиций все психомоторные компетенции можно продифференцировать в следующие группы:

1 – *специально-двигательные способности* [252, 363]: силовые способности, гибкость, быстрота, выносливость;

2 – *специализированные восприятия* [125, 177, 252, 365]: чувства ритма, темпа, времени, равновесия, пространства, предмета/объекта, партнера, соперника;

3 – *реакции* [177, 249]: на движущийся предмет/объект, звук, свет;

4 – *координационные способности* [43, 252, 365, 368]: двигательная координация, слухо-двигательная, зрительно-двигательная, рече-двигательная, интегративная (слухо-рече-зрительно-двигательная).

К сожалению, исследований по воспитанию психомоторных компетенций специалиста-педагога в области физической культуры в нашей республике не наблюдается. С целью выяснения их ценности и значимости для дидактических кадров было проведено несколько педагогических экспериментов, осуществленных на базах Государственного университета физического воспитания и спорта Республики Молдова и Западного университета г. Тимишоары в Румынии.

3.2. Аспекты формирования ритма двигательной деятельности у студентов факультета физического воспитания и спорта

3.2.1. Уровень подготовленности к ритму двигательной деятельности студентов факультета физического воспитания и спорта

Учебный план физкультурного образования наряду с дисциплинами базового обучения включает дисциплины специализированной направленности, предполагающие ряд спортивных видов, таких как Гимнастика, Легкая атлетика, Спортивные игры, Плавание, Борьба, Туризм. На базе содержания перечисленных дисциплин осуществляется формирование педагогических компетенций, а также личностных качеств будущего специалиста.

По мнению О.А. Абдуллиной [1], основные недостатки в профессионально-педагогической подготовке выпускников состоят в неправильном применении приобретенных знаний и практических навыков. Эти пробелы связаны с содержанием учебных дисциплин, формами организации, методами обучения и средствами, используемыми в практических дисциплинах и педагогической практике.

Дидактическая деятельность преподавателя физического воспитания является сложным процессом, требующим владения комплексной координацией в рамках целостной деятельности, предполагающей гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, двигательный компоненты. С целью определения уровня подготовки к профессиональной двигательной деятельности был проведен опрос студентов I-IV курсов факультета физического воспитания и спорта г.Тимишоара и преподавателей (учителей и преподавателей-методистов), работающих в учебных заведениях Румынии (Приложения 2-4).

На вопрос: *Какое место занимает двигательная деятельность учителя физического воспитания по отношению к другим компонентам профессиональной деятельности?*, из всех (321) опрошенных студентов 271 респондентов (84,42%) отдают первое место *двигательной* деятельности, на втором месте – *организационная* деятельность (255 студентов – 79,44%), на третьем – *коммуникативная* деятельность (78,19% студентов-респондентов: Таблица 3.1).

Таблица 3.1
Рейтинг видов деятельности по результатам социологического опроса
[модифицирована по 365, р.48]

№	Виды деятельности	Студенты I-II курсов (163 респ-та)		Студенты III-IV курсов (158 респ-тов)		Преподаватели (79 респ-тов)		Итого	
		К-во	Место	К-во	Место	К-во	Место	К-во	Место
1.	<i>Гностическая</i>	91	<i>V</i>	92	<i>V</i>	24	<i>VI</i>	207	<i>V</i>
2.	<i>Проектировочная</i>	87	<i>VI</i>	90	<i>VI</i>	29	<i>IV</i>	206	<i>VI</i>
3.	<i>Конструктивная</i>	110	<i>IV</i>	114	<i>IV</i>	28	<i>V</i>	252	<i>IV</i>
4.	<i>Организаторская</i>	113	<i>III</i>	142	<i>I</i>	53	<i>II</i>	308	<i>II</i>
5.	<i>Коммуникативная</i>	121	<i>II</i>	130	<i>III</i>	44	<i>III</i>	295	<i>III</i>
6.	<i>Двигательная</i>	139	<i>I</i>	132	<i>II</i>	63	<i>I</i>	334	<i>I</i>

Однако, при анализе ответов двух групп респондентов-студентов мы видим, что студенты I-II курсов (139 респондентов – 81,6%) определяют первое место *двигательной* деятельности, в то время как студенты III-IV курсов (89,87% респондентов) считают наиболее важным *организаторскую* деятельность. Второе место студенты первой группы респондентов (74,23%) отдали *коммуникативной* деятельности, тогда как в данном рейтинге респонденты второй группы (83,54%) предпочли *двигательную* деятельность, а *коммуникативную* – определили на третье место (82,28% респондентов).

Рейтинговое распределение всех голосов студентов (321 респондентов) относительно различных деятельностей специалиста по физической культуре представлено на Рисунке 3.1.

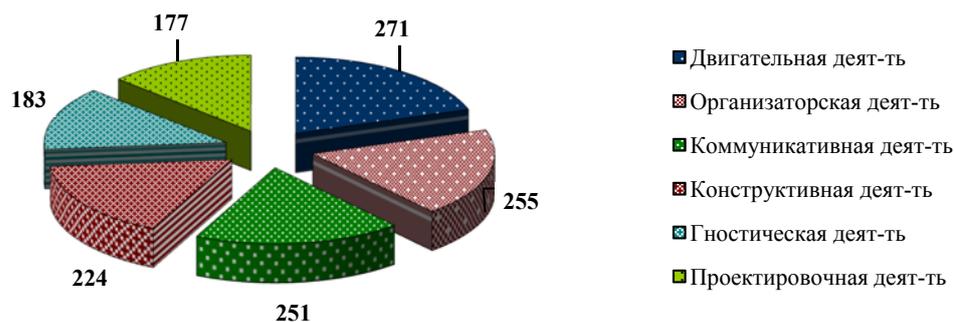


Рис. 3.1. Рейтинг видов деятельности с позиций студентов [модифицирован по 365, р.49]

При этом, из 79 преподавателей 63 респондента (79,74%) отдали предпочтение *двигательной* деятельности, второе место (67,08% респондентов) – *организаторской*, третье место (55,69% респондентов) определено преподавателями *коммуникативной* деятельности. Затем следуют *проектировочная*, *конструктивная* и на последнем месте – *гностическая* (Рисунок 3.2).

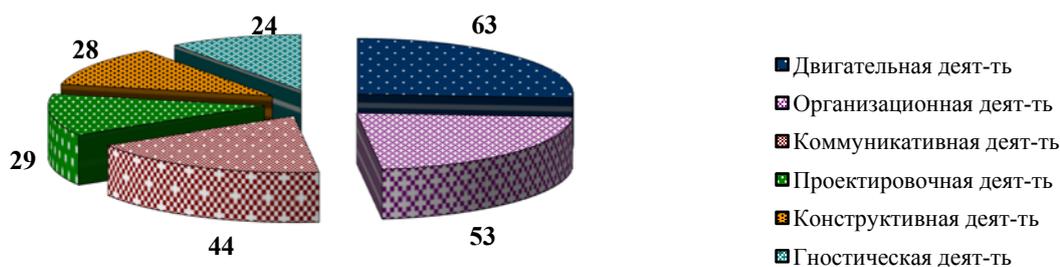


Рис. 3.2. Рейтинг видов деятельности с позиций преподавателей [модифицирован по 365, р.49]

При сравнении представленных двух опросов констатируем, что и учителя, и студенты были солидарны по поводу первых трех мест. В первую очередь респонденты отдают предпочтение *двигательной* деятельности в составе профессиональной деятельности преподавателя физической культуры, во вторую – *организационной* деятельности, на третьем месте – *коммуникативная* деятельность. При этом у них нет согласия в отношении остальных трех видов деятельности (Рисунки 3.1, 3.2).

Как показали результаты опроса, ни преподаватели, ни студенты не определяют для себя важным компоненты в составе профессиональной деятельности, оставленные ими на последних трех местах (*проектировочный*, *конструктивный*, *гностический*), хотя именно с них и начинается работа преподавателя [182].

На вопрос: *Является ли двигательный компонент главным фактором в структуре дидактической деятельности преподавателя физической культуры?*, из 320 студентов и из 75 преподавателей 300 (75,94%) респондентов дали положительный ответ (Таблица 3.2). При этом 70 (17,72%) респондентов не считают двигательный компонент важным фактором

в профессиональной деятельности преподавателя, в то время как 25 (6,32%) респондентов, студенты I курса, не определились с ответом.

Таблица 3.2
 Ответы респондентов о значимости двигательного компонента в деятельности преподавателя физической культуры [365, p.50]

ОТВЕТЫ	Студенты I-II курсов		Студенты III-IV курсов		Преподаватели		Итого	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Да	113	69,75	124	78,48	63	84	300	75,94
Нет	24	14,81	34	21,51	12	16	70	17,72
Затрудняюсь ответить	25	15,43	-	-	-	-	25	15,43
Итого	162	100	158	100	75	100	395	100

Для осуществления профессиональной деятельности кроме специализированных компетенций преподавателю требуется и ряд личностных психомоторных способностей, влияющих на эффективность ее реализации. Этими способностями являются: зрительная, слуховая и моторная память, чувство ритма и темпа и, не в последнюю очередь, двигательная координация. По результатам опроса 321 студента, в рамках данной проблемы считают основными способностями (Таблица 3.3): *зрительную память* – 93,14% респондентов; *координацию* – 90,34% респондентов; *двигательную память* – 89,71%. При этом *чувство ритма* определяется на пятом месте – 85,98% респондентов.

Таблица 3.3
 Распределение вариантов выбора необходимых личностных способностей студентами [модифицирована по 365, p.53]

СПОСОБНОСТИ		Студенты I-II курсов (163 респ-та)		Студенты III-IV курсов (158 респ-тов)		Итого	
		К-во	Место	К-во	Место	К-во	Место
Память	<i>зрительная</i>	147	1	152	1-2	299	1
	<i>двигательная</i>	138	2-3	150	3-4-5	288	3
	<i>слуховая</i>	129	5	138	6	267	6
Чув-ство	<i>ритма</i>	126	6	150	3-4-5	276	5
	<i>темпа</i>	134	4	150	3-4-5	284	4
Координация		138	2-3	152	1-2	290	2

Недооценка фактора *чувство ритма* студентами определяется тем, что в программах учебных дисциплин вузов и факультетов физического воспитания проблеме ритма либо не достаточно уделяется внимания, либо она отсутствует, что для настоящего исследования является дополнительным аргументом.

Результаты опроса 79 преподавателей обобщены в Таблице 3.4. Представленные данные позволяют подчеркнуть необходимость обладания двигательной памятью, связанной с владением чувством ритма, зрительной памятью, реализуемых на фоне наличия комплексной координацией.

Таблица 3.4
Распределение необходимых личностных психомоторных способностей, выбранных преподавателями [модифицирована по 365, р.53]

СПОСОБНОСТИ		Преподаватели (к-во)	%	1 место (к-во респондентов)
Память	<i>зрительная</i>	40	50,63	14
	<i>двигательная</i>	64	75,94	36
	<i>слуховая</i>	14	17,94	0
Чувство	<i>ритма</i>	50	63,29	5
	<i>темпа</i>	25	31,64	5
Координация		38	48,1	19

Таблица 3.5 суммирует рейтинг необходимых личностных психомоторных способностей учителя физического воспитания.

Таблица 3.5
Рейтинг необходимых личностных способностей учителя физического воспитания [365, р.54]

РЕСПОНДЕНТЫ	МЕСТО		
	1	2	3
<i>I-II курс</i>	Зрительная память	Двигательная память, координация	Двигательная память, координация
<i>III-IV курс</i>	Зрительная память, координация	Зрительная память, координация	Двигательная память, чувство ритма, чувство темпа
<i>Преподаватели</i>	Двигательная память	Чувство ритма	Зрительная память

Основываясь на результатах опроса 400 респондентов, мы сочли необходимым протестировать студентов 1 курса с точки зрения их психомоторных способностей, что обеспечило одну из основ педагогического эксперимента, организованного в период 1999-2002 годов на Факультете Физического Воспитания и Спорта Западного Университета г.Тимишоара в Румынии.

3.2.2. Организация педагогического эксперимента по формированию знаний и умений ритма двигательной деятельности студентов первого года обучения

Педагогический эксперимент осуществлялся в два этапа.

Первый этап – предварительный, *констатирующий* (1999-2000 гг.), был направлен на установление теоретико-эмпирических задач формирования профессиональных компетенций (гностических и операциональных: по С.Н. Данаилу [112]) ритма двигательной деятельности, необходимых будущим учителям физкультуры для проведения урока.

В рамках поисково-проектировочного периода означенного этапа результаты социологического опроса, представленные в 3.2.1, а также педагогических наблюдений, позволили внедрить в учебный план первого курса (I и II семестры) факультета дисциплину *Музыкально-ритмическое воспитание*, содержание которой направлено на углубленное формирование ритма двигательной деятельности (Приложение 5). К тому же были пересмотрены учебные программы ряда дисциплин, таких как *Гимнастика, Легкая атлетика, Гандбол, Волейбол, Плавание*, на предмет включения специфических заданий, способствующих улучшению формирования/развития ритма двигательной деятельности у студентов первого курса.

В этом же периоде была разработана программа специализированного курса (Приложение 6): *Методика формирования ритма двигательной деятельности у студентов Факультета Физического Воспитания и Спорта* и методология ее применения; были определены критерии педагогического контроля; зарегистрированы показатели ритма двигательной деятельности.

В последующем периоде данного этапа был осуществлен констатирующий эксперимент, в рамках которого были выявлены положительные эффекты применения программы дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание* путем проведения тестирования психомоторных способностей.

Второй этап – основной, *формирующий* (2000-2001 гг.), в рамках которого осуществлялась реализация разработанной программы специализированного курса *Методика формирования ритма двигательной деятельности у студентов Факультета Физического Воспитания и Спорта* со студентами первого года обучения и определялась ее эффективность.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса студентов первого курса осуществлялось по трем основным направлениям:

- *учебно-формирующая деятельность*, представленная формированием гностических и операциональных компетенций ритма двигательной деятельности в рамках специализированного курса и профильных дисциплин;

- *собственно-формирующая деятельность*, на базе использования творческого подхода специальной подготовки в рамках профессиональной деятельности по каждой дисциплине, используя прогрессирующую методологию педагогических воздействий;

- *самостоятельно-формирующая деятельность*, в рамках которой используются приобретенные в учебно-воспитательном процессе гностические и операциональные компетенции ритма двигательной деятельности.

В завершении эксперимента были зафиксированы показатели уровня воспитания ритма двигательной деятельности у студентов с последующим (2001-2002 гг.) их сравнением между исследуемыми группами: контрольной и экспериментальной.

Для подтверждения эффективности разработанной программы в 2002-2003 учебном году было осуществлено повторное тестирование студентов (третий год обучения), участвовавших в эксперименте, после прохождения ими педагогической практики в школе.

Студенту физкультурного вуза необходимо углублять педагогические знания и повышать уровень специфических дидактических операциональных компетенций, касающихся различных спортивных дисциплин. Во многих случаях теоретические знания не отвечают дидактическим требованиям и потому с трудом применяются на практике. Для достижения истинного педагогического мастерства должна существовать идеальная корреляция между гностическими компетенциями относительно преподавания физической культуры как дисциплины учебного плана и уровнем операциональных, проектировочных и моделирующих компетенций.

Специфика преподавания учителя физического воспитания заключается в согласовании двигательной и коммуникативной деятельности, достижение этой согласованности, основанной на комплексной координации, с учетом тесной связи демонстрации и объяснения [27, 111].

Как было отмечено, на предварительном этапе нашего исследования были синтезированы необходимые педагогические операциональные компетенции, касающиеся исследуемой темы. Основываясь на наблюдениях, сделанных на практических занятиях первокурсников в рамках спортивных дисциплин, мы обнаружили, что проблема ритма при исполнении двигательных действий не отвечает дидактическому статусу *Преподаватель физического воспитания*. При этом каждая дисциплина/курс должна обеспечить систему знаний – навыков – отношений (компетенций), которые способствуют формированию

чувства ритма у студентов, являющегося незаменимой способностью каждого человека, и в первую очередь, преподавателя физического воспитания.

В этом контексте, ритм играет особую роль, как в демонстрации двигательных действиях, так и в воспроизводстве объяснений, вербальных текстов.

Осуществляемое исследование проводилось на двух уровнях:

- *кинетический уровень, представленный дидактической двигательной деятельностью в сочетании с невербальным и паравербальным общением;*
- *уровень комплексной координации как элемент личности учителя физического воспитания.*

Гностические и операциональные компетенции, необходимые будущим преподавателям физического воспитания, сформированы в доминанты и их составляющие, представленные на Рисунке 3.3.

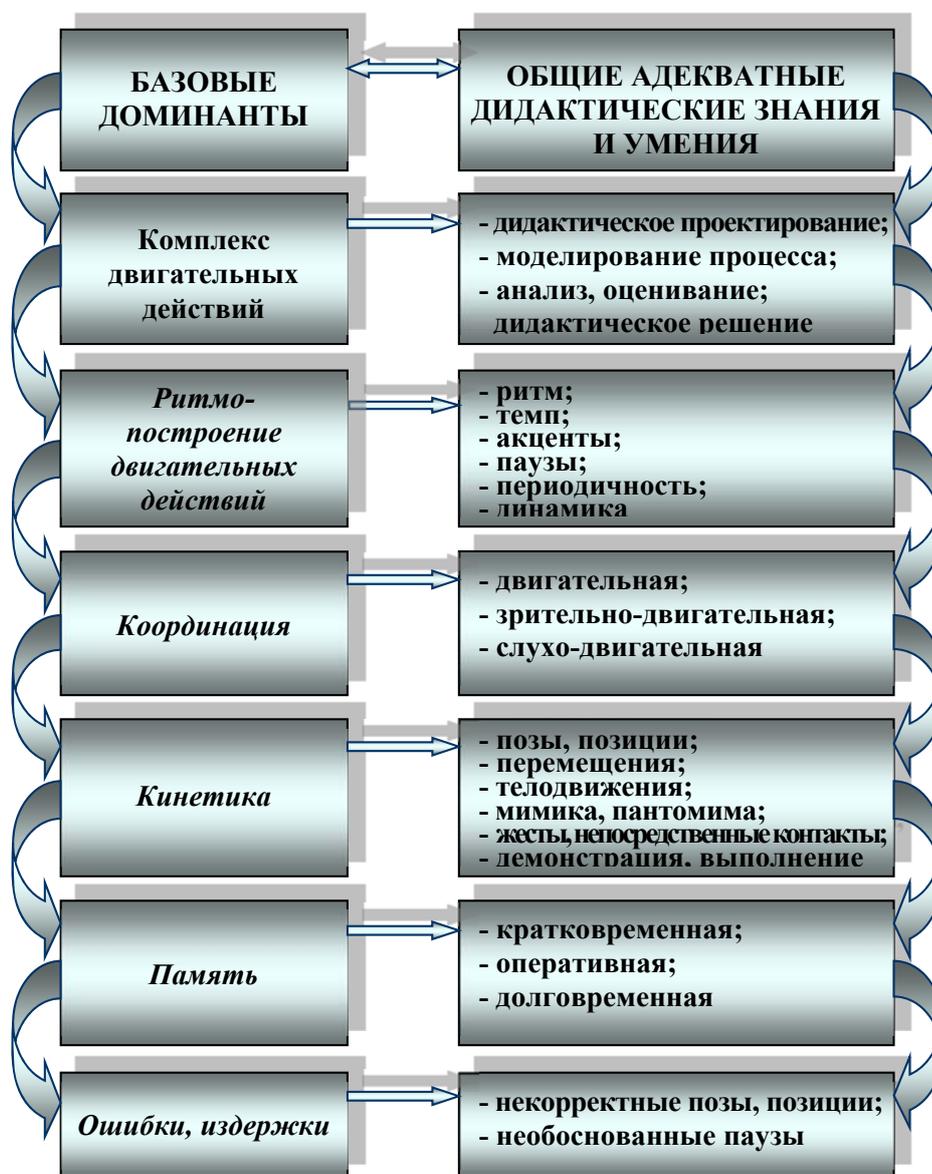


Рис. 3.3. Система доминант определяющих основу операциональных компетенций двигательно-дидактических деятельностей преподавателя физического воспитания [365, с.59]

Данные доминанты дидактической деятельности учителя физического воспитания осуществляются/формируются в рамках междисциплинарного содержания.

Учитывая ритмичность, периодичность, темп, как характеристики двигательной дидактической деятельности, менее изученные и более сложные для рассмотрения, мы включили в состав анкет вопросы, касающиеся разновидностей ритма и темпа, использования ритма в повседневной жизни, а также значимости ритма и темпа в структуре урока физического воспитания (Приложения 2-4).

Рисунок 3.4 представляет ответы трех групп респондентов на вопрос о разновидностях ритма, являющихся характерными для профессиональной двигательной деятельности учителя физического воспитания.

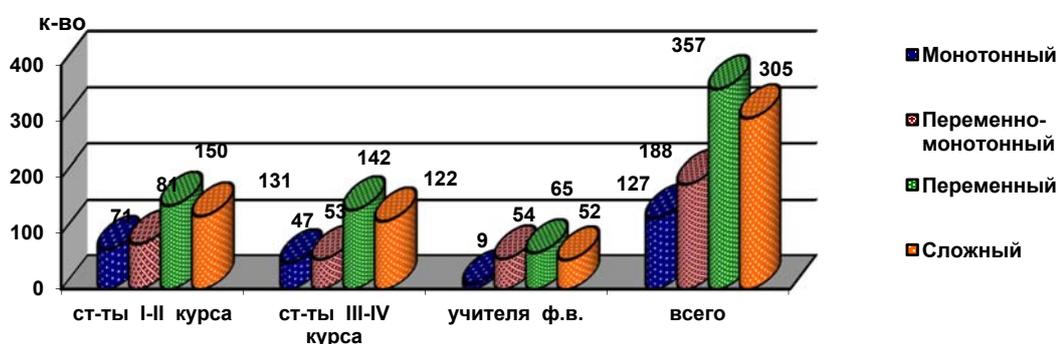


Рис. 3.4. Распределение голосов респондентов о характерных разновидностях ритма для двигательной деятельности учителя физического воспитания [365, р.61]

Как видим, по мнению респондентов, для проведения урока физического воспитания преимущество получил *переменный ритм* двигательной деятельности (357 голосов – 89,25%). Менее востребованным на уроке, как считают респонденты, является *монотонный ритм* (31,75% респондентов). При этом, на вопрос: *В какой части урока используется сочетание всех ритмов?*, отмечаем, что 44,3% респондентов-учителей выделили подготовительную и основную части; и только 11,39% – заключительную часть урока.

Сопоставляя анкеты двух групп респондентов-студентов, обращаем внимание на большую разницу в их ответах, тогда как у учителей наблюдается некое преимущественное равновесие в распределении разновидностей ритма в подготовительной и основной частях урока. Это обосновывается наличием у них профессионального опыта.

В состав анкеты были включены вопросы и относительно темпа дидактической двигательной деятельности на уроках физического воспитания. Отмечаем, что темп неизменно считается с ритмом в осуществлении комплексной координации, необходимой для реализации дидактической деятельности учителя физического воспитания. С этих позиций нас интересовали мнения респондентов о темпе исполнения учебных заданий в рамках каждой из частей урока. Результаты опроса представлены на Рисунке 3.5.



Рис. 3.5. Распределение ответов (к-во) студентов III-IV курсов и УФВ относительно используемого темпа двигательной деятельности на уроках [модифицирован по 365, р.62,63]

Выше изложенное подтверждает необходимость разработки программы, направленной на формирование у студентов ритма двигательной деятельности, который в дальнейшем должен трансформироваться в целостную профессиональную деятельность преподавателя физического воспитания.

Процесс формирования ритма двигательной деятельности предполагает воспитание двигательных навыков на основе двигательных способностей являющихся предпосылками формирования умений различного уровня (элементарные, основные, специфические). Эти двигательные навыки, применяемые в различных условиях, являются составной частью двигательных интегративных компетенций, что определяет педагогическое мастерство, как в двигательной деятельности, так и в дидактической (Рисунок 3.6).

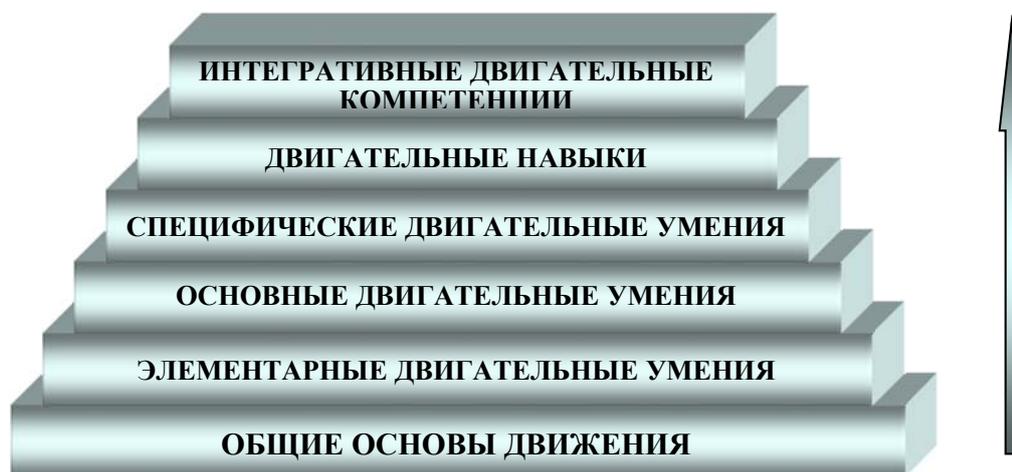


Рис. 3.6. Структурно-координационная схема формирования интегративных двигательных компетенций [модифицирован по 365, р.49]

Двигательные навыки формируются при выполнении упражнений определенной кинематической структуры, определяющей пространственно-временные, темповые и динамические характеристики движений, адаптированные к различным спортивным дисциплинам.

Для разработки полноценной программы был произведен более глубокий анализ задач, содержания и методов преподавания практических дисциплин 1 года обучения, таких как гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры (гандбол, волейбол), что позволило определить упражнения схожей структуры, которые могут быть иррадиированы от одной спортивной дисциплины к другой, предполагая положительный перенос навыка (Рисунок 3.7).



Рис. 3.7. Междисциплинарный характер процесса формирования двигательно-дидактической деятельности [модифицирован по 365, р.65]

S.N. Danail [360] отмечает, что специфика дидактической деятельности учителя физического воспитания отличается широким диапазоном отношений *субъект – объект – субъектного* характера, где в качестве *объекта* выступает двигательная аналитическая деятельность. В этом аспекте процессуальная сторона данной деятельности характеризуется оптимальной координацией технико-педагогических компонентов на всех дидактических уровнях. Игнорирование хотя бы одного из компонентов ведет к искажению целостного контура этой деятельности.

Faur M.-L. [364] и M. Gönczi-Raicu [368] указывают на то, что представленная выше позиция объясняет комплексность построения дидактической деятельности преподавателя физического воспитания, заключающейся в схожести с умениями комплексной координации, базирующихся на общем ритмовом качестве, входящим в состав целого ряда личностных качеств, таких как зрительная, слуховая, двигательная память, темпоритмическое чувство, двигательная координация, которые формируют основу двигательно-профессиональной деятельности личности учителя на уровне комплексной координации. В этом ракурсе специфика ритма двигательно-дидактической деятельности проявляется в наложении ритмических структур на упражнения профильных дисциплин, в процессе взаимодействия которых синтезируется ритмическая структура двигательной профессиональной деятельности [27]. Это свидетельствует о том, что суммированные

характеристики основных ритмических компонентов двигательной профессиональной деятельности могут формироваться адекватными дисциплине специфическими средствами, образовательное содержание которых обладает потенциалом избирательного и общего действия по воспитанию личностных качеств будущего учителя, обеспечивающих темпо-ритмические и координационные факторы. Эти средства предоставляет курс *Музыкально-ритмическое воспитание*, который главным образом использует ритмические задания, музыкальные игры, композиции, основанные на комплексной координации, осуществляемые под адекватный музыкальный аккомпанимент [29-31, 340, 341, 347, 386, 404].

В целях проверки выше изложенного тезиса, а также для разработки методологии адекватной курсу *Музыкально-ритмическое воспитание* с адаптированным содержанием, на предварительном этапе нашего исследования была произведена корреляция вышеназванных факторов с оценками студентов I курса по таким дисциплинам, как *Гимнастика, Легкая атлетика, Гандбол, Волейбол, Музыкально-ритмическое воспитание/МРВ* (Таблица 3.6).

Таблица 3.6

Корреляционные значения специализированных дисциплин и параметров профессиональных способностей студентов I курса (исходное тестирование: $n = 49$; [365, p.69])

ПАРАМЕТРЫ	<i>Гимнастика</i>		<i>Легкая атлетика</i>		<i>Гандбол</i>		<i>Волейбол</i>		<i>МРВ</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Зрительная память</i>	0,66	<0,01	0,60	<0,01	0,63	<0,01	0,64	<0,01	0,52	<0,01
<i>Слуховая память</i>	0,50	<0,01	0,48	<0,01	0,61	<0,01	0,66	<0,01	0,60	<0,01
<i>Двигательная память</i>	0,70	<0,01	0,59	<0,01	0,72	<0,01	0,71	<0,01	0,69	<0,01
<i>Двигательная координация</i>	0,76	<0,01	0,63	<0,01	0,71	<0,01	0,79	<0,01	0,75	<0,01
<i>Чувство ритма</i>	0,59	<0,01	0,62	<0,01	0,52	<0,01	0,68	<0,01	0,52	<0,01

Как видим, наблюдаются только две умеренные связи ($r = 0,47-0,50$) – между такими дисциплинами, как *Гимнастика, Легкая атлетика* и параметром *Слуховая память*. При этом численность *средних связей* ($r = 0,51-0,70$) между спортивными дисциплинами и параметрами профессиональных способностей будущих учителей физического воспитания превалирует – 17; а *тесных взаимосвязей* ($r = 0,71-0,82$) – 6.

Полученные данные явились базой для разработки программы по воспитанию ритма двигательной деятельности у студентов I курса ФФВС.

3.2.3. Результаты формирующего эксперимента в рамках программы поэтапной подготовки по формированию ритма двигательной деятельности у студентов

Обучение будущих учителей физического воспитания должно быть комплексным, включая как специализированную подготовку, так и всю целостную профессиональную деятельность. В разработанной программе фактор *ритм* представлен как в теоретическом, так и практическом плане во всех учебных дисциплинах [364].

Программа осуществлялась в три этапа, что представлено на Рисунке 3.8 и в Приложениях 8, 9.

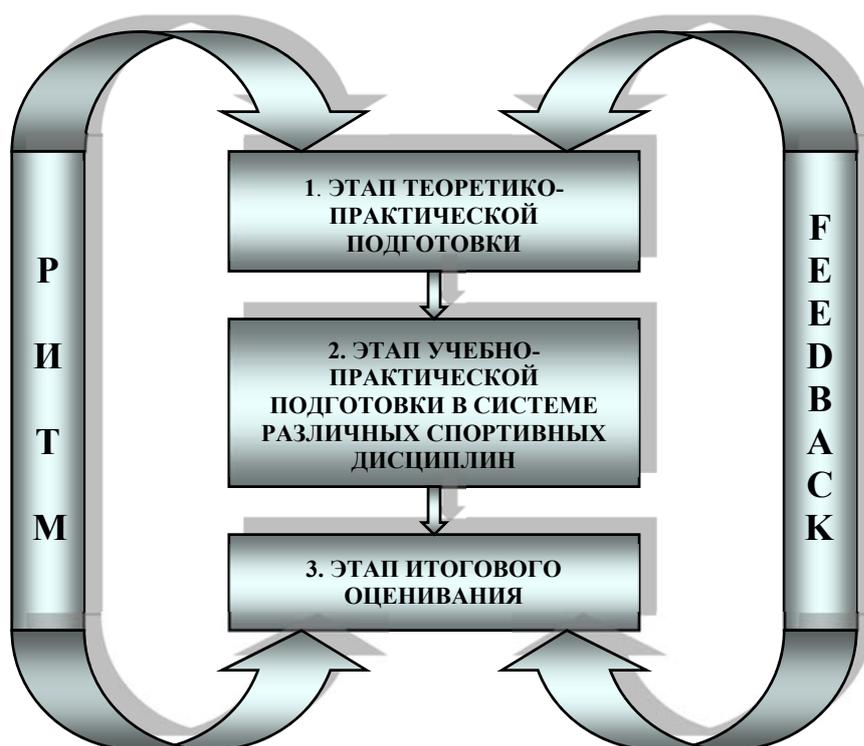


Рис. 3.8. Этапы программы формирования ритма двигательной деятельности у студентов I года обучения [365, с.71]

Здесь продемонстрированы отношения между этапами и *ритмом*, как сущности двигательно-дидактической деятельности учителя физического воспитания. Представленные этапы внутренне взаимосвязаны, а через обратный процесс, *feed-back*, анализируется эффективность реализованной программы.

Каждый этап осуществляется на основе логически выстроенной последовательности некоторых учебных фаз. Так, *Этап теоретико-практической подготовки* предполагает формирование теоретико-практических знаний с обращением на проблему ритма и содержит две взаимосвязанные фазы: *формирование теоретических знаний* на основе гуманитарных, медико-биологических и психолого-педагогических наук и *формирование*

практических умений восприятия ритма в рамках предмета *Музыкально-ритмическое воспитание*.

Этап учебно-практической подготовки в системе различных спортивных дисциплин направлен на *формирование умений ритмоструктурной организации двигательной деятельности* в условиях специфического содержания спортивных дисциплин первого года обучения: Гимнастика, Легкая атлетика, Гандбол и Волейбол.

На *Этапе итогового оценивания* осуществлялся контроль уровня продемонстрированных способностей и сформированных умений путем оценивания тестовых заданий.

Программа реализовывалась во всех формах занятий: лекции, практические занятия, семинары, лабораторные и контрольные работы, самостоятельные занятия, которые проходили с постепенным усложнением двигательных задач (Приложения 6, 7).

Анализ учебного плана по подготовке учителей физического воспитания позволил определить в нем место программы методических разработок по формированию двигательного ритма. Включая ее в I и II семестрах, можно способствовать увеличению эффективности занятий за счет использования в ней средств/упражнений с выраженной ритмо-структурой, что облегчает формирование умений и закрепление двигательных специализированных навыков различных спортивных видов, наряду с формированием разновидностей ритма, необходимых в будущей дидактической деятельности. Также на первом этапе программа предусматривает формирование ритма двигательной деятельности с помощью специфических средств музыки, танца и различных видов гимнастики, а также других деятельностей, запланированных в первом семестре. Усвоенный таким образом в рамках музыкально-ритмического воспитания двигательный ритм иррадирует на специфические действия спортивных дисциплин, что подразумевает собой процесс положительного переноса навыка, формируя при этом практические дидактические компетенции. Аналитическая и тематическая программа курса *Методика формирования ритма двигательной деятельности у студентов первого курса ФФВС* представлена в Приложении 6.

Деятельность с акцентом на формирование ритма продолжается и в последующие годы обучения в вузе, охватывая педагогическую практику, где данная деятельность должна проявляться в проектировании и моделировании школьных уроков.

Результаты формирующего эксперимента. Для проведения педагогического эксперимента студенты 1 курса были распределены в контрольную (Кгр: 42 студента) и экспериментальную (Эгр: 49 студентов) группы путем тестирования *музыкального слуха*,

чувства ритма, слуховой, зрительной и двигательной памяти, двигательной координации (Таблица 3.7, Приложение 9).

Таблица 3.7
Показатели параметров двигательной деятельности студентов первого курса
Кгр (n = 42) и Эгр (n = 49) [365, p.87]

Параметры (балл)		Группа	$\bar{X}_u \pm m$	δ	t_u	ρ_u	$\bar{X}_k \pm m$	δ	t_k	ρ_k
Память	зрительная	К	9,4±0,32	2,06	1,31	> 0,05	11,5±0,25	1,60	5,33	< 0,001
		Э	9,9±0,23	1,56			13,1±0,16	1,11		
	слуховая	К	14,7±0,43	2,75	0,18	> 0,05	15,4±0,4	2,52	4,4	< 0,001
		Э	14,8±0,38	2,67			17,6±0,32	2,23		
	двигательная	К	5,8±0,14	0,94	1,36	> 0,05	6,4±0,11	0,69	9,16	< 0,001
		Э	5,5±0,16	1,11			7,5±0,06	0,45		
Двигательная координация	К	13,4±0,46	2,98	0,32	> 0,05	13,6±0,39	2,52	8,0	< 0,001	
	Э	13,2±0,46	3,34			17,6±0,32	2,23			
Чувство ритма	К	7,07±0,18	1,14	1,5	> 0,05	7,6±0,18	1,14	7,27	< 0,001	
	Э	7,4±0,16	1,11			9,2±0,13	0,89			

$n = 91 (f = 89)$ при $\rho < 0,05$, $t = 1.987$; $\rho < 0,01$, $t = 2.632$; $\rho < 0,001$, $t = 3.400$

Обозначения: К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа; u – исходное тестирование; k – конечное тестирование.

Студенты Эгр обучались в рамках разработанных методических рекомендаций по формированию двигательного ритма, что должно было прослеживаться по всем учебным дисциплинам. Кгр студентов обучалась согласно традиционному учебному плану.

По окончании эксперимента было проведено повторное тестирование выше названных параметров, что представлено в Таблице 3.7.

Как видим, у обеих исследуемых групп по истечению эксперимента произошли позитивные изменения по всем параметрам. Однако, уровень сформированных умений у студентов Кгр значительно ниже относительно показателей студентов Эгр, что подтверждает уровень статистической достоверности ($\rho < 0,001$) конечных данных.

Для верификации полученных результатов было осуществлено тестирование данных параметров у исследуемых студентов через два года обучения, на 3 курсе, после прохождения ими педагогической практики (Таблица 3.8).

Сравнивая показатели t-критерия Стьюдента студентов исследуемых групп на первом и третьем курсах (Таблицы 3.7 и 3.8), констатируем, что из всех параметров только результаты чувства ритма демонстрирует некоторое понижение в обеих группах. Хотя относительно друг друга, Эгр по своим показателям превосходит студентов Кгр на уровне статистической достоверности $\rho < 0,001$.

Полученные данные можно прокомментировать таким образом, что вероятно тему ритма необходимо прослеживать на протяжении всего периода обучения в вузе. При этом

констатируем, что сформированное чувство ритма на начальном этапе исследование позволило превосходить студентам экспериментальной группы контрольную группу и после окончания эксперимента.

Таблица 3.8
 Параметры двигательной деятельности студентов 3 курса [модифицирована по 365, р.90]

Параметры (балл)		Группа	$\bar{X} \pm m$	δ	t	p
Память	зрительная	К	12,1±0,25	1,60	5,0	< 0,001
		Э	13,5±0,15	1,11		
	слуховая	К	16,0±0,35	2,29	5,23	< 0,001
		Э	18,2±0,25	1,78		
	двигательная	К	6,7±0,07	0,45	12,5	< 0,001
		Э	7,7±0,03	0,22		
Двигательная координация		К	14,9±0,35	2,29	9,73	< 0,001
		Э	18,6±0,16	1,11		
Чувство ритма		К	7,2±0,19	1,34	6,66	< 0,001
		Э	8,8±0,13	0,89		

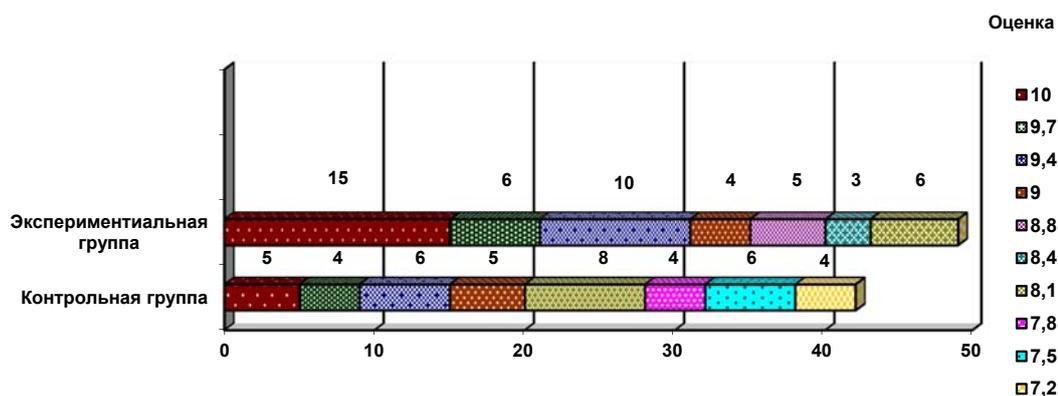
$n = 91 (f = 89)$ при $p < 0,05$, $t = 1.987$; $p < 0,01$, $t = 2.632$; $p < 0,001$, $t = 3.400$

Обозначения: К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа

Анализ результатов исследования подтверждает тот факт, что специализированный курс, а также программа методических разработок по формированию двигательного ритма, способствовали совершенствованию учебно-воспитательного процесса студентов первого года обучения с точки зрения двигательной деятельности, проявляемой в двигательной координации и ее сущностной категории *ритм*.

Для этого была разработана двигательная комбинация на 32 счета, которая позволяла оценить как *комплексную координацию*, так и *ритм* ее выполнения. Комбинация включала имитацию стилей в плавании, метаний в легкой атлетике, подач в спортивных играх, прыжков с разбега, т.е. движений, характерных для изучаемых спортивных дисциплин, и исполнялась в неизменном темпе – 120 уд/мин, что поддерживалось метрономом И.Н. Менцеля. Оценивание выполнения данной комбинации представлено на Рисунке 3.9.

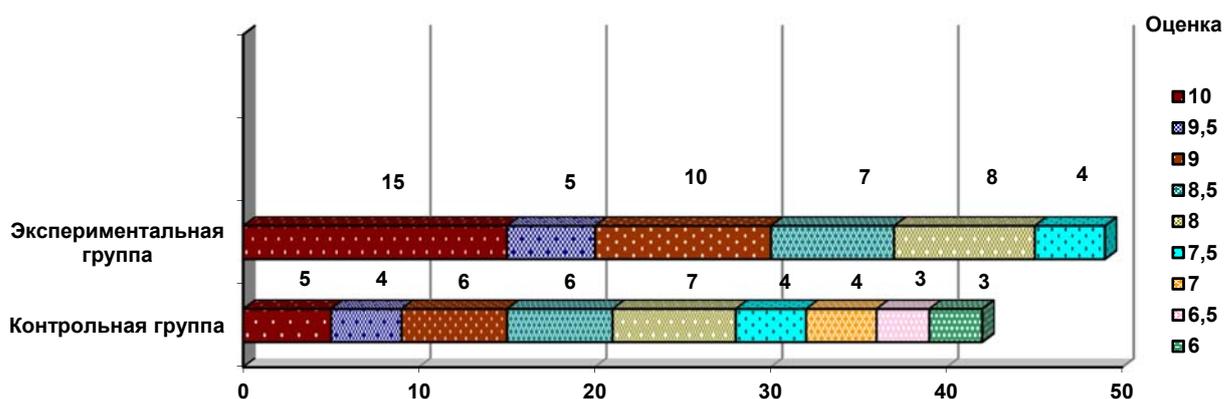
В целях выявления уровня сформированных двигательных компетенций студентам, участвующим в исследовании, было предложено спроектировать похожую комбинацию на 32 счета с включением в ее структуру элементов междисциплинарного характера с последующим ее моделированием.



К-во субъектов

Рис. 3.9. Динамика полученных оценок за выполнение теста комплексной координации [365, p.92]

Разработанные студентами комбинации были оценены группой экспертов, состоящей из ведущего преподавателя и четырех преподавателей-ассистентов. Результаты проведенного оценивания представлены на Рисунке 3.10.



К-во субъектов

Рис. 3.10. Динамика полученных оценок за проектирование и моделирование комбинации комплексной координации [365, p.93]

Анализируя средние групповые оценки студентов за выполнение этих двух заданий, констатируем существенную разницу между Кгр ($\overline{X}_{1к} = 8,57$; $\overline{X}_{2к} = 8,20$) и Эгр ($\overline{X}_{1э} = 9,20$; $\overline{X}_{2э} = 9,00$). Средняя величина групповых оценок указывает на хорошее усвоение умений комплексной координации.

Для подтверждения эффективности реализованной программы была осуществлена корреляция между оценками по спортивным дисциплинам по завершении эксперимента и параметрами психомоторных способностей, что отражено в Таблице 3.9.

Таблица 3.9

Корреляционные значения специализированных дисциплин и параметров профессиональных способностей студентов Эгр (конечное тестирование: $n = 49$; [365, p.96])

ПАРАМЕТРЫ	Гимнастика		Легкая атлетика		Гандбол		Волейбол		МРВ	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Зрительная память	0,72	< 0,01	0,62	< 0,01	0,61	< 0,01	0,68	< 0,01	0,58	< 0,01
Слуховая память	0,61	< 0,01	0,73	< 0,01	0,65	< 0,01	0,68	< 0,01	0,66	< 0,01
Двигательная память	0,83	< 0,01	0,76	< 0,01	0,72	< 0,01	0,74	< 0,01	0,71	< 0,01
Двигательная координация	0,77	< 0,01	0,65	< 0,01	0,82	< 0,01	0,85	< 0,01	0,84	< 0,01
Чувство ритма	0,72	< 0,01	0,64	< 0,01	0,73	< 0,01	0,69	< 0,01	0,68	< 0,01

Здесь мы наблюдаем ряд 13 *тесных связей* ($r = 0,71-0,85$), а также 12 *средних связей* ($r = 0,58-0,69$). В сравнении с исходными корреляционными значениями количество тесных связей возросло в 2,17 раза. Особо можно отметить такие дисциплины, как *Гимнастика*, где к одной тесной связи ($r = 0,77$ – *двигательная координация*) добавилось еще три ($r = 0,72$ – *зрительная память*; $r = 0,83$ – *двигательная память*; $r = 0,72$ – *чувство ритма*), а также *Легкая атлетика*, не имевшая ни одной тесной связи на исходном тестировании, но которая приобрела после окончания педагогического эксперимента две тесные связи ($r = 0,76$ – *двигательная память*; $r = 0,73$ – *слуховая память*), где последняя связь первоначально была на уровне умеренной.

Данные результаты позволяют утверждать эффективность разработанной программы по целенаправленному формированию ритма двигательной деятельности у студентов. Наличие тесных и средних корреляционных связей между исследуемыми категориями говорит о возможности процесса переноса навыка в рамках специализированного курса и спортивных дисциплин, где *ритм* является основой для построения любой двигательной деятельности.

Заклучение по формирующему эксперименту. Результаты аналитического рассмотрения проблемы формирования профессиональных психомоторных компетенций у студентов факультета физического воспитания позволили определить, что она должна быть основана на понятиях, которые касаются механизмов кинематических и динамических подструктур подобных упражнениям профильных дисциплин на уровне аналитических двигательных задач адекватной ритмической организации, ориентированных на эффекты однотипных (учебных) междисциплинарных переносов, где фактор ритма становится базой в двигательной подготовке будущего специалиста.

Анализ уровня психомоторной подготовки первокурсников, с позиций способности осуществлять двигательную профессиональную деятельность комплексной координации (Гимнастика, Легкая атлетика, Спортивные игры), характеризуется неоднородностью статистических показателей, где CV% колеблется между 15,75%-25,5%, что указывает на недостатки в развитии подобной координации основывающейся на общих ритмических подструктурах.

Данные литературных исследований, а также анализа результатов социологического опроса 400 респондентов (79 учителей физического воспитания, 321 студент) позволили установить, что основа формирования ритма двигательной профессиональной деятельности заложена в психомоторных способностях, в следующем рейтинговом порядке: *зрительная память, двигательная координация, двигательная память, чувство ритма и темпа, слуховая память.*

Результаты определения уровня двигательной координации студентов первого года обучения демонстрируют, что показатели, которые подтверждают развивающе-формирующий уровень такой способности, как *двигательная координация*, не обладают прогрессивной динамикой ($t = 0,33$; $p > 0,05$), что позволяет нам говорить о некоторых методологически-ориентированных недостатках в программах профильных специализированных дисциплин, которые относятся к систематизации и реализации двигательного-дидактического материала с одинаковыми ритмическими подструктурами, определяя таким образом междисциплинарную интеграцию.

Теоретико-методологический анализ, педагогические наблюдения, аналитические проектирования, социологический опрос, статистическо-математическая корреляция позволили определить содержание программы междисциплинарного характера по формированию ритма профессиональной двигательной деятельности в аспекте усвоения сходных координационных подструктур, основанных на оптимальном проектировании элементов комплексной координации, предполагающих чувство ритма, двигательную координацию, коррелируемую со зрительной и слуховой памятью, что находит свое выражение в двигательном акте, трансформированном в упражнение, а затем и в комплекс упражнений междисциплинарного характера.

Проведенные в настоящей работе эмпирические исследования продемонстрировали образовательный потенциал методологии формирования ритма профессиональной двигательной деятельности в рамках программы специализированного курса *Методика формирования ритма двигательной деятельности у студентов факультетов физического воспитания и спорта.* Основой курса является междисциплинарное содержание, которое может быть трансформировано через систему двигательных заданий ритмически сходных

подструктур, что демонстрирует функциональное единство трех образовательных аспектов: интеллектуальный/теоретический – психофизический/навыки – психомоторный/функциональный, что в итоге формирует ритмовые профессионально-двигательные умения.

Сравнительный анализ результатов педагогического эксперимента, проведенного с первокурсниками, показал эффективность предлагаемой программы по формированию ритма двигательной деятельности с помощью специфических средств гимнастики, легкой атлетики, гандбола, волейбола, обладающих характером переноса навыка и основанных на развитии адекватных способностей (зрительной, слуховой и двигательной памяти, двигательной координации, чувстве ритма).

Результаты анализа корреляционной статистики продемонстрировали умеренные и тесные связи (прямые) на уровне крайних показателей при $r = 0,47-0,85$ ($p < 0,01$) между параметрами, определяющими такие способности, как зрительная, слуховая, двигательная память, двигательная координация и чувство ритма, реализованными в рамках учебных дисциплин: *Легкой атлетики, Гимнастики, Гандбола, Волейбола и Музыкально-ритмического воспитания*. Это способствует дальнейшему успешному усвоению студентами материала практических дисциплин.

3.3. Образовательное пространство формирования двигательной компетенции студентов, специализирующихся по дзюдо

3.3.1. Развитие образовательного процесса специализированных ВУЗов в рамках курса *Совершенствование спортивного мастерства*

Спортивная подготовка молодежи представляет достаточно большую значимость для ее физического воспитания. За последние годы значительно сократилось количество подростков, систематически занимающихся каким-либо видом спорта. В связи с этим уровень физической подготовленности абитуриентов, поступающих в специализированные ВУЗы, является недостаточным [186].

Вместе с тем, возрастная проблема поступающих в ВУЗы становится одним из актуальных вопросов, поскольку введение новых систем образования (Болонского процесса) повлияло на возраст поступающих. Данные изменения затрагивают физические, физиологические, психологические и другие процессы формирования личности студентов [186, 224].

Специфика физкультурного ВУЗа состоит в том, что абитуриенты к моменту поступления должны обладать определенным уровнем психофизической

подготовленности, который выявляется путем практического тестирования, в форме сдачи определенных физических нормативов.

Определяя же уровень психофизического состояния студентов на этапе начальной спортивной специализации, можно констатировать их слабое психофизическое развитие, что является опосредованным показателем социального здоровья всего населения [288].

Предусматривая общие основы теории и методики любого вида спорта, отмечаем, что этап начальной спортивной специализации студентов в рамках учебно-тренировочного курса *Совершенствование спортивного мастерства* предъявляет особые требования к применению широкого комплекса разнообразных тренировочных средств, направленных на воспитание психофизических качеств, имеющих большое значение для специализации в избранном виде спорта.

Курс *Совершенствование спортивного мастерства* проводится с целью формирования у студентов необходимых профессионально-педагогических компетенций, которые осваиваются, закрепляются и совершенствуются в рамках учебно-тренировочных занятий.

Вопросы совершенствования процесса обучения студентов навыкам дзюдо в профильных ВУЗах в настоящее время разработаны недостаточно. Малый объем научно-исследовательских работ, посвященных интенсификации процесса обучения студентов-дзюдоистов, отражается на эффективности их профессиональной двигательной деятельности. В связи с этим, система организованного обучения призвана вооружить студентов не только знаниями в определенной области, но и, прежде всего, должна обучать способам эффективного их использования в практической деятельности. Одной из важнейших проблем, имеющих практический выход на профессиональную деятельность педагога-тренера, является формирование профессиональных умений в условиях учебно-тренировочной и соревновательной практики.

Следует отметить, что существующие в профильных ВУЗах учебные программы и методические разработки в основном связаны с совершенствованием содержания учебно-тренировочного процесса спортсменов, ведущего к росту спортивных результатов [115, 267]. Данные подходы фактически не затрагивают решение проблем, связанных с развитием физкультурно-спортивной и педагогической деятельности студентов. Так, студенты, имеющие разносторонний физкультурно-спортивный опыт, превосходят своих сокурсников по объему и интенсивности общения, коммуникабельности, показателям самоопределения в студенческом коллективе, лучше переносят физические и нервно-психические нагрузки, быстрее осваивают специальность тренера-преподавателя. Поэтому учебная программа подготовки студентов-дзюдоистов на начальном этапе их спортивного

совершенствования должна содержать не только базовый арсенал физической, технической, тактической и психологической подготовки, но и специальную психомоторную подготовку, обуславливающую развитие и последующую взаимосвязь психических процессов с двигательными действиями, что позволит им быстрее адаптироваться к условиям профессионально-педагогического обучения.

К тому же, направленное формирование психомоторных компетентностей более эффективно развивает способность к двигательному самоконтролю. Эксперименты, проведенные В.П. Озеровым [237], доказали, что психомоторное обучение, в первую очередь, влияет на улучшение спортивно-технического мастерства в исполнении специализированного двигательного навыка, что способствует эффективности воспроизведения целостного двигательного соревновательного действия. Более эффективно это проявляется в сложно-координационных видах спорта, в которых особенным образом наблюдается взаимосвязь психомоторных способностей с точностью, высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции выполняемой двигательной деятельности [356].

Анализ научно-методических материалов по спортивной и спортивно-педагогической подготовке, изучение арсенала приемов и методик различных областей, касающихся, в той или иной мере, формирования двигательного навыка, навели на мысль о применении средств, нетрадиционных для дзюдо. Так возникла идея внедрения средств ритмического воспитания и музыки в учебно-тренировочный процесс начинающих борцов для сокращения периода развития их психомоторных способностей, что в целом будет содействовать, как совершенствованию их специально-физической подготовки, так и воспитанию профессионально-педагогических компетенций [33, 251].

Для выяснения отношения к данной проблеме преподавателей специализированных ВУЗов и тренеров по спортивной борьбе в период с 2007 по 2008 года был проведен социологический опрос [35], включающий такие аспекты, как значимость ритма и ритмоструктурной организации в двигательной деятельности борцов; необходимость в формировании двигательного ритма у борцов, а также разработке специальной подготовки по воспитанию у них чувства ритма; использование музыки в учебно-тренировочном процессе борцов и их музыкально-ритмическая подготовка для воспитания чувства ритма; приоритетное применение средств в учебно-тренировочном процессе борцов, для формирования у них ритмоструктуры двигательного действия (Приложение 11).

Ответить на вопросы анкеты было предложено преподавателям высших учебных заведений, специализирующихся по спортивной борьбе (34 респондента), тренерам (61 респондент) спортивных школ Республики Молдова (г.Кишинев, г.Бельцы, г.Тирасполь,

г.Бендеры и др.), а также специалистам зарубежных стран (Украина, г.Киев; Россия, г.Москва, г.Санкт-Петербург, г.Кстово; Германия, г.Берлин; США, г.Атланта). Полученные данные укрепили наше видение проблемы и способствовали более тщательному развитию некоторых аспектов экспериментальной программы, которые обозначены в ряде следующих вопросов и ответов.

Так, на вопрос: *Знакомы ли Вы с проблемой ритма двигательной деятельности борцов?*, утвердительно ответило 64,71% респондентов-преподавателей и 39,34% респондентов-тренеров. Как видим, феномен ритма для тренеров (респондентов-практиков) не достаточно значим, а поэтому и не учтен в своей профессиональной деятельности. Среди же респондентов-преподавателей, процент которых составляет почти вдвое больше, чем категория предыдущих опрошенных, данный аспект двигательной деятельности более изучен, поскольку статус преподавателя обязывает исследовать возникающие проблемы разносторонне – не только в своем виде или в спорте в целом, а и схожие феномены в других видах двигательной активности.

Полученные ответы, некоторым образом, находят свое отражение в результатах по вопросу о формировании респондентами у борцов двигательного ритма (Рисунок 3.11).

Исходя из данных, представленных на Рисунке 3.11, следует отметить, что преподаватели, хотя и в небольшом своем составе (20,59%), занимаются данной проблемой в большей степени, чем тренеры (3,28%). Однако, не логичен процент их отрицательных ответов (64,70%) на данный вопрос, поскольку этот же процент (64,71%) респондентов-преподавателей знаком с данной проблемой. Неразрешение данной проблемы в полной мере обусловлено либо нехваткой компетенции, либо процесс формирования двигательного ритма у борцов усложняет традиционно наработанную форму и методы организации спортивной тренировки.



Рис. 3.11. Формирование у спортсменов двигательного ритма [модифицирован по 252, р.49]

Каждый вид борьбы отличается своей структурой двигательной деятельности. Например, *бросок через бедро* выполняется практически во всех видах борьбы, но структура броска, его ритмическая основа, двигательный *икт* и *межиктовый интервал* [35]

могут быть различными. По этой причине, изучая технические действия, необходимо исходить из особенностей вида борьбы, ее двигательной характеристики.

Поэтому нам следовало узнать: анализируют ли респонденты со спортсменами/студентами структуру двигательного действия в процессе тренировки (Рисунок 3.12).

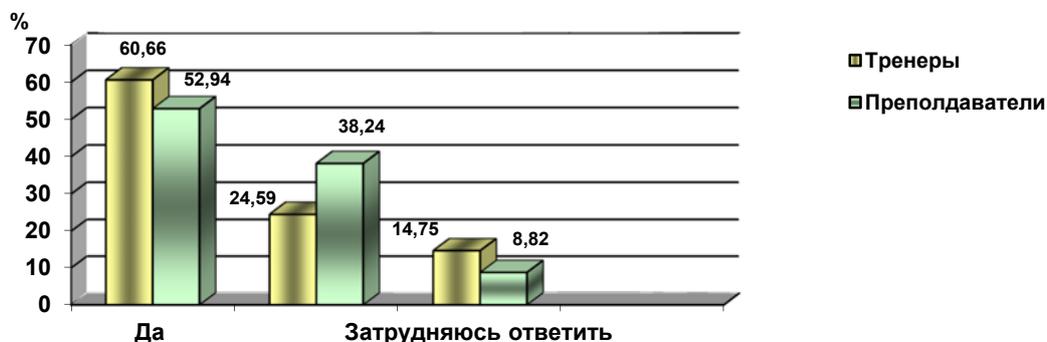


Рис. 3.12. Анализ структуры двигательного действия в учебно-тренировочном процессе со спортсменами-студентами [модифицирован по 252, р.50]

Выяснилось, что 60,66% тренеров и 52,94% преподавателей производят такой анализ со спортсменами, т.е. большая часть респондентов знакома с понятием структуры двигательного действия и осознают необходимость обсуждения данной проблемы со спортсменами. Вместе с этим, не малый процент преподавателей (38,24%) и тренеров (24,59%) считают, что обсуждения такого рода со своими воспитанниками не является уместным, а, значит, спортсмен готовится «в слепую», не имея полной информации о том или ином борцовском приеме. Неожиданными оказались результаты с ответом на данный вопрос – *Затрудняюсь ответить*: 8,82% преподавателей и 14,75% тренеров.

Поскольку понятие структуры предполагает дефиницию *ритм*, интересно было узнать, знакомы ли респонденты с термином *ритмоструктурная организация*. Преподаватели при ответе *Да* лишь на 6,06% опережают тренеров (Рисунок 3.13). Хотя, при этом, затрудняются ответить 47,06% преподавателей, учитывая, что при ответе *Нет* превалируют тренеры (55,74%).

Вероятно, такая расстановка у респондентов-преподавателей обосновывается их неуверенностью в своих познаниях по данной проблеме, которая сейчас все чаще поднимается в научно-методической литературе по различным видам спорта. Это дает основание для дальнейших разработок в этом направлении, поскольку известно, что ритм – это показатель оптимальности и рациональности [28, 363] в какой-либо деятельности или процессе.

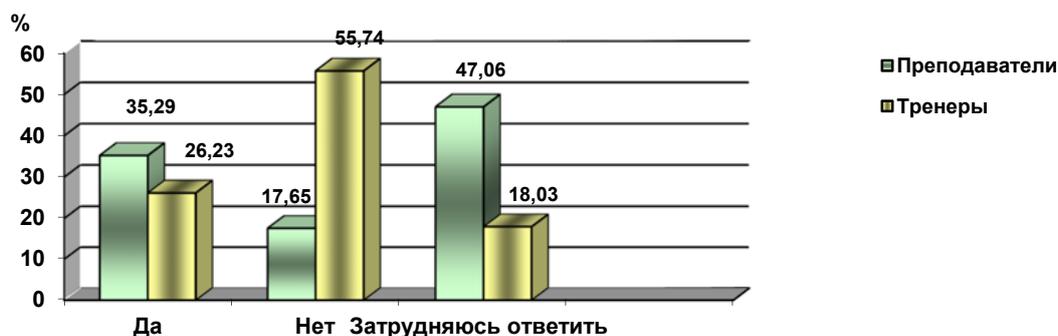


Рис. 3.13. Знание термина *ритмоструктурная организация* [модифицирован по 252, р.51]

Вывод напрашивается сам собой: либо респонденты не знакомы с понятием структуры двигательного действия, либо они не могут объяснить своих профессиональных действий со спортсменами. Ведь с установкой на *прочувствование движений* обучающиеся могут воспринимать и оценивать технику выполняемого действия, что сказывается и на его эффективности.

Проведенный анализ социологического исследования позволил констатировать необходимость в научно-методических разработках по проблеме ритма в структуре двигательного действия, которые могут способствовать интенсификации учебно-тренировочного процесса и не только в спортивной борьбе. При этом проведение на эту тему научно-методических семинаров с преподавателями вузов и тренерами будут способствовать повышению их профессионально-педагогической подготовке.

Исследованиями последнего десятилетия установлено, что современная спортивная тренировка должна строго сочетаться с особенностями и требованиями соревновательной деятельности спортсменов [268, 400, 401].

Поскольку одним из важных факторов, характеризующих двигательную деятельность спортсмена, является способность выполнять технико-тактические действия в соответствии с установленными правилами определенного вида спорта, то большая часть работы тренера в области технической подготовки основана на анализе выполнения двигательных действий учениками, предполагающего контроль выполнения двигательных действий и формирование структуры двигательного акта [248, 249, 410].

Структуру двигательных действий в спорте рассматривают в разных аспектах. Так, И.М. Козлов с соавторами в рамках биомеханической структуры спортивных движений обращает особое внимание на взаимосвязь темпа и ритма: «с увеличением темпа ритм упрощается и, наоборот, с его уменьшением – усложняется»; в свою очередь, «усложнение ритма характеризуется появлением *фрактальной структуры* – характерного признака самоорганизующейся системы» [167, с.13]. При этом авторы указывают на распределение мышечных усилий, которые имеют характерный *ритмический рисунок*, а также на

повторение параметров отдельных фаз структуры целого движения, что определяет категорию *периодичности*, сопровождающую понятие *ритм*. В этом же ракурсе отмечается, что при подборе упражнений и методов их выполнения основное внимание обращается на формирование рациональной двигательной структуры какого-либо действия, которое представлено ритмической организацией двигательного акта.

Для более детального изучения общей структуры системы движений Д.Д. Донской и В.М. Зацiorский предлагают исследовать следующие параметры:

– *ритмическую структуру* – закономерная последовательность движений и соотношение их длительностей, определяемые соотношением временных характеристик. Она раскрывает порядок выполнения фаз; соотношения длительности фаз; расположение времени силовых акцентов; время длительности и направления сил; слияние ритмов подсистем в единый ритм системы; устойчивость ритмических соотношений и др. Для высококвалифицированных спортсменов она играет роль показателя их технического мастерства;

– *фазовую структуру* – закономерное разделение системы движений на подсистемы во времени и их взаимодействие, определявшее целостность системы. В каждом действии можно выделить определенные фазы и компоненты, составляющие его структуру, в процессе выполнения которого они занимают определенные промежутки времени, чередующиеся друг за другом. Их детальное изучение позволит установить роль каждой фазы в целом упражнении для определения законов их взаимодействия с целью совершенного выполнения двигательного действия;

– *координационную структуру* – взаимодействие/единство внутренней (функциональной) и внешней (взаимодействие спортсмена с его окружением) структуры в процессе выполнения движения [121, с.104].

В.Д. Мазниченко [205] свидетельствует, что в начальной фазе обучения, при первых попытках выполнения нового движения, допускается достаточно большое количество неточностей в отношении траектории, направления амплитуды отдельных актов, их темпа и ритма, равновесия, согласованности двигательных действий в целом движении, степени мышечного напряжения. Данные ошибки типичны при освоении новых технических элементов.

Согласно И.И. Алиханова, использование кинетической энергии соперника, знание ритмической структуры приема, последовательности и продолжительности фаз движения кинематических звеньев позволяет борцам не только осознавать форму и «правильный ритм движения» [12, с.13], но и анализировать свои движения, легко обнаруживать свои ошибки, формировать двигательную структуру технического действия.

Следовательно, для формирования структуры технического действия борца, необходимо знать общие закономерности построения движения. С этих позиций особое значение отводится *ритму*, поскольку в движениях он является объединяющим моментом, способствующим органической увязке различных элементов в единое целое [185]. В свою очередь, оптимальный ритм исполнения движения будет способствовать меньшим энергетическим затратам и малому объему прилагаемых мышечных усилий для достижения большего эффекта.

Однако, согласно ряду авторов [306, 369, 371, 379 и др.], проблеме ритмового компонента в организации двигательной деятельности спортсменов не уделено достаточного внимания. В наибольшей степени это относится к ритмической структуре двигательного действия, а также аспектам формирования профессиональных умений соответствующей деятельности в учебно-тренировочном процессе.

Данная проблема некоторым образом (на уровне законов биомеханики) была изучена в циклических видах спорта [149, 321] и мало изучена, в ациклических видах спорта [13, 125, 301], в частности, в борьбе [248-250, 378]. Условиями устранения этих недостатков является дальнейшее изучение, с одной стороны, феномена ритма в теории спортивной тренировки; с другой – поиск средств и методов по формированию у спортсменов компетенций в аспекте ритмической структуры двигательного действия, являющейся основой для воспитания координационных способностей [32, 33], что даст возможность повысить уровень их технико-тактического мастерства.

В этом аспекте имеет место рассмотрение вопроса воспитания специализированных восприятий, входящих в состав координационных способностей [177]. С этой проблемой мы обратились к нашим респондентам. На предмет акцентирования респондентами внимания на воспитание таких специализированных восприятий/*чувств*, как *чувства пространства, ритма, темпа, времени, равновесия* в рамках учебно-тренировочного процесса борцов, большинство респондентов преподавателей вузов (82,35%) и тренеров (75,41%) ответили утвердительно. При уточнении, какие именно специализированные восприятия/*чувства* они выделяют в подготовке спортсменов, мнения респондентов распределились следующим образом: приоритетное место заняло *чувство равновесия*, на втором месте – *ориентация в пространстве*, затем – *чувство времени*, на четвертом месте определилось *чувство темпа* и только 3,57% преподавателей вузов обращают внимание на значимость *чувства ритма* в двигательной деятельности борцов (Рисунок 3.14).

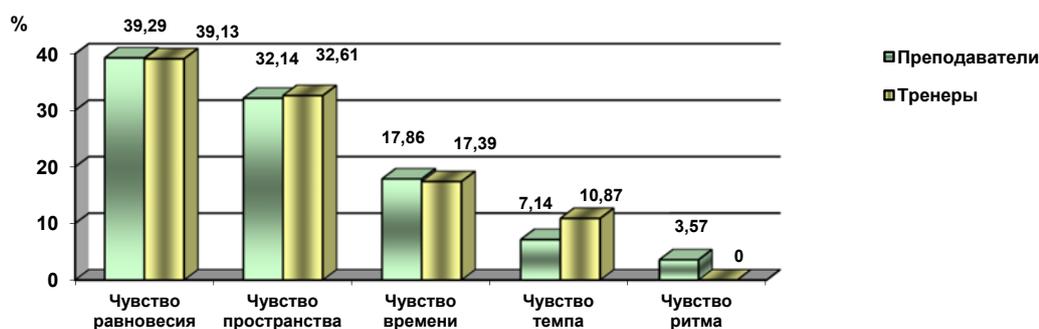


Рис. 3.14. Значимость специализированных восприятий у борцов [252, p.54]

Здесь наблюдается единое мнение в предпочтениях за исключением только того, что незначительное количество преподавателей обращает внимание на такое важное, на наш взгляд, специализированное восприятие как *чувство ритма*. При этом все тренеры-респонденты проигнорировали данное психомоторное качество.

Для подтверждения данного положения мы проанализировали полученные ответы на вопрос: *Какими специализированными чувствами, по Вашему мнению, должен обладать спортсмен, для того, чтобы сократить время усвоения того или иного двигательного действия в борьбе?* Для ответа на данный вопрос респондентам необходимо было расставить предложенные чувства в ранговом порядке (Рисунок 3.15).

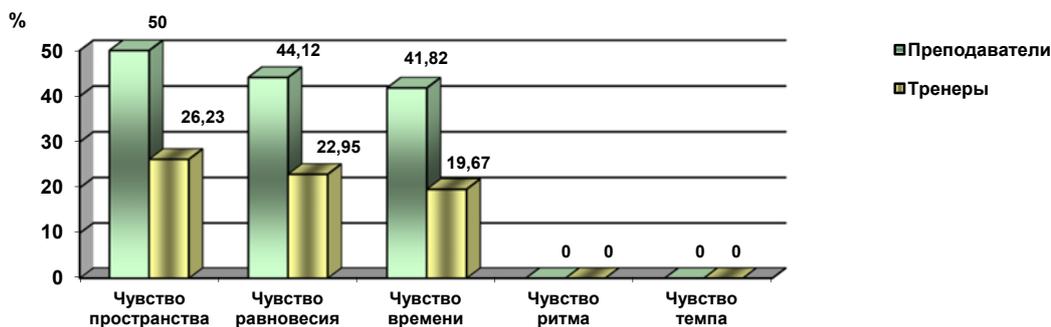


Рис. 3.15. Приоритетная расстановка специализированных восприятий, необходимых борцу для интенсификации процесса усвоения специальных двигательных действий [252, p.55]

Предпочтение по количеству мнений было отдано *чувству пространства*, второе место отвели *чувству равновесия*, на третьем месте – *чувство времени*. При этом на *чувство темпа* и *чувство ритма* никто из респондентов не обратил внимания. Хотя и респонденты-тренеры (59,01%), и респонденты-преподаватели (70,58%) считают необходимым ввести в учебно-тренировочный процесс специальную подготовку по воспитанию чувства ритма.

Данную ситуацию можно интерпретировать таким образом, что в специализированной литературе поставленная проблема не раскрывается специалистами в спортивной борьбе, а потому и не рассматривается в самом процессе подготовки спортсменов. К тому же структура усвоения при разучивании двигательных действий

определяется смысловым содержанием информации, передаваемой преподавателем обучающемуся.

Социологический опрос позволил выявить, наиболее значимые воспитываемые у борцов *чувства*. В то же время, респонденты-практики, на наш взгляд, не акцентируют своего внимания на значимость воспитания чувства ритма в формировании двигательной деятельности спортсменов.

Основной причиной наличия таких мнений следует считать отсутствие научно обоснованных подходов по вопросу совершенствования учебно-тренировочного процесса спортивной борьбы в современных условиях.

3.3.2. Теоретико-методическое и эмпирическое обоснование формирования ритма двигательной деятельности студентов-дзюдоистов

С позиции научных знаний, правильно построенный *ритм* движения является более рациональным для осуществления последнего, поскольку способствует экономному расходованию сил и быстрому их восстановлению. При овладении техникой физических упражнений двигательный ритм можно воспитывать с помощью музыки и средств ритмического воспитания. Музыка задает не только ритм, но и темп движения [42, 75, 299 и др.]. При этом мощнейшим средством формирования чувства ритма является тандем музыки и движения, поскольку их основу составляет *ритм* – неотъемлемый структурный компонент [250, 347, 349, 364]. Однако, по результатам опроса преподавателей и тренеров для формирования ритмоструктуры двигательного действия борцов к музыке и ритмическому воспитанию обращаются немногие (Рисунок 3.16, Приложение 11).

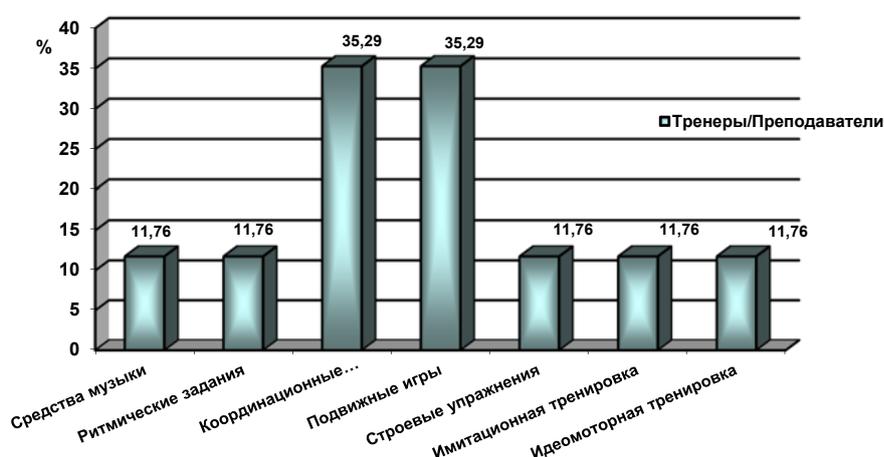


Рис. 3.16. Приоритетная расстановка средств, применяемых в учебно-тренировочном процессе борцов для формирования ритмоструктуры двигательного действия [модифицирован по 252, р.58]

Как видим, по их мнению, *координационно-ритмические упражнения* (35,29%) и *подвижные игры* (35,29%) занимают ведущее место в учебно-тренировочном процессе борцов.

Это можно объяснить тем, что в спортивной борьбе широко используются координационные упражнения и игровые методы обучения, чему свидетельствуют научные работы К.В. Болдаева [67], С.М. Толмачева [305] и др., в которых авторы выделяют влияние подвижных игр на совершенствование технико-тактических действий борцами, что позволяет повысить результативность в спортивных поединках.

При этом в теории и методике спортивной борьбы фактически не освещены вопросы, касающиеся использования таких средств, как *строевые упражнения, средства музыки, ритмические задания, имитационные и идеомоторные упражнения*, что подтверждается результатами социологического опроса (Рисунок 3.16). В этом же аспекте нас интересовала проблема использования музыкального сопровождения в учебно-тренировочном процессе борцов, где положительно ответило только 32,35% преподавателей и 27,87% тренеров, что предполагает крайне редкое его применение.

Однако важно знать, с какой целью и в какой части занятия было использовано музыкальное сопровождение. В абсолютном большинстве преподаватели вузов (54,55%) и тренеры (58,82%) предпочитают применять средства музыкального сопровождения в подготовительной и заключительной частях учебно-тренировочного процесса (соответственно, 36,36% и 29,41%). И только 9% респондентов-преподавателей и 11,77% респондентов-тренеров применяют музыку в основной части тренировочного процесса (Рисунок 3.17).

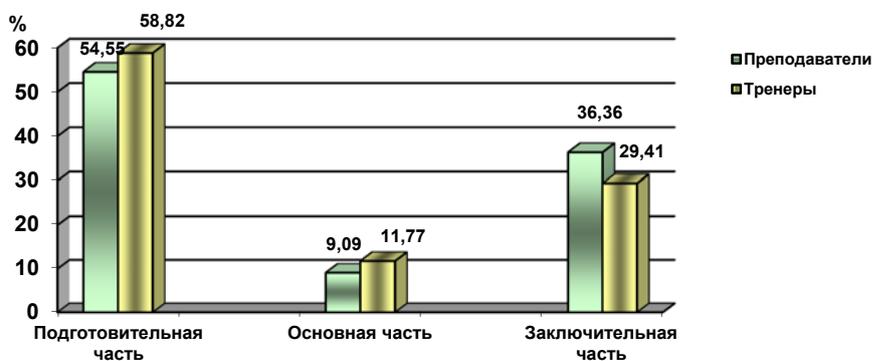


Рис. 3.17. Применение музыкального сопровождения в учебно-тренировочном процессе борцов [252, р.60]

Интерпретировать это можно тем, что музыкальное сопровождение респонденты используют в целях стимуляции физиологических и психических процессов, приводящих к эмоциональному возбуждению, воздействуя, прежде всего, на психику и центральную нервную систему борцов [165]. Как отмечает Н.Г. Озолин [238], на общее эмоциональное воздействие спортсменов оказывают музыкальные произведения с отчетливым ритмом.

Но музыкальный ритм воздействует на воспитание чувства ритма. Это положение позволило задать вопрос о необходимости в музыкальной подготовке спортсменов для

формирования у них чувства ритма. Большая часть респондентов считает (преподаватели – 52,94%; тренеры – 62,30%), что музыкальная подготовка необходима для борцов. К тому же, результаты ответов о приоритете воспитания *музыкальных способностей* представлены на Рисунке 3.18:

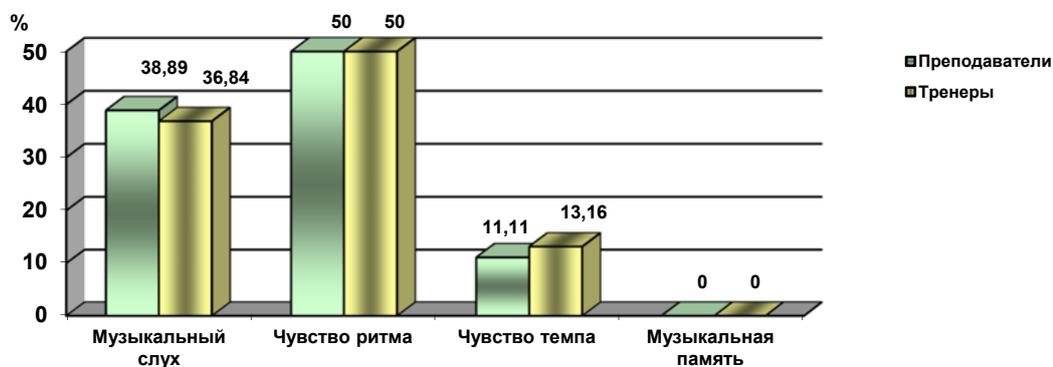


Рис. 3.18. Расстановка мнений респондентов по приоритетному использованию представленных средств [модифицирован по 252, р.61]

Большая часть респондентов (50,00% преподавателей и 50,00% тренеров) отдали предпочтение *чувству ритма*. При этом, следует отметить, что отрицание респондентами воспитания *музыкальной памяти* говорит об их некомпетентности в музыкально-ритмическом образовании, поскольку развитие данной способности влияет на формирование двигательных навыков [341, 367].

Выше изложенное позволяет констатировать, что целенаправленное сочетание средств и методов ритмического воспитания и музыки для формирования специально-двигательных способностей у дзюдоистов является актуальным и может быть представлено в рамках подготовки борцов.

Успешность разработки любых материалов, будь то теория, либо практико-методическая деятельность, обеспечивается верным подбором средств, форм организаций и методов проведения занятий. В свою очередь, этому предшествует изучение предполагаемых десигнатов/критериев для осуществления педагогического эксперимента. Исходя из этого, нами был проведен предварительный эксперимент, в результате которого определялась взаимосвязь параметров физической и технической подготовки дзюдоистов и параметров, отвечающих за психомоторную организацию двигательного действия: специализированные восприятия/*чувства* и реакции (Приложение 12).

В интересующей нас группе специализированных восприятий выделяются два параметра: *чувство ритма* ($r = 0,513; 0,514$) и *чувство пространства* ($r = 0,571; 0,461$) имеющие большой состав корреляционных связей по блоку технической подготовки. Такое единодушие отражает пространственно-временную характеристику двигательного ритма, что может являться обоснованием для базового воспитания ритмической структуры

двигательных действий дзюдоистов. При этом все параметры специализированных восприятий в большей или меньшей степени коррелируют с параметрами физической и технической подготовки (Приложение 12).

Известно, что для получения положительного переноса навыков в спорте необходимо использовать упражнения, аналогичные по ритмоструктуре с соревновательными техническими действиями. В связи с этим, для успешного освоения техники базовых движений студентами-дзюдоистами были разработаны ритмические рисунки технических действий (Приложение 13). На их основе построены подводящие упражнения для воспитания соревновательных элементов.

Обладание большим количеством разнообразных двигательных умений способствует результативному совершенствованию технических действий, выработке способности к творческому мышлению, анализу выполняемых движений, способности объединять простые движения в более сложные двигательные действия. Само умение имеет большую дидактическую ценность, поскольку его формирование требует от обучаемого активного участия в учебном процессе, приучает анализировать сущность поставленных задач и условия исполнения, управлять собственной умственной, перцептивной и двигательной деятельностью.

Учитывая, что профессиональная деятельность студентов специализированных ВУЗов связана с педагогической деятельностью, в которую наряду с воспитанием личностных качеств входит обучение двигательным действиям, в рамках курса *Совершенствование спортивного мастерства* была разработана программа, особенностью которой является то, что для целенаправленного формирования ритмической структуры двигательных действий в борьбе были использованы средства ритмического воспитания и музыки (Приложение 14), арсенал которых позволил спроектировать *алгоритм* подготовки дзюдоистов на этапе начальной спортивной специализации (Рисунок 3.19). Основопологающим в его разработке явилось выявление последовательных, взаимосвязанных этапов подготовки, направленных на формирование ритмоструктуры двигательной деятельности студентов-дзюдоистов.

На первом этапе ставились задачи формирования двигательной координации, основанной на воспитании *чувства ритма*, для чего и были использованы средства ритмического воспитания и музыки. Мы полагали, что для интенсификации процесса воспитания соревновательной техники необходимо вносить упражнения, включающие определенные элементы двигательных навыков, схожих по ритмоструктуре с техническими действиями уже в физическую подготовку.

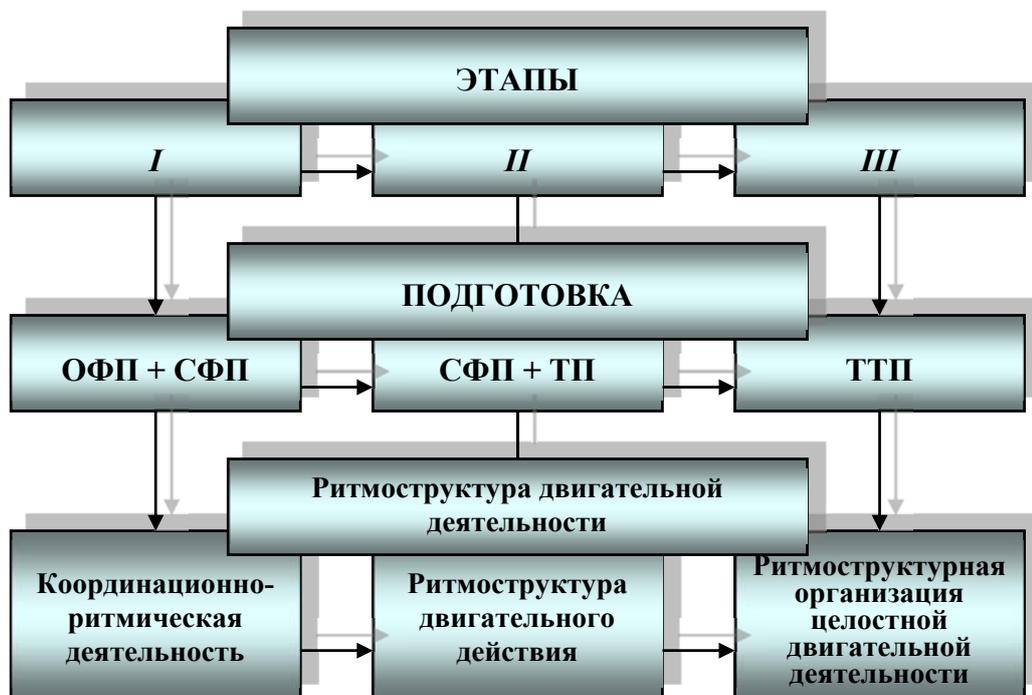


Рис. 3.19. Алгоритм формирования двигательной деятельности дзюдоистов

В общую и специальную физическую подготовку включались обще-подготовительные и специальные упражнения, подвижные и музыкальные игры (Приложения 13, 14). В рамках учебно-тренировочного процесса прослушивались определенные музыкальные треки различных стилей и жанров, после чего воспроизводился ритмический рисунок с использованием различных звуко-двигательных приемов. Во время круговой тренировки в фитнес зале применялись координационно-ритмические задания, которые выполнялись под соответствующее музыкальное произведение. Данный этап является базой для дальнейшего формирования ритмоструктуры двигательного действия.

На втором этапе в специальную подготовку дополнительно включались координационно-ритмические задания, выполняемые с учетом средств музыки, которые разрабатывались на основе технических элементов соревновательного характера (Приложение 13), на базе чего формировалась ритмоструктура конкретного технического действия.

Третий этап предполагал реализацию технико-тактических действий в спаррингах *Рандори*, матчевых встречах и в рамках отдельных соревнований, где проявлялась целостная ритмоструктурная организация специализированных двигательных действий.

Все примененные средства имеют свою внутреннюю интеграцию, проявляющуюся в кумулятивном эффекте занятий, где одни средства дополняют другие с целью закрепления приобретенного в процессе урока навыка. В первую очередь, это относится к комплексному психомоторному умению двигательной координации, в состав которого входит и зрительная, и слуховая координация. Данными проблемами занимается дисциплина

Музыкально-ритмическое воспитание, которая является универсальной для подготовки спортсменов любой специализации.

Основными ее задачами являются воспитание чувства ритма и, на его основе, формирование координации, причем комплексного (интегративного) плана. Для этого дисциплина *Музыкально-ритмическое воспитание* использует средства различных областей физической культуры и искусства [340-342].

Экспериментальная программа разработана для групп совершенствования спортивного мастерства с целью ускоренной подготовки студентов по дзюдо.

Учебно-тренировочный материал распределен на два семестра в объеме 240 часов и представлен теоретическими и практическими видами занятий (Приложение 14).

Особенностью программы является ее музыкально-ритмическая подготовка, решающая следующие основные задачи:

1. Воспитать чувство ритма.
2. Развить специализированную двигательную координацию.
3. Формировать ритмоструктуру двигательных действий в дзюдо.
4. Моделировать ритмоструктурную организацию целостной деятельности на примере *Рандори*.

Таким образом, система формирования двигательной деятельности дзюдоистов предполагает следующую схему:

чувство ритма → *двигательная координация* → *ритмоструктура двигательных действий* → *ритмоструктурная организация целостной деятельности*.

Это позволяет утверждать, что разработанная программа по дзюдо в рамках курса *Совершенствование спортивного мастерства*, использующая средства ритмического воспитания и музыки, отвечает требованиям организации и построения учебно-тренировочного процесса в борьбе, решая задачи не только спортивной специализации, но и профессионально-педагогической подготовки.

Исследование проводилось на базе ГУФВС РМ. Педагогический эксперимент занимал период двух учебных годов: 2006-2008 гг., и осуществлялся в два этапа. В *поисково-предварительном* эксперименте (2006-2007 гг.) приняли участие 50 студентов, специализирующихся по дзюдо. В *основном* эксперименте (2007-2008 гг.) – 30 студентов (по 15 человек в экспериментальной и контрольной группах).

На первом, *поисково-предварительном*, этапе решались задачи по систематизации полученных знаний в формировании чувства ритма, необходимых борцу для реализации профессиональной двигательной деятельности. Анализ и обобщение литературных данных, педагогических наблюдений, социологического опроса позволили разработать программу

адаптированного курса *Методика подготовки студентов ГУФВС по дзюдо средствами ритмического воспитания и музыки на этапе начальной спортивной специализации*. Для установления критериев педагогического контроля над процессом формирования двигательной деятельности борцов был проведен предварительный эксперимент, в результате которого выявлялась взаимосвязь параметров физической и технической подготовки дзюдоистов, параметров, отвечающих за психомоторную организацию двигательного действия, а также их взаимовлияния (Приложение 12, 15). Определены ритмоструктуры соревновательных элементов, на основе чего разработаны подводящие упражнения, исполнение которых предполагало использование средств ритмического воспитания и музыки.

Второй этап, *основной*, был направлен на реализацию разработанной нами программы по спортивной подготовке студентов-дзюдоистов в рамках курса *Совершенствование спортивного мастерства*, которая осуществлялась согласно следующей алгоритмической периодизации:

1. *Учебно-формирующий* период реализации программы преследовал целенаправленное формирование психомоторных способностей, которое проводилось в процессе общефизической и специальной физической подготовки спортсменов.

2. *Деятельностно-формирующий* период представлен проектированием структуры броска в рамках технической подготовки дзюдоистов, где формировались знания ритмо-структурной организации двигательной деятельности борцов и умения ритмопроизводства технического действия.

3. *Собственно-формирующий* период реализовался в рамках соревновательной деятельности, когда студент-спортсмен самостоятельно, индивидуально пытался совершить и анализировать техническое действие, применяя его в экстремальной ситуации. Данная деятельность осуществлялась по двум соревновательным категориям: первенство ГУФВС и квалификационные соревнования.

Реализация представленного эксперимента в рамках настоящего исследования позволит установить значение воспитания *чувства ритма* для формирования целостной двигательной деятельности спортивной направленности.

С этих позиций успешное решение задач спортивной подготовки должно предусматривать не только воспитание физических, но и психомоторных качеств, состав которых включает специализированные восприятия/*чувства* [177]. Такие из них, как *чувство темпа*, *чувство ритма* и *чувство времени* проявляются в скорости и точности выполнения двигательного действия. Сочетание *чувств равновесия*, *пространства* и *ритма* организует собственную регуляцию своих движений и мышечных усилий при

совершении моторного акта, опираясь на мышечно-суставные ощущения, определяющие работу вестибулярного аппарата.

На этом основании, в соответствии с задачами исследования, нами был проведен анализ показателей специализированных восприятий, а также результатов тестирования технической подготовки студентов, занимающихся дзюдо, в экспериментальной и контрольной группах. Однородность ($p > 0,05$) групп продемонстрирована в таблице 3.11.

Динамика вышеназванных показателей в рамках эксперимента представлена в таблице 3.10. Здесь мы наблюдаем некое различие в развитии изучаемых параметров у исследуемых групп студентов.

Таблица 3.10

Динамика развития специализированных восприятий/чувств и совершенствования технической подготовки студентов-дзюдоистов Кгр и Эгр [252, p.105]

№.№ п/п	Параметры	$\bar{X} \pm m$		t	ρ	$\bar{X} \pm m$		t	ρ
		Контрольная группа				Экспериментальная группа			
		исходные	конечные			исходные	конечные		
Специализированные восприятия/«чувства»									
1.	«Чувство ритма» (балл)	5,55 ± 0,16	5,67 ± 0,15	0,81	> 0,05	5,60 ± 0,15	6,07 ± 0,12	3,61	< 0,01
2.	«Чувство темпа» (балл)	6,50 ± 0,45	6,74 ± 0,44	2,02	> 0,05	6,70 ± 0,45	8,60 ± 0,42	3,19	< 0,01
3.	«Чувство времени» (с)	0,75 ± 0,20	0,67 ± 0,13	0,45	> 0,05	0,73 ± 0,20	0,43 ± 0,078	1,76	> 0,05
4.	«Чувство равновесия» (с)	4,17 ± 0,19	4,60 ± 0,18	2,61	< 0,05	3,90 ± 0,19	5,40 ± 0,16	3,33	< 0,01
5.	«Чувство пространства» (к-во раз)	5,60 ± 0,32	6,26 ± 0,31	2,20	< 0,05	5,80 ± 0,30	7,13 ± 0,28	4,92	< 0,001
Техническая подготовка									
6.	Специализированный тест (к-во раз)	3,40 ± 0,18	3,47 ± 0,18	0,37	> 0,05	3,46 ± 0,18	4,00 ± 0,17	4,15	< 0,001
7.	Специальный технический тест (к-во раз)	32,20 ± 1,06	32,73 ± 1,04	0,53	> 0,05	32,06 ± 1,05	35,73 ± 1,0	3,57	< 0,01
8.	СПУРТ (с)	51,59 ± 1,72	48,17 ± 1,66	2,15	< 0,05	50,85 ± 1,68	43,47 ± 1,54	4,82	< 0,001

Примечание: $n_1 = 15$, ($f_1 = 14$), $n_2 = 15$, ($f_2 = 14$); при $\rho < 0,05$, $t = 2,145$; $\rho < 0,01$, $t = 2,977$; $\rho < 0,001$, $t = 4,073$

Так, в Кгр из пяти параметров специализированных восприятий только два – *чувство равновесия* ($t = 2,61$) и *чувство пространства* ($t = 2,20$) – выявили достоверность различий исходных и конечных данных при $\rho < 0,05$. Такой расклад можно мотивировать тем, что выполнение любого двигательного действия сопровождается изменением усилий под воздействием вестибулярного и органического анализаторов, что отражается, в первую очередь, в степени развития *чувств равновесия* и *пространства*, поскольку,

пространственная ориентация является одной из составляющих «многокомпонентного двигательного-координационного качества» – равновесия [229, с.54].

В спортивной борьбе же выше названные чувства проявляются особым образом, поскольку имеет место контакт с противником. Поэтому весь учебно-тренировочный процесс в дзюдо основан на обсуждаемых категориях.

В Эгр, в сравнении с Кгр, показатели *чувства равновесия* ($t = 3,33$) и *чувства пространства* ($t = 4,92$) на порядок лучше, что подтверждено уровнем достоверности, соответственно $p < 0,01$; $0,001$.

Такие же положительные результаты мы наблюдаем и по остальным параметрам специализированных восприятий, за исключением *чувства времени*. Чувство времени является информативным показателем готовности человека к осуществлению предстоящих движений с их биомеханическими особенностями и мышечным напряжением. Как утверждает А.И. Тихомиров [304], у квалифицированных спортсменов уже сформированы специфические для них психоэмоциональные механизмы мышечной деятельности, управляющие их чувством времени в состояниях покоя, в процессе мышечных нагрузок и после прекращения мышечных напряжений. В нашем случае, по-видимому, студентам, участвующим в исследовании, не хватило астрономического времени для воспитания одноименного чувства.

По блоку технической подготовки из трех тестов в Кгр, только один, *СПУРТ*, подтвердил достоверность полученных результатов ($t = 2,15$; $p < 0,05$). При этом в Эгр этот же тест ($t = 4,82$) продемонстрировал уровень достоверности при $p < 0,001$. Показатели же двух других тестов (*специализированный тест*: $t = 0,37$; *специальный технический тест*: $t = 0,53$) не оправдали возможности традиционной методики при подготовке дзюдоистов Кгр на этапе начальной спортивной специализации ($p > 0,05$). Из этого следует, что существующая на данный момент вузовская учебно-тренировочная программа по дзюдо в основном направлена на воспитание специальной скоростно-силовой выносливости, что предусматривает тест СПУРТ. В случае же со специальным техническим тестом, который направлен на развитие тех же способностей, можно отметить, что осуществление пауз в 10 секунд между сериями явилось фактором, нарушающим ритмичное выполнение бросков. В Эгр данный тест ($t = 3,57$) выявил достоверность сформированных способностей при $p < 0,01$, поскольку наработанный в процессе экспериментальных занятий ритм исполнения бросков утвердился как специализированный двигательный навык. В отношении специализированного теста можно отметить, что он направлен на определение способности ориентироваться в пространстве, сохранять вестибулярную устойчивость, проявлять скоростно-силовые качества. Анализируя его показатели ($t = 4,15$; $p < 0,001$), также

отмечаем, что содержание учебно-тренировочных занятий в рамках экспериментальной программы обеспечило формирование комплексного умения сочетать двигательные действия студентов-дзюдоистов Эгр, отражающие различные характеристики.

Данное положение позволяет нам констатировать, что за период педагогического эксперимента применяемые средства и методы экспериментальной программы, направленные на воспитание двигательного ритма, положительно воздействовали на показатели специализированных восприятий и технической подготовки студентов-дзюдоистов Эгр, что подтверждается произведенными математическими расчетами при сравнительном анализе исследованных показателей обеих групп (Таблица 3.11).

Таблица 3.11
Сравнительный анализ показателей специализированных восприятий/«чувств» и технической подготовки студентов-дзюдоистов Кгр (К) и Эгр (Э)
[модифицирован по 252, p.104, 108]

№№ п/п	Параметры	Группы	$\bar{X} \pm m$	t_u	ρ_u	$\bar{X} \pm m$	t_k	ρ_k
			исходные			конечные		
Специализированные восприятия/«чувства»								
1.	«Чувство ритма» (балл)	К	5,55 ± 0,16	0,23	> 0,05	5,67 ± 0,15	2,10	< 0,05
		Э	5,60 ± 0,15			6,07 ± 0,12		
2.	«Чувство темпа» (балл)	К	6,50 ± 0,45	0,31	> 0,05	6,74 ± 0,44	2,15	< 0,05
		Э	6,70 ± 0,45			8,60 ± 0,42		
3.	«Чувство времени» (с)	К	0,751 ± 0,20	0,062	> 0,05	0,673 ± 0,13	1,61	> 0,05
		Э	0,73 ± 0,20			0,43 ± 0,078		
4.	«Чувство равновесия» (с)	К	4,17 ± 0,19	1,00	> 0,05	4,60 ± 0,18	3,33	< 0,01
		Э	3,90 ± 0,19			5,4 ± 0,16		
5.	«Чувство пространства» (к-во раз)	К	5,60 ± 0,32	0,45	> 0,05	6,26 ± 0,31	2,07	< 0,05
		Э	5,80 ± 0,30			7,13 ± 0,28		
Техническая подготовка								
6.	Специализированный тест (к-во раз)	К	3,40 ± 0,18	0,24	> 0,05	3,47 ± 0,18	2,12	< 0,05
		Э	3,46 ± 0,18			4,00 ± 0,17		
7.	Специальный технический тест (к-во раз)	К	32,20 ± 1,06	0,04	> 0,05	32,73 ± 1,04	2,08	< 0,05
		Э	32,26 ± 1,05			35,73 ± 1,00		
8.	СПУРТ (с)	К	51,59 ± 1,72	0,31	> 0,05	48,17 ± 1,66	2,08	< 0,05
		Э	50,85 ± 1,68			43,47 ± 1,54		

Примечание: $n_1 = 15, n_2 = 15, (f = 28)$; при $\rho < 0,05, t = 2,048$; $\rho < 0,01, t = 2,763$; $\rho < 0,001, t = 3,674$

Данные Таблицы 3.11 демонстрируют абсолютную достоверность полученных в ходе педагогического эксперимента результатов в пользу Эгр. Из восьми параметров семь выявили достоверность различий конечных показателей исследуемых групп студентов, из которых шесть – на уровне $\rho < 0,05$ и один – на уровне $\rho < 0,01$.

Таким образом, разработанная и апробированная нами экспериментальная программа по дзюдо для студентов ВУЗов, тренирующихся в рамках этапа начальной специализированной подготовки, использующая средства ритмического воспитания и

музыки, позволяет интенсифицировать процесс спортивной тренировки на более высоком, качественном уровне.

Заключение к эксперименту. Проблема психомоторного развития студентов профильных вузов всегда была актуальной. Особенно жизненный интерес к ней проявляется при воспитании двигательной деятельности, формировании двигательного навыка, в последствие становящегося профессионально-дидактической компетенцией.

В этом контексте результаты настоящего исследования могут быть использованы в процессе подготовки специалистов в области физического воспитания и спорта, что предполагает применение нетрадиционных для дзюдо средств, обеспечивающих эффективность формирования целостной двигательной деятельности.

Таковыми средствами являются ритмическое воспитание и музыка. Изучение их содержания, форм организации и методов обучения, а также анализ результатов социологического опроса специалистов по борьбе, способствовали установлению действенного состава средств выше названных областей с последующей их адаптацией к учебно-тренировочному процессу в дзюдо, обосновывая их целенаправленное использование в процессе психомоторного развития студентов и формирования ритмоструктурной организации двигательных действий студентов-дзюдоистов.

Состав средств ритмического воспитания и музыки, адаптированных к учебно-тренировочному процессу в дзюдо, представлен четырьмя самостоятельными областями:

1 – *музыка* (средства выразительности: ритм, темп, акценты, паузы, динамические оттенки, регистры, ритмические рисунки и т.д.);

2 – *базовая гимнастика* (строевые упражнения, обще-развивающие упражнения, акробатические упражнения);

3 – *художественная гимнастика* (варианты шагов и бега, координационно-ритмические комбинации, предметы – мячи, обручи, скакалки);

4 – *музыкально-ритмические подвижные игры.*

В процессе педагогического проектирования и социологических исследований было установлено, что целенаправленное формирование ритмической структуры двигательных действий в борьбе должно осуществляться поэтапно, в рамках следующей системы:

координационно-ритмическая основа двигательных действий → ритмоструктуры базовых двигательных действий → ритмоструктурная организация целостной двигательной деятельности.

Результаты корреляционного анализа изучаемых параметров позволили определить тесную взаимосвязь показателей физической и технической подготовки на 61% уровне значимости, а также взаимосвязь показателей психомоторной организации двигательных

действий с двумя предыдущими блоками параметров спортивной подготовки на 67% уровне значимости. Это, в свою очередь, способствовало определению содержания процесса формирования ритмоструктур двигательных действий студентов-дзюдоистов, представленного в экспериментальной программе целенаправленного формирования ритмоструктурной организации двигательной деятельности согласно следующему алгоритму: $ОФП+СФП \rightarrow СФП+ТП \rightarrow ТТП$.

Эффективность использования средств ритмического воспитания и музыки в рамках экспериментальной программы подтвердили результаты педагогического эксперимента, что прослеживается в динамике средних групповых показателей всех видов подготовки, где наблюдается существенная разница в достигнутых уровнях развития студентов, участвовавших в эксперименте. Так, у студентов-дзюдоистов экспериментальной группы все показатели, кроме одного (*чувство времени* – $t = 1,76$), выявили достоверность различий исходных и конечных данных при $p < 0,05-0,001$, тогда как в контрольной группе только 4 показателя из 22 параметров продемонстрировали статистическую достоверность при $p < 0,05$. Остальные 18 результатов были не показательны ($p > 0,05$).

Сравнительный анализ итоговых показателей исследуемых групп студентов-дзюдоистов подтверждают значительные возможности ритмического воспитания и музыки для успешной реализации учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации. Результаты экспериментальной группы по всем параметрам, кроме одного (*чувство времени* – $t = 1,61$), демонстрируют свое превосходство в подготовке над контрольной группой ($p < 0,05$).

Эффективность процесса интенсификации спортивной подготовки прослеживались по результатам соревнований, в которых участвовали испытуемые спортсмены-студенты: по итогам двух чемпионатов РМ, первенства города Кишинева и двух первенств ГУФВС.

3.4. Выводы по третьей главе

1. Введение в сферу образования понятия *компетенция* определяет собой парадигму, обращенную на профессиональную подготовку, где рассматриваются проблемы личности учащегося/студента, определяющие ее интегральное свойство, характеризующее стремление и способность реализовать свой потенциал. При этом личностное отношение к деятельности/профессии, направленное на разрешение определенного круга значимых для нее задач/проблем, предполагает *компетентность* человека.

Согласно этой парадигме, образовательные стандарты высшего профессионального педагогического образования строятся на основе *компетентностного подхода*,

закключающегося в усилении ориентации на результаты образования, как системообразующего компонента конструкции стандарта.

2. Процесс формирования у студентов физкультурных вузов ритма профессиональной двигательной деятельности отвечает запросам современной образовательной концепции – продуктивно-формирующего образовательного процесса, профессиональной подготовки студентов на основе сбалансированной системы компетенций. Такой подход соответствует и статусу преподавателя физического воспитания, поскольку ритм двигательной деятельности является одной из определяющих общих и профессиональных личностных свойств преподавателя.

3. Теоретические и праксеологические исследования проблемы формирования у студентов чувства ритма привели нас к определению четырех категорий компетенций, составляющих профессиональную деятельность преподавателя физической культуры: *специально-двигательные способности, специализированные, реакции, координационные способности.*

4. Характеристики ритма, как объекта познания и начальной профессиональной подготовки, установленные в предыдущих главах диссертации, изложены в конкретных методиках учебно-экспериментальной подготовки студентов физкультурных вузов, которые были структурированы в Моделях методологии формирования у студентов ритма двигательной деятельности. Каждая Модель, разработанная к специализированным курсам (*Методика формирования ритма двигательной деятельности у студентов ФФВС, Методика подготовки студентов ГУФВС по дзюдо средствами ритмического воспитания и музыки на этапе начальной спортивной специализации*), предполагает принципы, цель, задачи, методы, средства обучения.

5. Данные констатирующих экспериментов показали, что:

- преподаватели и студенты недооценивают роль ритма/чувства ритма в общем и профессиональном образовании;
- для разработки программы междисциплинарного характера по формированию ритма профессиональной двигательной деятельности в аспекте усвоения сходных координационных подструктур необходимо проводить корреляцию между специализированными курсами/дисциплинами и параметрами профессиональных психомоторных способностей;
- основные разделы содержания экспериментальных программ формирования у студентов ритма двигательной деятельности имеют необходимые внутри- и междисциплинарные отношения, специфические методологии формирования у студентов ритма двигательной деятельности, что выражается в проектировании и моделировании

координационно-ритмических структур двигательных действий, адаптированных, в рамках проблем представленных экспериментов, к специфике спортивных дисциплин: *Гимнастике, Легкой атлетике, Волейболу, Гандболу, Дзюдо.*

6. Педагогический эксперимент показал, что применяя методологические модели формирования у студентов ритма двигательной деятельности, можно получить значительные результаты, такие как:

- значимость ритма для жизнедеятельности человека, как внутренней (биоритмы), так и операциональной (речевой, двигательной), согласуемого с ритмическими характеристиками окружаемого мира;

- концептуальная, теоретическая и методологическая унификация профессиональной подготовки студентов физкультурных вузов;

- научно и праксеологически усиленное дидактико-образовательное проектирование, ориентированное на оценивание и формирование у студентов чувства ритма;

- внутри-, транс- и междисциплинарные отношения формирования у студентов ритма двигательной деятельности, в частности, *Музыки и Теории и методики физической культуры;*

- развитое ритмическое чувство оказывает положительное влияние на целостную общую и профессиональную культуру студентов;

- чувство ритма существует и развивается в комплексе с другими психомоторными способностями студентов: чувство времени, чувство темпа, чувство пространства, чувство равновесия, координация и др.

4. ФЕНОМЕН РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

4.1. Компетенции дидактической деятельности преподавателя физической культуры

Дидактика, как общая теория образования и обучения, рассматривает общие положения и закономерности преподавания. При этом преподавание каждого предмета имеет свою специфику, определяемую целью его изучения, содержанием и особенностями методологии. С этих позиций, обучение как процесс развития рассматривают в трех отношениях: как общественный процесс развития, как педагогический процесс развития со специфической функцией формирования личности, как дидактический процесс развития [239, 357]. *Ядром* же дидактического процесса развития является диалектика преподавания и учения [194, 279]. Данные дидактические процессы характеризуют главные виды деятельности субъектов, непосредственно участвующих в процессе обучения. Соответственно, это – учитель и ученики. В нашем случае больший интерес представляет преподавание.

Дидактическое понятие *преподавание* включает в себя совокупность действий дидактической деятельности учителя в процессе обучения. Дидактическую деятельность можно подразделить на три основных комплекса деятельности [59, 126, 376]: дидактическое проектирование, организация дидактического процесса, дидактический анализ.

Дидактическое проектирование представляет собой творческий процесс мысленного построения обучения, его мысленного планирования и моделирования.

Организация дидактического процесса определяет все виды дидактической деятельности, направляемые на непосредственное руководство процессом обучения, конкретную организацию дидактической коммуникации и кооперации в целях передачи и усвоения содержания обучения.

Дидактический анализ устанавливает связь между запроектированным и уже совершившимся дидактическими процессами, делает выводы для дальнейшего хода обучения.

Представленные составляющие дидактической деятельности учителя детерминируют собой педагогическое мастерство, которое обуславливается тремя взаимосвязанными частями: педагогической теорией, олицетворяющей знания преподавателя, педагогической технологией и педагогической техникой, представляющих педагогические умения.

В реальном педагогическом процессе, где находит свое практическое воплощение педагогический идеал учителя, особенно важна гармония целей и средств, композиционная

стройность и завершенность, пропорциональность педагогических влияний, их *ритмическая организация* [153].

Педагогическое действие, в нашем случае в рамках дидактической деятельности, – это волевой акт, направленный к определенной цели. Личность учителя проявляется именно в этом действии, которое должно быть обоснованным, целесообразным, продуктивным. И поскольку *учитель – творец* [141], творчество его выражается в потоке живой человеческой речи и в живых человеческих движениях, в непосредственном, эмоциональном воздействии на учеников.

В этом аспекте процессуальная сторона дидактической деятельности УФВ отличается оптимальной координацией коммуникативной и двигательной составляющей педагогической техники на всех ее иерархических уровнях. Игнорирование одной из этих составляющих повлечет разрушение всего процесса данной деятельности. Представленное положение объясняет сложность построения деятельности УФВ, заключающегося в том, что наряду с умениями комплексной координации, необходимо обладать и такими личностными качествами как кратковременная и оперативная память, чувство ритма, на базе которого воспитывается двигательная координация. Все это вместе и составляет интеграцию психомоторных качеств [32, 338, 368].

Поскольку дидактический процесс есть социальный процесс с особыми коммуникативными свойствами, представляющими дидактическое взаимодействие, совершаемое в специфически педагогических условиях обучаемого коллектива (класс, группа), то такому социальному взаимодействию способствует языковая коммуникация, с помощью которой преподаватель становится посредником между учеником, субъектом усвоения, и учебным предметом, объектом усвоения [163, 336, 359].

Любая учебная дисциплина имеет свой профессиональный язык, проявляющийся в специальных понятиях, оперировании специальными терминами. Между тем, в предмете *Физическое воспитание* язык в первую очередь является средством дидактической коммуникации. Коммуникативные средства обучения могут обладать функцией, способствующей дидактическому процессу, представляющие собой средства обучения в узком смысле слова. Само обучение в рамках дидактической деятельности носит характер диалога, во время которого происходит обмен информацией: с одной стороны (со стороны учителя, где ему предназначена как организаторская функция, так и управленческая) – передача учебного материала, с другой (со стороны ученика) – передача информации об уровне восприятия данного материала.

Таким образом, дидактическая коммуникация представляет собой двусторонний процесс, который проявляется через прямую и обратную связь, где последняя может

классифицироваться на линейную (внешнюю) и нелинейную (внутреннюю) связи [78, 380]. Линейная связь проявляет себя в получении информации о реализации коммуникации по слуховому каналу в виде реплик из зала, аудитории, шума и т.д. При нелинейной обратной связи источником информации для учителя служит наблюдение (зрительный канал) за поведением учеников, их мимикой, жестами, позой.

Резюмируя вышесказанное, отмечаем, что дидактическое общение (коммуникация) рассматривают как процесс взаимодействия и воздействия, который выступает как важное непереносимое условие и содержание профессионально-педагогической деятельности.

Общение вообще и дидактическое общение в частности выступает как многофункциональная система: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная [17, 286]. Все ее функции в процессе общения должны реализоваться комплексно, иначе эффективность общения будет незначительная. На этом основании Л. Клинберг [163] определяет ряд лингводидактических уровней дидактического общения:

- *профессионально-языковой* – передача и усвоение профессионального языка соответствующих дисциплин;
- *дидактический* – педагогическое общение с целенаправленностью обучения;
- *эстетический* – высоко-литературный стиль педагогического общения;
- *разговорный* – способствует расширению коммуникабельных возможностей, как учителя, так и ученика.

Особенность коммуникативно-дидактической деятельности УФК состоит, прежде всего, в том, что его основной вид профессиональной деятельности – *двигательный* – не существует вне коммуникации. Как правило, дидактическое общение УФВ является результатом симбиоза речевой и кинетической деятельности (рече-двигательной), представляющей собой одну из сторон интегральной координации. Сама координация несет на себе самую ответственную нагрузку. Это выражается в умении учителя согласовывать демонстрацию физических упражнений с дидактической речью [383]. Умение же учителя сопровождать методическими указаниями выполнение физических упражнений учащимся является координацией высшего порядка, поскольку здесь задействована работа одновременно органов слуха, зрения, артикуляции и мыслительного аппарата (Рисунок 4.1), который, в свою очередь, должен совмещать одновременно и выдачу информации, и вести внутренний подсчет, чтобы не выбиться из ритма и не потерять темп исполнения движений, а также, соблюсти выполнение заданного количества физических упражнений [32]. Здесь ритм (в широком смысле этого слова) является несущей

основной всего построения процесса коммуникации и выражен в соизмеримости частей, архитектонике звучащего текста.



Рис. 4.1. Базовые структурные компоненты дидактической деятельности комплексной координации

В этом аспекте особенность ритма дидактического общения выражается строгой обязательностью наложения ритмической структуры собственно двигательной деятельности на рече-двигательную (текстопорождаемую), зрительно – и слухо-двигательную. В этом аспекте целостная дидактическая деятельность системы *Урок* должна быть подчинена, с одной стороны, целостному ритму общей двигательной деятельности предоставляющей *Макрокомпозицию* и с другой – соответствующему целостному ритму коммуникативной педагогической ситуации *Макротекст*. В этом плане структурные компоненты целостной двигательной деятельности (действия и операции: по А.Н. Леонтьеву [193]), сообразуясь с дидактическими принципами, обеспечиваются адекватным коммуникативным ритмовым контекстом на основе и рамках производного интегрального фактора *ритмо-структурный компонент* дидактического общения [37].

«Последовательность и внутренняя связь учебных ситуаций составляет структуру урока» [69, с.245], что детерминирует ритмовый характер процесса обучения. В аспекте проектирования стереотипных учебных ситуаций урок определяется как одна из основных доминант-стереотипов, которая в силу своей монологической сущности может быть представлена в качестве коммуникативной системы *текст-интерпретатор*.

В коммуникативной системе *текст-интерпретатор* текст рассматривается как единица общения, как «функциональная иерархически организованная содержательно-смысловая целостность, соотносимая с коммуникативно-познавательным намерением субъекта общения» [123, с.46].

Как целостная когнитивная единица общения текст обладает своей макро-, мезо- и микроструктурой. В коммуникативно-дидактической деятельности УФК макроструктуре текста будет соответствовать дидактический макротекст в системе целого урока или его основных доминант; например, дидактический макротекст ПЧУ, представляющей собой коммуникативную педагогическую ситуацию. Макротекст данной коммуникативно-дидактической ситуации должен соответствовать общей цели и задачам урока. Составляющие его мезотексты представляют тексты отдельно взятых, но последовательно расположенных упражнений-заданий (текст сообщения задач урока, тексты проведение упражнений на внимание, ходьбы, бега, обще-развивающих упражнений и т.д.). В свою очередь, мезотекст включает серию микротекстов, состоящих из 1-2 предложений [138], каждое из которых, исходя из специфики нашей дисциплины, определяется 1-2-мя словами [111], заключающих в себе главное смысловое ударение [78].

Все эти структурные компоненты целостной текстовой композиции должны быть расставлены в определенной ритмической последовательности. В этой связи Т.М. Дридзе отмечает: «Текст – это органическая функциональная целостность... Нарушения в звеньях скажутся на состоянии целого. Система перестроится, выбьется из ритма, перестанет нормально функционировать» [122, с.52].

Учебный текст отображает некоторую дидактическую ситуацию в виде относительно законченной единицы содержания, замысел. Учебные тексты являются моделями, выполняющими функции связи в процессе познания содержания предмета между последним и учащимся. Умения и навыки, связанные с построением текста, приобретаемые при рецептивных и репродуктивных формах работы, обладают способностью к трансформации в продуктивные формы. Для этого существуют тексты-эталонные для рецензии их основных смысловых, коммуникативных ритмо-композиционных характеристик, которые далее переносятся на разработку собственного текста, что содействует эффективности формирования рационального алгоритма умения строить дидактический текст.

Синтезируя данные нашего исследования, констатируем, что содержание знаний и умений дидактической деятельности в системе подготовительной части урока (ПЧУ) физического воспитания созвучны с контекстом уровней содержания знаний и умений ритма дидактического общения УФК в системе *Макротекст ПЧУ*:

1. Лингводидактический уровень коммуникативной деятельности: профессионально-языковой, дидактический, эстетический, разговорный.
2. Лингвистический уровень текстопостроения: уровень построения предложения и уровень текстовоспроизведения.

3. Кинестетический уровень: уровень двигательной-дидактической деятельности и паралингвистической коммуникации в аспекте кинесики.

4. Личностный уровень комплексной (слухо-рече-зрительно-двигательной) координации дидактической деятельности УФК.

5. Технологический уровень организации дидактического процесса системы ПЧУ [27].

Дальнейшее уточнение аспектов общего построения пяти уровней как определенных факторов целенаправленной подготовки, необходимых будущим преподавателям для осуществления интегративной дидактической деятельности комплексной координации, в контексте стереотипных доминант подготовительной части урока, позволяет выделить следующие доминанты, составляющие структуру и содержание знаний и компетенций, являющихся основой данной подготовки (Таблица 4.1).

Таблица 4.1

Характеристика доминант, являющихся компетенциями комплексной координации в рамках дидактической деятельности ПЧУ физического воспитания

ДОМИНАНТЫ	АДЕКВАТНЫЕ ОБЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
1. <i>Комплекс дидактических деятельностей</i>	Дидактическое проектирование; моделирование дидактического процесса; дидактический анализ, оценка, решение
2. <i>Ритмо-построение общения</i>	Паузы, логические акценты, интонация, дикция, динамика, ритм, темп, периодичность
3. <i>Координация</i>	Слухо-двигательная, зрительно-двигательная, рече-двигательная
4. <i>Память</i>	Кратковременная, оперативная, долговременная
5. <i>Общение</i>	Профессиональное, дидактическое, эстетическое, бытовое
6. <i>Кинестетика и кинесика</i>	Позы, перемещения, расположение перед группой, движения частями тела, мимика, пантомима, жесты, внешний вид, непосредственный контакт
7. <i>Тексты: организационные, дидактические, независимые</i>	Вербальное содержание упражнений, подсчет, замечания, указания, организация, настрой, обращения, взаимодействие
8. <i>Издержки</i>	Слова-«паразиты», терминологические ошибки, немотивированные паузы

Коммуникативные компетенции дидактической деятельности УФК.

Современная концепция вузовского педагогического образования ориентирует, прежде всего, на формирование творческой личности специалиста на основе творческого подхода к проблеме профессионально-педагогической деятельности и педагогического мастерства учителя. В рамках существующих теоретических наработок по данной проблеме педагогическое мастерство, как было сказано в 4.1.1, рассматривается в контексте трех взаимообусловленных сторон: педагогической *теории*, педагогической *технологии* и педагогической *техники*. При этом следует отметить, что педагогический процесс выступает как коммуникативный процесс, представляющий собой внешне выраженный

симбиоз многочисленных абстрактных педагогических и личностных факторов в их материализации. Поэтому коммуникативному компоненту деятельности учителя отводится одна из ведущих функций по реализации (материализации) педагогического процесса, в рамках которого педагогическая техника подразумевает технику педагогического общения. Процессуальная же сторона техники педагогического общения, как и в любом другом виде деятельности, связана с перманентным построением его ритмоструктурной организации, проявляющейся в чередовании каких-либо элементов (речевых, двигательных, визуальных, звуковых и др.) с определенной последовательностью, частотой, динамикой и амплитудой. Какое-либо отклонение от установленной организации порядка неизбежно влечет за собой искажение логики производства, как отдельного действия, так и всей деятельности. Таким образом, ритм является основным фактором, влияющим на эффективность педагогической/дидактической деятельности.

Ориентируясь на педагогическое мастерство УФК, необходимо отметить, что сам уровень *педагогического мастерства* в его показателях по реализации педагогического процесса зависит, в первую очередь, от уровня адекватности наложений ритмоструктурных основ композиционной двигательной и речевой/текстовой коммуникативной деятельности и, во вторую очередь, от уровня проявления общих координационных способностей и сформированных на их основе педагогических компетенций.

Предварительный анализ состояния этой проблемы в теории и практике вузовского образования позволил установить, что в учебных программах и планах специализированных институтов формированию гностических и операциональных компетенций ритма дидактического общения УФК у студентов не уделяется достаточного внимания. Это обстоятельство не позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированного специалиста на должном уровне, соответствующего запросам современной школы.

Необходимость повышения качества подготовки студентов к дидактическому общению УФК и не изученность его ритмоструктурного содержания, а также отдельных сторон данной подготовки, побудили нас к исследованию данной проблемы.

Рассмотрение проблемы педагогического общения в дидактическом процессе в любой момент сопряжено с выделением его универсальной формы – *коммуникативной дидактической деятельности*. Внешняя сторона данной деятельности, фиксируемая в обмене актами вербального и невербального характера, соответствует пониманию общения. Внутренняя же сторона, по законам которой строится общение, представляет собой обучение. В процессуальном аспекте выделенные категории являются настолько

взаимопогруженными и взаимопереходящими, что рассмотрение их в самостоятельном виде возможно лишь абстрактно.

Анализ проблемы педагогического общения позволяет выделить коммуникативный компонент в профессиональной деятельности преподавателей физической культуры и спорта, определяет ее как коммуникативную деятельность, которая рассматривается в аспектах педагогического мастерства [117, 316]. В качестве критериев оценки коммуникативной деятельности и уровня сформированности умений используются определение частоты, широты и направленности коммуникативных контактов, что говорит об отношенческой (социально-психологической) направленности данных исследований.

Выделяя дидактический аспект общения из всей проблемы коммуникативной деятельности УФК, отмечаем, что ему уделяется определенное внимание. Однако разработки теории физического образования, а также теоретических разделов спортивных вузовских дисциплин преподносят содержание дидактического общения в форме методов словесного и наглядного обучения, которые определяются пространством решения двигательного действия, и не более.

Мы полагаем, что перевод вербальных и невербальных форм дидактического общения УФК в дидактику двигательного действия привел к пониманию проблемы коммуникативной деятельности специалиста физической культуры в контексте *коммуникативно-двигательного* компонента. А потому базовый компонент общения – *ритм* – рассматривают лишь с позиций двигательных действий – физических упражнений [125, 249, 346, 348, 365], где «Ритм – это комплексная характеристика техники физических упражнений, отражающая закономерный порядок распределения усилий во времени и пространстве, последовательность и мера их изменений в динамике действия» [210, с.41].

По нашему мнению, разработка проблемы подготовки УФК к коммуникативной дидактической деятельности возможна и перспективна в аспекте дальнейших разработок языка гимнастической школы [70], основ педагогического общения УФК и психологии физического воспитания [143, 260], где средствам общения уделяется особое внимание, поскольку качество обладания ими учителями повлияет на качество приобретения гностических и операциональных компетенций учащимися в процессе урока физической культуры. В некоторой степени проблема дидактического общения разработана и в исследованиях В.И. Байдака [52], К.Н. Боголюбова [63], С.Н. Данаила [111], L. Ivan [370], М.С. Napu [374] и др.

Во всем многообразии работ, посвященных вопросам дидактического общения УФК, ритмоструктурному аспекту почти не уделяется внимания, хотя и констатируется: «Культура речи учителя физической культуры связана с речедвигательной

координацией...» [143, с.245], что уже предполагает актуальность необходимости интенсивной разработки этой проблемы.

На этом основании выдвигается проблема определения ритмоструктурных компонентов дидактического общения учителя физической культуры, а также разработки методики его формирования.

4.2. Компетенции ритма дидактического общения и методология его формирования

4.2.1. Ритм общения в структуре коммуникативной дидактической деятельности преподавателя физической культуры в аспекте системы знаний-умений-отношений

В современной теории профессиональной деятельности речь учителя рассматривается как, важнейший элемент его педагогического мастерства, как элемент педагогической техники, от умения владеть которой зависит степень воздействия учителя на учащихся. Практика показывает, что иногда ученики, слушая речь учителя, понимают каждое отдельное предложение и не понимают содержания в целом. Чаще всего затруднения в восприятии смысла сказанного связаны с неумением учителя отразить необходимую логику в звучащей фразе. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, случайные логические ударения, многоударность (постановка ударений не только на основных, но и на вспомогательных словах), отсутствие интонационной связи между отдельными частями фразы приводит к тому, что смысл устного рассуждения воспринимается с большими затруднениями или не воспринимается совсем.

Устная речь требует четкой смысловой группировки слов вокруг логических центров, что дает возможность слушателю воспринимать не отдельные слова, а целые смысловые блоки. Такую логическую организацию помогает детерминировать строго определенный *ритм* либо данной фразы, либо данной коммуникативно-дидактической ситуации в рамках педагогического общения учителя на уроке. Оптимальная ритмическая организация дидактической речи является одним из критериев нормированности педагогической речи, что соответствует нормам современного литературного языка. Сама норма в системе языка-речи выступает как двуединое явление: во-первых, как коррелят системы и, во-вторых, как категория культуры речи [190]. Следовательно, выявление оптимальных характеристик разных речевых актов предполагает борьбу за качество речи.

В теории в качестве объективизированного фактора при анализе речевого общения принято выделять текст, который рассматривается как единица коммуникации (коммуникативной деятельности). Здесь текст определяется как система

взаимообусловленных и взаимосвязанных единиц и отношений между ними, нарушение в звеньях которой скажется на состоянии органической функциональной целостности всего текста, в противном случае возможна перестройка системы, которая в результате нарушения ритма перестанет нормально функционировать [123].

В рассматриваемом тексте его звуковая сторона выступает в виде компрессированной ритмической структуры. Ритм речи-текста является одним из основных факторов, влияющих на эффективность перцептивно-суггестивной функции общения в урочно-дидактическом процессе. В этом случае речь (язык)-текст выполняет роль несущей конструкции внутренней и внешней стороны коммуникативной деятельности, продуцирование которой осуществляется акустически.

Различного рода акустическая деятельность, в том числе и речь, требует особых навыков восприятия при участии специальных *воспринимающих* систем, к которым относится и *система анализаторов* [228]. Концепция *системности* дает возможность глубже понять сущность взаимосвязи специфических чувств, таких как чувство ритма и чувство темпа, звуковысотный, динамический и тембровый слух.

Формирование анализаторов воспринимающих систем опирается на многообразную моторику, через которую обеспечивается связь тех или иных специфических форм восприятия с более широким кругом двигательной деятельности. Исходя из положения о том, что и чувство ритма в своей основе имеет моторную природу [299], его можно воспитывать с помощью движений. В свою очередь, обладая арсеналом двигательных навыков, можно сформировать и конкретный ритм движений, который будет способствовать организации речевого ритма, а значит и ритма общения.

В этом плане, фонетическая ритмика, как система двигательных заданий в сочетании с произнесением определенного речевого материала, может быть использована в качестве одного из средств формирования ритма дидактического общения. Упражнения фонетической ритмики направлены на восприятие речи в движении с заданным темпом и ритмом. Движения, в этом случае, являются средством формирования речи. Конечная же цель этих занятий – фонетически правильно оформленная речь без движений [83].

Многочисленные исследования [83, 85 и др.] показывают взаимовлияние развития движений на формирование не только произношения, но и текста. Выполнение ритмических движений телом или отдельными его частями в совокупности с работой речевого аппарата способствует снятию напряжения и монотонности в речи. Особое значение имеет связь произношения с движениями под музыку, так как построение любых музыкальных произведений подчинено конкретному ритму, то есть определенно построенной смысловой ритмической организации. Поэтому занятия по фонетической

ритмике проводятся с музыкальным сопровождением. Большое предпочтение отводится танцевальной музыке, которая дает возможность легко различать ритмическую пульсацию, это, в свою очередь, способствует организации правильного словесного и логического ударения. В сочетании с количеством слогов или слов оно создает конкретный ритмический контур слова или фразы, что и определяет ритм речи.

Музыкальное сопровождение стимулирует слуховое восприятие различных ритмов и темпов звучания. Восприятие ритмических сигналов позволяет обучать приемам и способам слуховой ориентации, развить слуховую память, стимулировать деятельность слухового анализатора. Разнообразные движения в сочетании с речевыми упражнениями формируют чувство ритма и способствуют развитию двигательной памяти, внимания, а также коррекции речи.

В этом направлении проходит обучение и студентов театральных вузов. И поскольку коммуникативная деятельность актера и учителя представляет собой одинаково трудоемкий процесс, включающий в себя предварительное обдумывание, составление, запись текста будущей речи, а впоследствии и ее публичное воспроизведение, для разработки методики формирования у студентов ритма дидактического общения в системе урока мы опирались на основные положения системы театральной методики обучения актерскому мастерству, разработанную К.С. Станиславским [294].

Для воспитания культуры речи, обладать которой необходимо и актеру, и учителю, К.С. Станиславский использовал теорию и практику музыкального образования, так как построение и звучание музыкальных произведений и текстов человеческой речи осуществляется по одним и тем же законам, придерживающихся одних и тех же правил и норм структурирования, в основу которого положен ритм, как обязательный компонент любого процесса. Но, используя музыку в учебном процессе, необходимо обладать чувством ритма и темпа, а также музыкальным и речевым слухом. Для развития этих способностей (вообще) у студентов институтов физической культуры были разработаны курсы *Музыкально-ритмическое воспитание* и *Ритмическая гимнастика и танец*, в основу которых заложены разработки В.А. Гринер [107], Н.П. Збруевой [133], Е.В. Коновой [170], дополненные и расширенные Т.Т. Ротерс [262], С.Г. Шипиловой [327], О. Aftimicius [341, 342] и др.

Ученые уже давно обнаружили теснейшую связь рече-двигательного и слухового анализаторов [178, 273 и др.]. В.П. Морозов [221] доказывает, что физиологической основой так называемого вокального слуха является взаимодействие самых различных органов чувств человека (слух, мышечное чувство, вибрационная чувствительность, зрение и др.). Он делает вывод, что важнейшим помощником слуха в распознавании звуков речи

является мышечное чувство. Это дает возможность констатировать нам, что слух любого человека, в известной мере, является *вокальным*, так как восприятие речи и пения у всех людей без исключения есть активный слухо-мышечный (слухо-двигательный) процесс.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что речевой слух и музыкальный (вокальный) имеют много точек соприкосновения, хотя и различных по некоторым параметрам. Они имеют одинаковый характерный *материал*: длительность, сила, высота, тембр, интонация, мелодика, паузы и др. К тому же и речевой, и музыкальный слух обладают одними и теми же основными компонентами:

1. *Фонематический слух* – способность различать и воспринимать все звуки.
2. *Физический (динамический) слух* – способность различать (воспринимать) звуки в различных диапазонах громкости.
3. *Звуковысотный слух* в тесном единстве с чувством тона – способность ощущать и воспринимать мелодику и тон исполнения музыки или речи.
4. *Тембровый слух* – способность определять тембральную окраску звуков.
5. *Чувство ритма* в тесном согласии с *чувством темпа* – способность ощущать и воспринимать темпо-ритм исполнения музыки и речи [95, 96, 299].

Все эти компоненты определяют степень развития речевого и музыкального слуха. Многие психологи и методисты [55, 175 и др.] указывают, что развитие речевого слуха способствует развитию речи. Еще В.П. Шереметьевский [325] отмечал, что голос – это толкователь и наставник. И чтобы он приобрел такую силу, голос необходимо постоянно упражнять в чтении и параллельно в пении: «Выразительность в чтении и фразировка в пении будет развиваться рука об руку, и, таким образом, оба искусства окажут друг другу взаимную услугу» [325, с.85]. К.С. Станиславский писал: «Буквы, слоги и слова – это музыкальные ноты в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии. Недаром же хорошую речь называют музыкальной» [293, с.172].

Представленные здесь общетеоретические положения были взяты за основу программы курса методических разработок *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры*, адаптированного к учебному предмету *Ритмическая гимнастика и танец* [46]. Ее педагогический контекст предусматривает формирование гностических и операциональных компетенций ритма дидактического общения у студентов на основе теоретической подготовки, в которую включены сведения теоретико-методического характера о коммуникативной дидактической деятельности учителя, и практической, которая обеспечивается двигательным, текстовым и музыкальным материалом (Приложение 16). Методический аспект предусматривает систему, последовательность и

внутреннее построение всех видов занятий, направленных на формирование у студентов педагогического умения-компетенции целостной деятельности *Ритм дидактического общения подготовительной части урока*.

Дидактическое общение преподавателя физической культуры, как было отмечено выше, является результатом симбиоза речевой и кинестетической деятельности (речедвигательной), в процессе взаимодействия которых синтезируется ритмовая структура техники общения (в широком смысле) на основе координации и интеграции, адекватных подструктурных элементов. В этом плане, целостная макродидактическая деятельность *Урок* должна быть подчинена, с одной стороны, целостному ритму общей двигательной деятельности, с другой – соответствующему целостному ритму коммуникативной педагогической ситуации *Макротекст*. Проект целостной двигательной деятельности должен рассматриваться так же, как и текст, в виде определенной композиции, где ее операции и действия, соотносясь с дидактическими принципами, обеспечиваются адекватным коммуникативным ритмовым контекстом. В идеальном случае, обеспечение каждого подструктурного компонента целостной двигательной деятельности *Макрокомпозиция* адекватными подструктурными компонентами коммуникативной дидактической деятельности *Макротекст* осуществляется на основе и в рамках производного интегрального фактора *ритмоструктурный компонент* дидактического общения. Таким образом, ориентируясь на педагогическое мастерство, как на высокий уровень проектировочной и моделирующей деятельности (и в том, и в другом случае – уровень педагогической техники), необходимо отметить, что сам уровень *педагогического мастерства* в его показателях по реализации дидактического процесса зависит, в первую очередь, от уровня адекватности наложений ритмоструктурных основ композиционной двигательной и текстовой коммуникативной деятельностей и, во вторую очередь, от уровня проявления общих координационных способностей и сформулированных на их основе педагогических умений УФК.

В этом смысле сложность построения ритма текста общения заключается в том, что наряду с умениями комплексной координации необходимо обладать такими личностными качествами как двигательная координация, чувство ритма и в значительной степени зрительной и слуховой памятью, которые все вместе составляют интегральное чувство схожести ритмовых структур [32]. Все эти качества образуют иерархию координационных способностей, умений и навыков, необходимых учителю для полной реализации поставленных перед ним дидактических задач [349].

Данное положение о координационных способностях УФК подчинено **РИТМУ**: ритму урока, ритму речи, ритму исполняемых движений; поскольку само качество – *координация* основано на чувстве ритма (Рисунок 4.2).

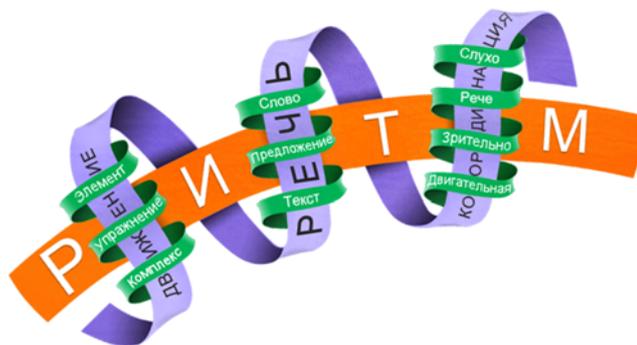


Рис. 4.2. Концептуальная модель деятельностных ритмоструктур преподавателя физической культуры (по О.Е. Афтимичук [37, с.74])

Структура урока предполагает внутреннюю организацию во времени однородных и неоднородных учебных ситуаций (деятельностей), следующих одна за другой в определенном порядке в соответствии с логикой учебного процесса. Последовательность и внутренняя связь учебных ситуаций составляет структуру урока, что детерминирует ритмовый характер процесса обучения. В плане проектирования стереотипных учебных ситуаций на сегодняшний день определена структура урока-стереотипа, состоящая из следующих *доминант-учебных ситуаций*: подготовительная часть урока, основная часть урока, заключительная часть урока.

Каждой дидактической ситуации соответствует свой **инвариант** – *текст-стереотип* коммуниктивно-дидактической деятельности-стереотип [111]. Стереотип-инвариантами коммуниктивно-дидактической деятельности дидактической ситуации *Подготовительная часть урока* являются, в основном, *строевые и организующие упражнения, обще-развивающие и прыжковые упражнения, различные передвижения, игры и элементы танца, организационные моменты*, преследующих выполнение задач, направленных на решение общей дидактической цели – формирование знаний, умений, навыков, отношений и ценностей. Результат в конечном случае, определяется по преимуществу традицией педагогической технологии, доминантами учебного процесса.

На основе принятых к разработке приведенных здесь положений, нами было осуществлено проектирование доминант процесса обучения педагогической системы *Подготовительная часть урока-стереотип* по гимнастике с учащимися средних классов с целью дальнейшего синтеза ее инварианта *Ритмоструктурная организация дидактического общения макротекста ПЧУ* (Таблица 4.2).

Таблица 4.2

Проект доминант учебного процесса макродидактической ситуации «ПЧУ»-стереотип (урок гимнастики с учащимися средних классов) [42]

Д О М И Н А Н Т Ы							
Содержание	Метод обучения	Форма организации	Способ проведения	Темп заданий	Форма общения	Речевая координация	Ритм исполнения
<i>Организация и строевые упражнения</i>	<i>Частично-продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Указания</i>	<i>Слухо-речевая-зрительная</i>	<i>Переменный</i>
<i>Сообщение задач урока и другой информации</i>	<i>Рецептивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Обычный (по рассказу)</i>	<i>Умеренный</i>	<i>Объяснения</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Сложный</i>
<i>Ходьба</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Бег</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Быстрый</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Переменный</i>
<i>Прыжки</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Медленный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Перестроения</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Ускоренный</i>	<i>Команды Подсчет</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Общеразвивающие упражнения</i>	<i>Репродуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Поточный</i>	<i>Умеренный</i>	<i>Объяснения Показ Подсчет</i>	<i>Слухо-речевая-двигательная</i>	<i>Монотонный</i>
<i>Игры</i>	<i>Продуктивный</i>	<i>Фронтальная</i>	<i>Проходной</i>	<i>Быстрый</i>	<i>Объяснения Показ</i>	<i>Речевая-зрительная</i>	<i>Сложный</i>

С этих позиций мы выделяем в структуре обучения две подсистемы: *дидактическую* и *коммуникативную*, то есть *содержательную* и *формообразующую*, в которой «дидактические компоненты как бы погружены в коммуникативную систему» [152, с.34].

В этом случае наблюдаются следующие положения [43]:

1. Дидактическая система интериоризирована в *квалификации* учителя и экстериоризируется в процессе общения.

2. Так или иначе, интериоризированная дидактическая система обладает определенным стереотипом *основной черты обучения*, то есть – черты-традиции, поэтому процесс экстериоризации несет в себе тот же стереотип, позволяя определить в условиях значимой выборки деятельность-стереотип.

3. Процесс экстериоризации и интериоризации, как процесс инверсии внутренней и внешней деятельности выделяет категорию языка/речи как носителя этих процессов, так как познавательная, духовная и практическая деятельность в учении и обучении всегда есть внешние и внутренние действия.

4. Характеристики ритма общения-обучения, несмотря на его некоторые особенности в зависимости от индивидуальной биологической и социальной сущности

личности учителя, будут проходить вокруг некоторого значения, гарантируемого принятой к исполнению профессиональной технологии.

5. В данном процессе общение является компонентом структуры обучения, содержание которого «обработано и выражено обычным и искусственным языком, представленное преимущество в языковом плане» [163, с.151].

Лингводидактический аспект учебного процесса определяется следующей иерархией доминант: *содержание образования (текст искусственного языка) – текст исполнителя – язык/речь – ритм.*

Таким образом, воспроизведение ритмической структуры дидактического общения учителя в системе ПЧУ возможно при использовании *доминант-характеристик ритма общения*, опосредующих соответствующие доминанты дидактической технологии, на основании которых был разработан протокол регистрации показателей ритмической структуры дидактического общения учителя физической культуры в системе подготовительной части урока с целью выявления его количественных и качественных характеристик.

В протокол было включено 18 параметров по регистрации ритмической структуры дидактического общения учителя в системе подготовительной части урока (Таблица 4.3 [38]).

Наблюдениям было подвергнуто 20 уроков-стереотипов УФК (педагогический стаж более 10 лет), проведенных по теме *Гимнастика* с учащимися средних классов общеобразовательных школ г. Кишинева.

Структура подготовительной части урока, представленная нами, была единой для всех уроков. Учителю предоставлялась возможность самостоятельно определять только содержание структурных компонентов и форм их коммуникативного опосредования, не выходя за регламент дозировки и времени.

Анализ полученных результатов позволяет судить о том, что стереотипный проект ПЧУ может быть обеспечен показателями т.н. *стихийно* сложившейся традиции (опыта) структуры ритма дидактического общения УФК, зарегистрированными в протоке.

Представленные характеристики ритмической структуры дидактического общения учителя физической культуры в системе *ПЧУ-стереотип* позволяют определить количественные и качественные показатели дидактической технологии, их зависимость, в первую очередь, от общей координации деятельности, речевой и двигательной, и темпового фактора. Учитывая прямую взаимосвязь последнего с общей координацией деятельности, можно направлено ориентироваться на его уровень при построении и воспроизведении микро- и мезодидактической текстуальной структуры, содержание

которой будет обладать способностью к полнейшему наложению на дидактический проект.

Таблица 4.3

Протокол регистрации показателей ритмовой структуры дидактического общения УФК в процессе проведения ПЧУ-стереотип по гимнастике [43, с.320]

Мезо-дидактические ситуации	Время	Координация						Средства выразительности								Издержки общения	
		Всего микротекстов	Из них не адекватных мезоструктуре	Рече-двигательная	Рече-зрительная	Слухо-рече-двигательная	Необоснованные паузы	Ритм			Темп	Изменения интонации	Изменения динамики	Обоснованные паузы	Жесты	Необоснованные повторы слов и подсчета	Терминологические ошибки
								Монотонный	Переменно-монотонный	Сложный							
1	с	ед.	ед.	%	%	ед.	с	%	%	%	уд/мин	ед.	ед.	с	ед.	ед.	ед.
1. Построение, рапорт	20	4	-	-	100	-	3	-	80	20	78	2	2	4	2	-	-
2. Сообщение задач урока	20	5	1	-	100	-	-	-	-	100	80	2	1	4	2	-	-
3. Упражнение на орг-ю внимания	20	4	-	-	100	-	7	80	20	-	80	4	1	-	2	4	-
4. Ходьба	100	35	3	30	70	2	30	-	100	-	118	4	6	-	4	20	2
5. Бег	120	37	5	30	70	2	55	-	30	70	140	6	10	-	6	24	4
6. Ходьба (восст-ние р-ты функц. систем)	20	4	-	80	20	-	-	-	90	10	60	1	1	4	2	4	-
7. Пере-строение	20	6	2	-	100	-	4	80	10	10	120	2	1	4	4	8	1
8. Общеразвивающие упражнения	220	64	-	80	20	4	24	80	20	-	78	8	4	-	2	64	4
9. Пере-строение	20	7	3	-	100	-	-	20	80	-	118	2	2	6	2	8	1
Итого:	560	166	14	24,4	75,6	8	123	28,9	47,8	23,3	4 вида	31	28	22	26	132	12
	мин	рем мин	рем	%	%	рем	%	%	%	%	вид	ед. мин	ед. мин	%	ед. мин	% от 664	ед. мин
Итого:	9,2	664 714	56	24,4	75,6	32	22,0	28,9	47,8	23,3	1 м, 4 ум, 3 ус, 16 б	3,3	3,0	3,9	2,8	20,0	1,3

Обозначения: с – секунды; рем – ритмические единицы микротекста; ум – умеренный; ед. – единицы; уд/мин – удары в минуту; ус – ускоренный; мин – минуты; м – медленный; б – быстрый темп

Таким образом, полученные характеристики, качественные и количественные уровни структурного состава ритма общения макротекста коммуникативной дидактической ситуации ПЧУ, можно считать как стереотип ритма дидактического общения УФК в

системе ПЧУ, а его уровень, полученный на основе среднегрупповых показателей, соотносить к среднему (оптимальному) уровню умения педагогической деятельности.

4.2.2. Организация педагогического эксперимента и практическое обоснование курса методических разработок по формированию у студентов компетенций ритма дидактического общения в рамках педагогических практик

Теоретическое изучение и обобщение материалов научно-методической литературы, посвященных проблеме формирования у студентов педагогических умений дидактического общения, а также содержания учебных программ дисциплин *Гимнастика, Музыкально-ритмическое воспитание, Ритмическая гимнастика и танец, Учебно-воспитательная практика*, анализ результатов социологического опроса 600 респондентов: студенты I-IV курсов институтов физической культуры и факультетов физического воспитания: НИФВиС г.Кишинев, ФФВиС университетов г.Яссы, г.Крайова, преподаватели и методисты по педагогической практике, учителя физической культуры (Приложения 17-20), представили возможным определить оптимальный вариант структуры (Приложение 21) программы общетеоретической, направленно-теоретической и практической подготовки студентов к усвоению ими ритма дидактического общения текстовой деятельности ПЧУ (гимнастики).

Согласно обозначенной структуре, общетеоретическая подготовка к профессионально-педагогическому, а, следовательно, и дидактическому, общению УФК должна иметь междисциплинарный характер. К сожалению, аспект педагогического общения, как показали результаты социологического опроса, либо только обозначен в отдельных дисциплинах, либо вообще отсутствует. Поэтому в разработанной нами программе подготовки студентов, в ее организованном и содержательном аспекте, был учтен вышеназванный фактор в виде *Общие сведения междисциплинарного характера*.

Программа поэтапной подготовки предусматривает **три** ее **аспекта** (Приложение 21): теоретико-методический, учебно-практический (аудиторный) и практический (естественный). *Первый* – гарантирует формирование знаний содержания коммуникативно-дидактической деятельности и компонентов ритма дидактического общения и формирование умений, связанных с моделированием коммуникативно-дидактических ситуаций; *второй* – формирование умений практически оценивать, анализировать и корректировать параметры ритма дидактического общения; *третий* – практическое совершенствование сформированных умений (формирование педагогических умений).

Система занятий предусматривает направленное освещение учебного материала с параллельным функционированием его во всех видах занятий (Приложение 22). Тематическая реализация осуществляется посредством типовых учебных заданий с

постоянно повышающимися от этапа к этапу подготовки сложностью и уровнем освоения компонентов ритма дидактического общения и деятельности в целом.

Всего предусматривается три основных уровня *выполнения* заданий (Рисунок 4.3), разрешающих базовую систему в формировании ритма дидактического общения: *движение* → *движение + речь* → *речь*.



Рис. 4.3. Базовые положения программы поэтапного формирования умений ритма дидактического общения [39]

А также три уровня их *воспроизведения* в учебно-практической деятельности студентов, предполагающих постепенное их усложнение (Рисунок 4.4).

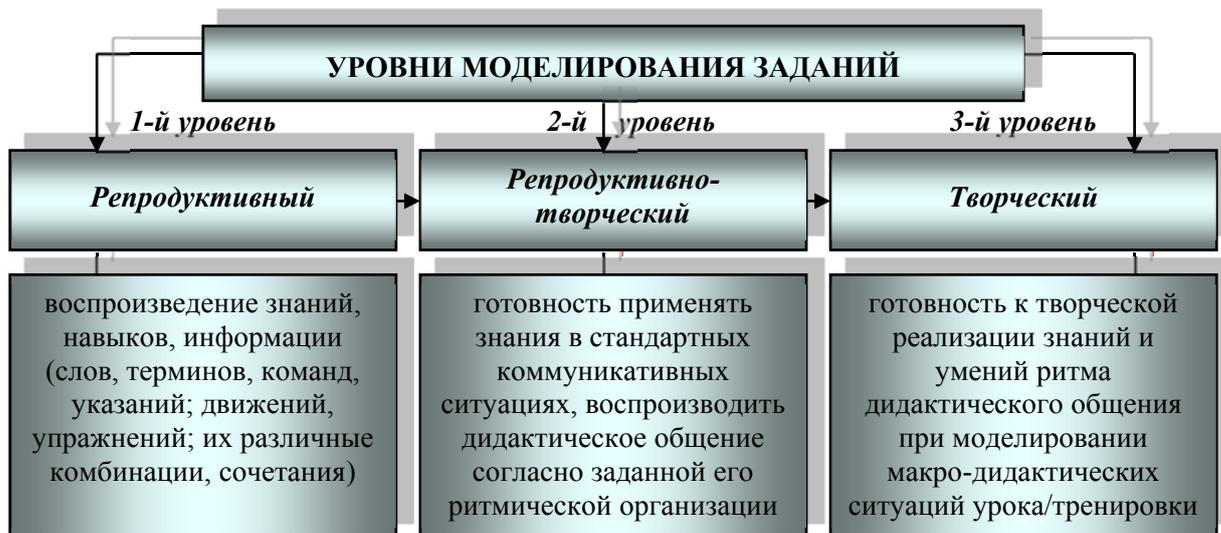


Рис. 4.4. Уровни воспроизведения студентами заданий по формированию умений ритма дидактического общения в рамках учебно-практической деятельности [39]

Содержание учебных заданий представляет собой конкретную практику ритма дидактического общения УФК, адаптированную к условиям учебно-практической и теоретической деятельности студентов специализированных вузов.

В системе занятий разработанного курса особо следует выделить практические, которые предусматривают использование музыки, являющейся ведущим фактором по формированию ритма дидактического общения. Содержание, структура и форма музыкальных произведений, участвующих в дидактическом процессе, имеют в своей

основе определенную ритмическую организацию. На начальном этапе обучения это помогает воспитанию чувства ритма, темпа, а впоследствии, учитывая схожесть материалов музыки и речи, близость их функций, а также родство принципов их организации, специфических и общих закономерностей, представляет собой базу для проектирования ритмической структуры лингводидактического текста для коммуникативных ситуаций на уроке физической культуры.

На учебно-формирующем этапе эксперимента программа курса предусматривала формирование репродуктивно-творческого уровня ритма дидактического общения у студентов посредством моделирования дидактических ситуаций. Для моделирования ритмической организации целостной коммуникативной ситуации ПЧУ на творческом уровне мы использовали сюжетно-ролевые игры, адекватность которых классифицировалась в соответствии с типом занятий. В рамках указанных занятий также были использованы и музыкальные игры [29, 340], направленные на формирование выразительности речи. Здесь действовал принцип соответствия ритмовых подструктур музыкального, речевого и двигательного состава коммуникативно-дидактической ситуации (Таблица 4.4).

Таблица 4.4
Система адекватных ритмовых подструктур коммуникативно-дидактической ситуации ПЧУ [384]

МУЗЫКА	РЕЧЬ	ДВИЖЕНИЕ	СЧЕТ
<i>Музыкальный такт (р.3/4), музыкальная доля (р.4/4)</i>	<i>Речевой такт (слово)</i>	<i>Двигательный элемент</i>	<i>1</i>
<i>Мотив</i>	<i>Синтагма</i>	<i>Упражнение</i>	<i>4</i>
<i>Фраза</i>	<i>Фраза</i>	<i>Упражнение с 2-я повторами</i>	<i>8</i>
<i>Период</i>	<i>Фоноабзац (речевой период)</i>	<i>Упражнение с 4-мя повторами</i>	<i>16</i>

Последний аспект данной системы является наиболее сложным, так как направлен на проявление комплексной координации, заключающейся в моделировании студентами коммуникативно-дидактических ситуаций в строго заданных рамках регламентации адекватных темпо-ритмовых подструктур музыки, речи и движений (занимающихся). Регламентация заключается в наложении на такты, либо доли, музыкального текста при выполнении адекватных им по продолжительности и ритмическому составу двигательных элементов (упражнений) и речевых тактов.

Наращение сложности программировалось от минимального количества сочетания опосредованных ритмовых подструктур, обслуживающих микротекст до комплексного их сочетания в макро-тексте. Таким образом, на основе автоматизированного выполнения

одного типа микротекстов с последующим их суммированием и алгоритмическим построением в мезо- и макроструктуру, осуществлялось формирование педагогического умения (Рисунок 4.5). В плане формирования навыков – умений – уровня умений целостной деятельности такой подход позволял последовательно выделять, проектировать и моделировать инварианты микро-дидактических ситуаций – микротексты, как элементарные ритмовые единицы деятельности *Ритм общения*.



Рис. 4.5. Структурная организация дидактического текста учителя физического воспитания

В этом смысле, основываясь на структурно-содержательном контексте синтезированной нами ПЧУ-стереотип, мы выделили оптимальный состав таких текстов [41], количественная и качественная константа которых, с учетом темпа их воспроизведения в рамках музыкального размера и периода воспроизведения, позволила синтезировать структурный состав характеристик ритма общения макро-текста коммуникативной дидактической ситуации *ПЧУ – стереотип* (Таблица 4.5).

Как видим, ритмовая основа заложена буквально во всех константах структурного состава ритмической организации макро-текста дидактической ситуации *ПЧУ*.

Для успешного проектирования и моделирования последнего необходимо обладать хорошо развитым чувством ритма и неразрывно связанным с ним чувством темпа. Поэтому, с целью решения данной проблемы, содержание дидактического материала первых практических занятий было направлено на воспитание чувства ритма и темпа, а также музыкальных способностей, в состав которых также входит чувство ритма, с помощью музыки, используя ее в качестве воспитывающего средства.

Таблица 4.5

Проект-модель структурного состава ритма общения макро-текста коммуникативной дидактической ситуации *ПЧУ-стереотип* [41]

Мезо-дидактические ситуации	Виды микро-текстов	Количество		Виды ритма	Темп		Время (с)	Музыка	
		микро-текстов	ритмических единиц микротекста		Вид	Уд/мин		Муз. размер	Кол-во периодов
<i>1. Построение, рапорт</i>	Организуемый	4	16	Переменный	Умеренный	80	12	2/4; 4/4	2; 1
<i>2. Сообщение задач урока</i>	Независимый	4	16	Сложный	Умеренный	80	12	2/4; 3/4; 4/4	2; 4; 1
<i>3. Упражнения на организацию внимания</i>	Организуемый	8	32	Монотонный (равномерный)	Умеренный	80	24	2/4; 4/4	4; 2
<i>4. Ходьба (разновидности)</i>	Дидактический	16	64	Монотонный	Медленный	60	64	4/4	8
<i>5. Бег (разновидности)</i>	Дидактический	32	128	Переменно-монотонный	Умеренный	75	98	2/4; 4/4	32; 16
<i>6. Ходьба (на функциональное восстановление)</i>	Независимый	4	16	Монотонный	Медленный	60	16	4/4	2
<i>7. Перестроение</i>	Организуемый	4	16	Монотонный	Медленный	60	16	4/4	2
<i>8. Общеразвивающие упражнения (комплекс)</i>	Дидактический	64	256	Монотонный	Умеренный	80	200	2/4; 3/4; 4/4	32; 64; 16
<i>9. Перестроение</i>	Организуемый	4	16	Монотонный	Медленный	60	16	4/4	2
Итого:		140	560				458		

В системе указанных практических занятий мы задействовали, в основном, двигательный и музыкальный материал, закрепление которого осуществлялось на лабораторных занятиях, где осуществлялись проектирование и моделирование подструктур двигательной деятельности ПЧУ (Приложение 23).

Для формирования компетенций ритма дидактического общения микро- и мезо-текстового состава макро-текста *ПЧУ* на последующих занятиях мы использовали дидактический материал, основанный на подструктурах двигательной деятельности, речевых и музыкальных текстов (Приложение 24).

Параллельно с формированием ритма дидактического общения у студентов осуществлялось и воспитание правильной и выразительной речи с использованием методик координации речевого дыхания и воспитания четкой дикции.

С целью программирования и формирования у студентов стереотипа ритма дидактического общения в системе занятий применялись задания по моделированию целостной коммуникативной макродидактической ситуации *ПЧУ* с обеспечением

адекватных ей лингводидактических и музыкальных ритмических структур текстов (Приложение 25).

Для определения эффективности выше представленной программы в систему занятий педагогического факультета НИФВС Республики Молдова в 1996-1997 учебном году был введен курс методических разработок *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры* (Приложение 22), который реализовывался в рамках дисциплин *Ритмическая гимнастика и танец* и *Учебно-воспитательная практика* со студентами 3 курса в рамках 5-го и 6-го семестров.

Учебные занятия проводились параллельно с двумя академическими группами. Как в контрольной группе (17 студентов), так и в экспериментальной (20 студентов) занятия обслуживались бригадой педагогов из 3-х человек, состав которых (ведущий, ассистент и аккомпаниатор) на протяжении всего эксперимента не менялся.

С целью определения уровня однородности контингента контрольной и экспериментальной групп нами была проведена серия контрольных испытаний, в результате которых выявлялась оценка по следующим *параметрам*, определяющим способности, необходимые для усвоения ритмовой структуры дидактического общения (Приложения 26, 27): *музыкальные способности; кратковременная, оперативная и смысловая память; двигательная, рече-двигательная и речевая координация; уровень коммуникативной личностной тревожности.*

Организация учебного процесса в Эгр осуществлялась в рамках представленных здесь методических разработок. Занятия с Кгр студентов проводились по традиционной методике.

На завершающем этапе *учебно-формирующего* эксперимента был проведен этапный контроль уровня сформированности у студентов компетенций ритма дидактического общения макро-текста *ПЧУ*.

Моделирование ПЧУ по собственному проекту, но со строго заданными параметрами доминант, осуществлялось с группой студентов в лабораторных условиях под *живой* музыкальный аккомпанемент (фортепиано) с определением темпа проведения каждой мезо-дидактической ситуации с использованием метронома и времени ее продолжительности – таймера. Проведение заданий оценивалось группой экспертов из 5 человек – 3 преподавателя кафедры гимнастики, 1 учитель физической культуры и 1 аккомпаниатор. Оценка уровней параметров деятельности производилась согласно протоколу, представленному в таблице 4.6.

Таблица 4.6

Показатели ритмовой структуры дидактического общения студентов Кгр и Эгр в процессе проведения ПЧУ-стереотип по гимнастике в лабораторных условиях [43, с.338]

Группы	Время	Координация						Средства выразительности								Издержки общения	
		Всего микротекстов	Из них не адекватных мезоструктуре	Рече-двигательная	Рече-зрительная	Слухо-рече-двигательная	Необоснованные паузы	Ритм			Темп	Изменения интонации	Изменения динамики голоса	Обоснованные паузы	Жесты	Необоснованные повторы слов и подсчета	Герминологические ошибки
								Монотонный	Переменно-монотонный	Сложный							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	<i>мин (с)</i>	$\frac{рем}{ед/мин}$	<i>рем</i>	%	%	<i>рем</i>	%	%	%	%	<i>вид</i>	$\frac{ед}{миг}$	$\frac{ед}{миг}$	%	$\frac{ед}{миг}$	$\frac{\%от}{\Sigma рем}$	$\frac{ед}{миг}$
<i>Кгр</i>	9,38 (578)	$\frac{668}{69,6}$	76	22,8	77,2	12	23,4	41,1	45,6	13,3	4ум 4ус 1б	4,5	4,5	4,5	3,1	31,0	3,1
<i>Эгр</i>	8,28 (508)	$\frac{564}{66,7}$	20	15,6	84,4	36	3,9	63,3	22,2	14,4	4м 5ум	5,1	3,6	3,1	3,2	12,8	0,7

Обозначения: *Кгр* – студенты контрольной группы;

Эгр – студенты экспериментальной группы;

мин – минуты;

ед. – единицы;

рем – ритмические единицы микротекста;

м – медленный;

ум – умеренный;

ус – ускоренный;
б – быстрый

Результаты этапного контроля сформированности педагогических компетенций *ритм дидактического общения ПЧУ* позволяют судить о существенных различиях между экспериментальной и контрольной группами по большинству наблюдаемых параметров, за исключением натуральных чисел показателей: *жесты* и *изменения динамики голоса*.

Существенные различия обращают на себя внимание в построении ритмоструктуры текстов всех уровней, что, на наш взгляд, является наиболее показательным в аспекте оценки уровня дидактической деятельности, которая заложена в комплексной координации всех рассматриваемых здесь факторов. И, в этом плане, на данном этапе обсуждений результатов, для определения эффективности представленных эмпирических моделей построения структуры ритма дидактического общения студентами контрольной и экспериментальной групп, в таблице 4.7 мы выделяем наиболее обобщенные результативные характеристики данных моделей для предварительного анализа.

Выделяя обоснованно определенный текст контрольной группы объемом в 304,4 рем и 469,8 рем – экспериментальной группы, можно отметить, что эффективность дидактического общения последней в связи с оптимальным построением его ритмоструктурной организации выше по сравнению с первой на 64,8%.

Таблица 4.7

Показатели эффективности ритмоструктуры дидактического общения студентов Кгр и Эгр в процессе проведения ПЧУ-стереотип в лабораторных условиях [43, с.336]

А – необоснованно затраченное время (с)

Группы	Общие затраты времени	$\frac{рем}{с}$	Время, затраченное на			Потери времени (%)
			паузы	повторы слов и подсчета	Σ	
<i>Контрольная</i>	578	1,16	135	178,44	313,44	54,2
<i>Экспериментальная</i>	508	1,11	20	64,86	84,86	16,7

Б – не воспроизведенные и необоснованные тексты (рем)

Группы	Общее количество рем	$\frac{рем}{с}$	Паузы	Повторы слов и подсчета	Σ	Потери макро-текста (%)
<i>Контрольная</i>	668	1,16	156,6	207	363,6	54,4
<i>Экспериментальная</i>	564	1,11	22,2	72	94,2	16,7

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно судить о том, что программа специализированного курса методических разработок *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры* существенно дополняет общее содержание предмета *Ритмическая гимнастика и танец* в аспекте использования его резервов и возможностей, направленности на интенсификацию учебного процесса и совершенствование педагогических умений ритма дидактического общения у будущих УФК.

Функции педагогической практики как завершающего этапа программы формирования у студентов ритма дидактического общения. Педагогическая практика, как один из важнейших этапов процесса подготовки студентов, призвана формировать необходимые умения в конкретных условиях профессиональной деятельности, воспитывать постоянную потребность самостоятельно добывать необходимые теоретические сведения, усваивать передовой опыт, отыскивать оптимальное решение многовариантных задач процесса обучения и воспитания. Поэтому, учитывая то, что стаж профессионального становления – это стаж времени общения учителя с учащимися, программа курса методических разработок нами была задействована и на этом этапе профессиональной подготовки студентов с целью закрепления теоретических знаний и совершенствования приобретенных педагогических компетенций в условиях максимально приближенных к естественным.

В процессе педагогической практики со студентами Эгр проводились методические занятия, сущность которых заключалась в формировании у них компетенций осуществлять педагогические наблюдения за урочной деятельностью преподавателя (коллег и учителей) и оформлять протоколы регистрации показателей деятельности, анализировать результаты

наблюдений по дидактическому общению учителя, определять оценку ритмовой структуры дидактического общения в процессе проведения ПЧУ, осуществлять грамотное проектирование текстов мезо-дидактических ситуаций и их моделирование с различным контингентом учащихся. Также, широко использовалась система индивидуальных заданий, направленных на самостоятельную форму деятельности студентов: работа по исправлению недостатков текста речи (отрицательные стереотипы словосочетаний, междометий, жестов и т.д.), ее выразительности, темпа исполнения и терминологических ошибок.

На завершающем этапе педагогической практики была осуществлена регистрация показателей ритмовой структуры дидактического общения студентов Кгр и Эгр в процессе проведения ими стереотипной ПЧУ по гимнастике с учащимися средних классов (Таблица 4.8).

Таблица 4.8

Показатели ритмовой структуры дидактического общения в процессе проведения стереотипной ПЧУ по гимнастике с учащимися средних классов [43, с.338]

Группы	Время	Координация						Средства выразительности								Издержки общения	
		Всего микротекстов	Из них не адекватных мезоструктуре	Рече-двигательная	Рече-зрительная	Слухо-рече-двигательная	Необоснованные паузы	Ритм			Темп	Изменения интонации	Изменения динамики	Обоснованные паузы	Жесты	Необоснованные повторы слов и подсчета	Терминологические ошибки
								Монотонный	Переменно-монотонный	Сложный							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	мин (с)	$\frac{рем}{ед/мин}$	рем	%	%	рем	%	%	%	%	вид	$\frac{ед}{мин}$	$\frac{ед}{мин}$	%	$\frac{ед}{мин}$	$\frac{\%от}{\Sigma рем}$	$\frac{ед}{мин}$
Кгр	9,46 (586)	$\frac{704}{722}$	88	23,3	76,7	12	22,2	41,1	36,7	22,2	1 м 4ум 3 ус 1 б	4,9	4,3	2,7	2,6	29,5	2,5
Эгр	8,04 (484)	$\frac{568}{705}$	8	11,1	88,9	40	2,5	64,4	21,1	14,4	4 м 5 ум	5,7	4,6	2,7	2,9	11,3	0,6
УФК	9,20 (560)	$\frac{664}{714}$	56	24,4	75,6	32	22,0	29,9	47,8	23,3	1 м 4ум 3 ус 1 б	3,3	3,0	3,9	2,8	20,0	1,3

Обозначения: Кгр – студенты контрольной группы;

Эгр – студенты экспериментальной группы;

УФК – учителя физической культуры;

мин – минуты;

ед. – единицы;

рем – ритмические единицы микротекста;

м – медленный;

ум – умеренный;

ус – ускоренный;
б – быстрый

Сравнивая показатели уровня эффективности дидактического общения уроков, проведенных студентами Кгр в лабораторных и естественных условиях (Таблицы 4.6, 4.8), необходимо отметить, что в процессе педагогической практики у студентов Кгр произошли

определенные изменения в ритмоструктурной организации дидактического общения, но эти изменения не оказали существенного влияния на эффективность содержательно-качественной стороны коммуникативно-дидактической деятельности.

Такой же анализ показателей ритмовой структуры дидактического общения студентов Эгр, полученных в результате проведения ими стереотипной ПЧУ в лабораторных условиях и с учащимися на завершающем этапе педпрактики (Таблицы 4.6, 4.8) определяет следующие положения. Существенные снижения затрат времени (с 508с до 484с) на воспроизводство такого же объема макро-текста, как и в лабораторном уроке, с увеличенной напряженностью речепотока (1,11 рем/с и 1,17 рем/с), улучшенной ритмоструктурной организацией (20 и 8 неадекватных мезо-структур рем) и ритмокоординацией конативного речепроизводства, уменьшенным временем необоснованных пауз, сохранением и оптимизацией показателей тех же структур ритма и темпа в обоих случаях, несущественно измененных показателей интонации, жестов, снижение количества терминологических ошибок и существенного улучшения показателей динамики голоса (с 3,6 до 4,6 ед./мин), представили возможным оптимизировать ритмо- и лингвоструктурную организацию макротекста дидактического общения на уровне его эффективности по необоснованным затратам времени и невоспроизведенным и необоснованным текстам (Таблица 4.9).

Таблица 4.9

Показатели эффективности ритмоструктуры дидактического общения студентов Кгр, Эгр и УФК в процессе проведения ПЧУ-стереотип с учащимися средних классов [43, с.342]

А – необоснованно затраченное время (с)

Группы	Общие затраты времени	Напряженность речепотока ($\frac{рем}{с}$)	Время, затраченное на			Потери времени (%)
			паузы	повторы слов и подсчета	Σ	
<i>Контрольная</i>	586	1,20	175,33	173,33	303,44	51,8
<i>Экспериментальная</i>	484	1,17	12	64,7	66,7	11,7
<i>Учителя</i>	560	1,18	123	111,86	234,86	41,9

Б – не воспроизведенные и необоснованные тексты (рем)

Группы	Общее количество рем	Напряженность речепотока ($\frac{рем}{с}$)	Паузы	Повторы слов и подсчета	Σ	Потери макротекста (%)
<i>Контрольная</i>	704	1,20	173,3	208	381,3	54,2
<i>Экспериментальная</i>	568	1,17	14,04	64	78,04	13,7
<i>Учителя</i>	664	1,18	145,14	132	277,14	41,7

Воспроизведение макро-текста студентами в естественных условиях на том же уровне, что и в лабораторных, говорит о том, что сформированное у них педагогическое умение/компетенция *Ритмоструктура макро-дидактического текста «ПЧУ»*

функционирует на уровне деятельности-стереотип, подтверждая его стабильность в вариативных условиях воспроизводства.

Межгрупповое сопоставление показателей ритмовой структуры дидактического общения студентов Кгр и Эгр, а также УФК (Таблица 4.8) показывает, что нами было получено три различных уровня ее воспроизводства. Наиболее сходными по своей темпоритмоорганизации являются макро-тексты студентов КГ и УФК.

Результаты сопоставления обобщенных показателей уровней эффективности ритмоструктуры дидактического общения студентов Кгр, Эгр и УФК дают возможность определить их репрезентативность в интегральных числах (Таблица 4.9). Так, наибольшие потери времени и макротекста наблюдаются у студентов Кгр, за ними следуют учителя, и наименьшие величины обобщенных показателей выявили студенты Эгр.

Межгрупповое соотношение же положительных величин показателей обобщенных факторов уровня эффективности дидактического общения (Таблица 4.10) показывает, что по обоснованным затратам времени макро-текст студентов Кгр, по сравнению с Эгр, составляет 67,7%, а с учителями – 86,9%.

Таблица 4.10

Соотношение обобщенных показателей уровня эффективности дидактического общения студентов Кгр и Эгр и УФК в процессе проведения стереотипной ПЧУ с учащимися средних классов [43, с.343]

По обоснованным затратам времени (с)			По обоснованному речепроизводству (рем)		
$\frac{Кгр}{Эгр}$	$\frac{УФК}{Эгр}$	$\frac{Кгр}{УФК}$	$\frac{Кгр}{Эгр}$	$\frac{УФК}{Эгр}$	$\frac{Кгр}{УФК}$
$\frac{282,7}{417,3}$	$\frac{325,1}{417,3}$	$\frac{282,7}{325,1}$	$\frac{322,7}{490,0}$	$\frac{386,9}{490,0}$	$\frac{322,7}{386,9}$
%	%	%	%	%	%
67,7	77,9	86,9	65,8	78,9	83,4

Показатель этого уровня у учителей также ниже и составляет от уровня показателей Эгр 77,9%. В этом же контексте, показатели уровня обоснованного речепроизводства у студентов Кгр составляют от уровня показателей Эгр 65,8% и от учителей – 83,4%. Показатели же данного уровня у учителей ниже по сравнению со студентами Эгр и составляют 78,9%.

На этом основании можно сделать заключение о том, что полученные нами три уровня ритмоструктурной организации дидактического общения (Рисунок 4.6) представляют собой:

1. Репродуктивный уровень – студенты-практиканты контрольной группы – умение ритмоструктурной организации текстовоспроизводства мезо-дидактических ситуаций с известным (традиционным) способом решения коммуникативной задачи на

уровне эффективности 48,2% обоснованных затрат времени и 45,8% воспроизведения обоснованных от общего объема текстов.

2. Репродуктивно-творческий – учителя физической культуры – как умение не только воспроизвести, но и оптимизировать ритмоструктурную организацию макро-дидактической ситуации ПЧУ в зависимости от поставленных коммуникативных задач и их стереотипного решения на уровне эффективности 58,1% обоснованных затрат времени на текстопроизводство и 58,3% воспроизведения обоснованного от общего объема текстов.

3. Условно-творческий – студенты экспериментальной группы – как уровень умения-стереотип, который позволяет осуществлять ритмоструктурную организацию текстопроектирования и моделирования коммуникативных задач на основе педагогических умений и знаний структурного состава ритма общения коммуникативной дидактической ситуации ПЧУ. Эффективность решения коммуникативно-дидактических задач этого уровня умения составляет 88,3% по обоснованным затратам времени на речепроизводство и 86,3% от общего объема воспроизведения обоснованных текстов.

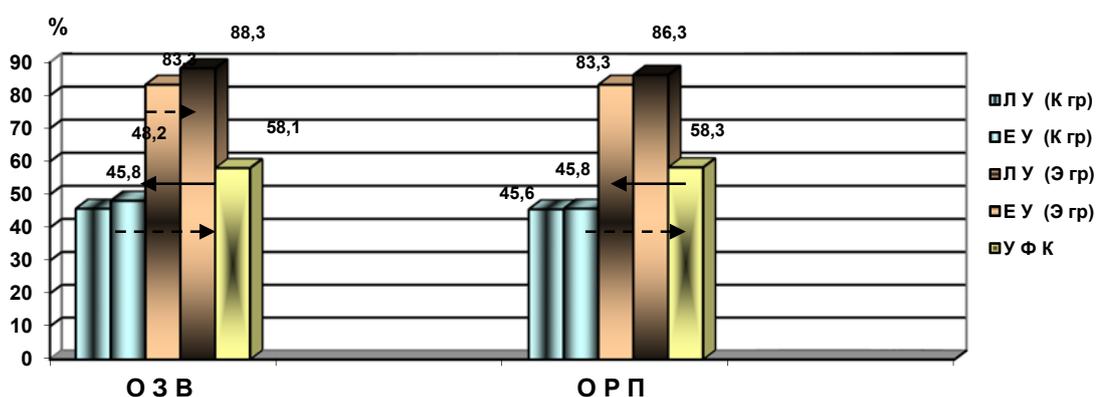


Рис. 4.6. Показатели уровня эффективности дидактического общения студентов Кгр, Эгр и УФК в процессе проведения ПЧУ-стереотип по гимнастике с учащимися средних классов [43, с.344]

Обозначения: ЛУ – лабораторные условия; ЕУ – естественные условия; ОЗВ – обоснованные затраты времени; ОРП – обоснованное речепроизводство; - - - → – $p < 0,05$; —→ – $p < 0,01$.

На основании представленных уровней можно судить о том, что эффективность программы курса методических разработок *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры*, адаптированной к дисциплинам *Ритмическая гимнастика и танец* и *Учебно-воспитательная практика студентов 3 курса*, обладает потенциалом формирования педагогических компетенций творческого уровня целостной деятельности *Ритм дидактического общения ПЧУ*, являющимся базовым для формирования системы ритма дидактического общения учителя физической культуры в рамках целого урока.

Заключение по педагогическому эксперименту. Исследование состояния проблемы ритма педагогического общения и, в частности, ритма дидактического общения УФК показывает, что в педагогической теории наиболее конструктивным является подход к его изучению в рамках концепций, рассматривающих категорию общения как вида деятельности, процесс обучения как процесс общения, дидактическую ситуацию как текст, а ритмоструктурную единицу микротекста как речевой такт.

Подход к рассмотрению речи/языка, как носителя процессов перманентной инверсии внутренней и внешней деятельности *Ритм дидактического общения*, позволил синтезировать в дидактической системе ПЧУ, на основе доминант-стереотипов, стереотипную часть урока по гимнастике и ее ритмоструктурные коммуникативно-дидактические доминанты-инварианты:

– инвариант-интериоризация – *стереотип ритма дидактического общения* (оптимальный уровень);

– инвариант-экстериоризация – *уровень воспроизводства ритмо-структурной организации дидактического общения.*

Оценка оптимального уровня воспроизводства учителями и студентами-практикантами 3 курса (контрольная группа) ритмовой структуры дидактического общения по результатам ее регистрации в процессе проведения стереотипной ПЧУ гимнастики показывает:

– уровень оптимального ритма дидактического общения достигается учителями, в основном, после 5 лет работы;

– уровень ритма дидактического общения студентов значительно отличается от *оптимального* количественными показателями, но адекватен по своей конструктивной организации, что говорит о стихийности формирования первого, так как в вузовском учебно-воспитательном процессе такой подготовке уделяется особое внимание.

Аналитическое проектирование доминант макро-текста коммуникативной дидактической ситуации *ПЧУ-стереотип* позволило определить оптимальный структурно-компонентный состав ритма общения, его видовые и количественные характеристики, что способствовало разработке методики целенаправленного формирования у студентов знаний и умений ритма дидактического общения, основанных на аналитическом и синтетическом проектировании деятельностных категорий с последующей группировкой структурных элементов: *деятельность – макро-текст – комбинация* (комплекс двигательных задач); *действие – мезо-текст – упражнение* (двигательная задача); *операция – микротекст – алгоритм* двигательной задачи, в рамках педагогической программы поэтапной подготовки, функционирующей в следующей учебно-

воспитательной системе: *двигательная деятельность* → *ритм двигательной деятельности* + *речь* → *ритм речи/общения*.

Разработанная программа специализированного курса методических разработок *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры* представляет трехуровневую систему заданий и их реализацию в рамках занятий, обеспечивающих симбиоз гносеологических и операциональных компетенций направленных на формирование целостной педагогической компетентности на уровне сознательной деятельности.

Анализ результатов, полученных в процессе проведенного эксперимента настоящего исследования, позволил констатировать, что проблема подготовки студентов институтов физической культуры к ритму дидактического общения в системе ПЧУ может быть успешно решена при соблюдении следующего ряда необходимых положений.

1. Подготовка студентов к дидактическому общению с учащимися в системе урока должна стать составным элементом всех видов учебных занятий курсов специальных дисциплин, читаемых в институте. При прохождении разделов теории и методики школьного образования необходимо использовать методы проектирования и моделирования уроков в аспекте их обеспечения лингводидактическим текстом, приближенных максимально к дидактическим ситуациям школьного урока с учетом системы заданий последовательного решения коммуникативных задач репродуктивного и репродуктивно-творческого характера.

2. С целью определения уровня подготовленности студентов к ритму дидактического общения, преподавателям рекомендуется, в момент моделирования студентами фрагментов, частей или всего урока проводить наблюдения по разработанной в настоящей работе схеме регистрации показателей ритмовой структуры дидактического общения. В период педагогической практики методистам рекомендуется использовать целенаправленную систему заданий для студентов по наблюдению за дидактическим общением УФК и своих коллег (студентов-практикантов) в процессе проведения ими уроков.

3. Внедрение курса *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры* в систему методико-практических занятий учебных дисциплин создаст возможность интеграции их содержания, форм, методов и средств в один целенаправленный курс по формированию у студентов ритма дидактического общения в рамках системно-направленного педагогического процесса, ориентированного непосредственно на учебно-воспитательную практику.

4. Специально-направленная подготовка студентов по формированию у них знаний музыкальной грамоты создаст возможность повысить уровень компетенций моделирования

дидактических ситуаций и их фрагментов на основе использования при их проектировании факторов ритмоструктуры музыкального сопровождения.

4.3. Комплексные координационные компетенции интегративной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания

4.3.1. Подготовленность преподавателей физического воспитания и студентов к целостной дидактической деятельности

С целью определения недостатков в подготовке УФВ к дидактической деятельности в плане формирования компетенций комплексной координации указанной деятельности в системе ПЧУ, был проведен социологический опрос УФВ (100 респондентов), преподавателей ФФВС (50 респондентов) и студентов 3, 4 курсов ФФВС (200 респондентов) Университетов Румынии в городах Тимишоара, Бухарест, Крайова, Орадя, Клуж-Напока (Приложения 28, 29).

На вопрос анкеты: *Знакомы ли вы с проблемой дидактической деятельности УФВ?*, ответы *Да* отметили:

63% респондентов студентов 3 курса;

76% – студентов 4 курса;

100% – учителей.

Как видим, понимание проблемы дидактической деятельности приобретает после окончания университета; следовательно, данная проблема разрешается через практический опыт. Только 62% учителей отметили, что после окончания школы были подготовлены к преподаванию в школе, учитывая их уровень начальной подготовки на 6,2 балла (Рисунок 4.7). После пяти лет педагогической деятельности, он оценивается в 8,4 очков.

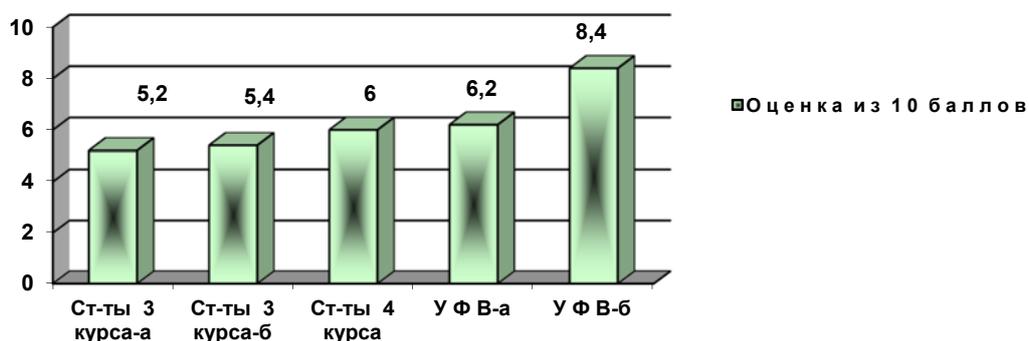


Рис. 4.7. Уровень сформированности умений дидактической деятельности в самооценках различных категорий респондентов [40]

Обозначения: Ст-ты 3 курса-а – до практики;
Ст-ты 3 курса-б – после практики;

УФВ-а – оценка учителей по окончании вуза;
УФВ-б – оценка учителей после 5 лет работы.

Рейтинговый анализ результатов опроса студентов позволяет констатировать положительное влияние педагогической практики на формирование соответствующих компетенций, и при этом слабое воздействие теоретических курсов.

В тоже время, необходимо обратить внимание на то, как понимается дидактическая деятельность респондентами, выделив его основные структурные компоненты. Для этого мы обратились с предложением указать рейтинг предложенных в анкете компонентов, как для преподавания в целом, так и для приоритета – личностное владение, в частности (Таблица 4.11).

Таблица 4.11
Рейтинговая динамика основных компонентов в функциональной структуре дидактической деятельности УВФ (%) [368, р.53]

Основные компоненты	Наиболее важные			Приоритетные		
	Студенты		Учителя	Студенты		Учителя
	3 курс	4 курс		3 курс	4 курс	
1.Коммуникативный	22	31	33	20	24	28
2.Двигательный	26	20	16	43	31	17
3.Организаторский	20	22	21	11	16	18
4.Конструктивный	12	14	14	12	18	20
5.Гностический	20	13	16	14	19	17

Как показали результаты опроса, основными структурными компонентами дидактической деятельности являются *коммуникативный*, *двигательный* и *организаторский*. Динамика рейтинга коммуникативного компонента находится в прогрессии, как среди наиболее важных, так и среди приоритетных компонентов респондентов (22% – 31% – 33% и 20% – 24% – 28%, соответственно). В тоже время динамика важных и приоритетных компонентов имеет определенную регрессию (26% – 20% – 16% и 43% – 37% – 17%, соответственно).

Появление конструктивного компонента на 2 позиции в рейтинге преподавателей (18%) среди приоритетных позволяет отметить, что в течение практического опыта фактор педагогического проектирования-моделирования является необходимым для координации технологии преподавания с личностными качествами, обеспечивающими их реализацию и применение, из которых респонденты выделяют на первый план *коммуникабельность* (24% – 31% – 37%, студенты 3, 4 курсов, преподаватели, соответственно), *общая координация* (20% – 33% – 35%, соответственно), *чувство темпо-ритма* (12% – 21% – 24%, соответственно).

Среди других качеств были названы *мышление*, *музыкальный слух*, *внимание*, *память*, но незначительно. В то же время было установлено, что у учителей появляется четкая позиция признания взаимодействия между этими качествами, которые находятся в

корреляционной взаимозависимости и взаимосвязи, в то время как респонденты отметили, что характеристики личностных качеств не находятся в адекватном соотношении с указанными в рейтинге (для студентов – *внимание*: 32%; учителей – *мышление*: 37%). Это доказывает, что в процессе обучения главные личностные качества, обеспечивающие основные компоненты дидактической деятельности, должны быть рассмотрены в аспекте их воспитания у будущих преподавателей.

Признавая преобладающий фактор комплексного общения в любой деятельности, респонденты выдвинули на первый план значимость слухо-рече-зрительно-двигательной координации в интегративной дидактической деятельности, но также отмечают, что в их практической деятельности применяют только 6-9% (студенты 3 и 4 курса) и 11% (преподаватели), используя в основном такие подструктуры, как рече-двигательная и рече-зрительная координация (Приложение 28, 29). Другие виды координации (зрительно-двигательная, слухо-двигательная) остались без внимания респондентов, что позволяет утверждать, что они не имели соответствующую подготовку на уровне теоретических знаний.

Отмечая *ПЧУ* среди других частей урока, где, по их мнению, происходит наиболее сложное проявление всех видов координации (69%; 62% – студенты 3 и 4 курсов; 57% – учителя), респонденты декларировали приоритетный метод преподавания (комбинированный: коммуникативно-демонстративный) и преобладающую форму организации учебной деятельности студентов – фронтальный (81%; 73% – студенты 3 и 4 курсов; 71% – учителя), где комплексы упражнений проводятся традиционными методическими способами: *обычным* (81% студентов 3 курса), *полу непрерывным* (63% студентов 3 и 4 курсов) и *непрерывным* (81% учителей).

Выбор конкретного методического приема проведения комплексов упражнений мотивируется основными трудностями, состоящие из запоминания дидактического текста (83% – студенты 3 курса), сохранения темпа, выбранного для проведения комплекса упражнений (72% – студенты 4 курса), координации речи с одновременным выполнением упражнений (63% – учителя). Как показал анализ ответов респондентов, они не имеют четких представлений в определении традиционного темпа, характерного для проведения *ПЧУ*, указывая умеренный темп, быстрый и ускоренный, что не соответствует действительности.

Большинство респондентов (94% – учителя, 89% – студенты) отмечают необходимость в музыкальной подготовке. По их мнению (87% – учителя, 91% – студенты), в первую очередь это касается воспитания музыкальных способностей (музыкальный слух, чувство темпа и ритма, музыкальная память), поскольку они должны стать частью

специальной дидактической подготовки по овладению, как технологии преподавания урока, так и приобретению личностных качеств/способностей, обеспечивающих дидактическую деятельность интегративной комплексной координации (96% – учителя; 91% – студенты 3 курса; 94% – студенты 4 курса). Это, по их мнению, должно быть сделано в форме теоретических, практических и методических занятий (87%, 79%, 84%, соответственно) в рамках специализированного курса (72%, 61%, 66%, соответственно), обязательного для студентов первого года обучения (94%, 73%, 78%, соответственно), где закладываются основы профессиональной подготовки будущих учителей.

Некоторые студенты (4%) и преподаватели (38%) используют музыкальное сопровождение (фонограммы) в процессе проведения уроков физического воспитания (все в ПЧУ), отметив, что они самостоятельно готовились для формирования и совершенствования уровня знаний и интегративных компетенций дидактической деятельности комплексной координации (демонстрация – речь – замечания – методические указания): 62% – учителя; 18% – студенты 3 курса; 31% – студенты 4 курса.

Таким образом, результаты проведенного анализа социологического опроса, позволяют заключить, что формирование компетенций интегративной дидактической деятельности комплексной координации у УФВ осуществляется в процессе их непосредственной педагогической деятельности после окончания университета. Педагогический опыт начинается в период первой педагогической практики и продолжается 5-6 лет после окончания факультета, срок, необходимый для формирования профессионального стереотипа дидактической деятельности учителя физического воспитания.

Результаты опросов, проведенных с методистами по педагогической практике (преподаватели ФФВС) демонстрируют особую актуальность данной проблемы, которая аргументируется необходимостью кардинального улучшения процесса дидактической подготовки студентов в университете, что приведет в дальнейшем к адекватному изменению традиции в практике школьного физического воспитания. По мнению всех респондентов, это (практика) не соответствует современным требованиям образования в целом и урока в частности.

Следует отметить, что в теории и практике профильного университетского образования накоплен некоторый положительный опыт по формированию у студентов дидактических знаний и компетенций. Но, в то же время, мы должны признать, что практика данного опыта не стала ни системной, ни традиционной, поскольку подготовка студентов к интегративной дидактической деятельности осуществляется без рассмотрения ее в междисциплинарном аспекте, что ограничивается формирующим потенциалом только

некоторых дисциплин, без системной ориентации на целостность теоретической и практической подготовки студентов.

Кроме того, в настоящее время до сих пор не решены проблемы дидактической деятельности комплексной координации учителей, не разработаны научные критерии для определения и оценки уровня этой деятельности, а также профессионально-значимых личностных качеств.

Структурный состав целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания в педагогической системе *Подготовительная часть урока.*

Дидактическая деятельность преподавателя физического воспитания представляет собой сложный комплекс вербальной, кинесической и двигательной деятельности, в процессе осуществления которых синтезируется координационная структура адекватных подструктурных элементов. В этом аспекте целостная макро-дидактическая деятельность ПЧУ должна быть подчинена, с одной стороны, комплексной двигательной и речевой деятельности, а с другой стороны – интегративной координации текстовых подструктур, которые составляют макро-текст соответствующих дидактических ситуаций. Проектирование двигательной интегративной деятельности должно быть реализовано в соответствии с текстом, определяя собой целостную адекватную композицию, где каждый подструктурный компонент целостной двигательной деятельности обеспечивается адекватными подструктурными компонентами вербальной дидактической деятельности. В данном контексте представленные выше факторы ориентированы на уровень дидактической деятельности (уровень формирования компетенций), материализованные показатели которых могут быть синтезированы для разработки системно-формирующих компонентов макродидактической ситуации ПЧУ в процессуальном аспекте дидактической целостной деятельности [44, 350].

Макротекст определяет и дидактическое общение (вербальное, невербальное и кинесическое), и двигательную учебную деятельность, как процесс интериоризации и экстериоризации деятельности, представляя собой органическую функциональную целостность, состоящую из мезо- и микротекстов [345].

С целью определения уровня координации целостной дидактической деятельности (*квалификация учителя, дидактический процесс – общение/движение: содержательный и методологический аспекты*) в рамках подготовительной части урока (*организационные формы*) мы руководствовались некоторыми разработками О.Е. Афтимчук [27], В.П. Беспалько [58, 59], Н.В. Кузьминой [181, 184], S.N. Danaïl [358], определяя в качестве компонентов инварианты педагогической системы *Макродидактическая ситуация ПЧУ-стереотип* (уровень стереотипной доминанты). На этом основании был разработан проект

структурного состава целостной дидактической деятельности УФВ в системе ПЧУ с целью выявления его количественных и качественных характеристик (Таблица 4.12).

Таблица 4.12

Проект-модель структурного состава целостной дидактической деятельности УФВ в педагогической системе *Макродидактическая ситуация ПЧУ* [368, p.59]

Мезо-дидактические ситуации	Количество		Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Темп	Время
	Микротексты	Структурные единицы микротекста	Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-речевительно-двигательный	Слухо-речевый зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий		
1.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
2.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
3.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
4.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
5.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
6.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
7.	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	60	128
8.	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	60	64
9.	6	64	6	4	6	4	4	8	8	4	60	64
Итого:	272	896	102	100	70	68	204	68	136	68	60	896
Итого:	100%		37,5%	36,8%	25,7%	25,0%	25,0%	75,0%	50%	25,0%	Умеренный	14'55"

Обозначения:

1 – ходьба (варианты);

2 – бег, прыжки (варианты);

3 – упражнения для шейного отдела позвоночника;

4 – упражнения для плечевого пояса;

5 – упражнения для рук;

6 – упражнения для туловища;

7 – упражнения для пояса нижних конечностей;

8 – танцевальные прыжковые элементы;

9 – упражнения для респираторной функции;

Уд/мин – удары в минуту;

С – секунды.

Синтезированной нами структурно-типовой состав целостной дидактической деятельности позволяет выделить оптимальное количество разно-уровневых дидактических и текстуальных ситуаций, соответствующий набор обслуживающих их средств и методов, необходимых для формирования педагогических умений данной деятельности в рамках стереотипной подготовительной части урока.

Как видим, Макродидактическая ситуация ПЧУ (как макроструктурный уровень) обеспечивается тремя видами текстов:

1. *Организационные* тексты, направленные на *организацию* мезо-дидактических ситуаций.

2. *Дидактические* тексты, обеспечивающие *инструментовку* дидактического материала.

3. *Независимые* тексты, представляющие *свободное* (независимое) общение,

ориентированное на лингвистический уровень общения, художественно-образную символизацию и алгоритмизацию двигательных действий.

Дидактическая деятельность ПЧУ требует использования следующих уровней дидактических методов (по Н.В. Кузьминой [184]):

1 – репродуктивный – преподаватель демонстрирует то, что знает и умеет;

2 – адаптивный – преподаватель задает то, что знает и умеет;

3 – локально-моделирующий – преподаватель вносит некоторую коррекцию в свои действия;

4 – системно-моделирующий – преподаватель владеет стратегией обучения и целостными дисциплинарными компетенциями;

5 – системно-моделирующий деятельность и поведение – преподаватель владеет стратегией трансформации своей дисциплины в средство формирования личности учеников.

Однако, учитывая стереотипный характер содержания разработанной нами ПЧУ, в рамках которой выделены дидактические ситуации с известными алгоритмами их решения, для предложенного проекта могут быть характерны первые три уровня дидактических методов представления учебного материала преподавателями.

Все дидактические действия в рамках данной макродидактической ситуации могут быть обеспечены умениями уровней *слухо-рече-зрительно-двигательной* и *слухо-рече-зрительной* координации. Последний уровень координации является более сложным при проведении упражнений поточным способом при фронтальной организации, а потому и более совершенным. В нашей модели он превалирует.

В связи с тем, что данный проект предполагает использование музыкального аккомпанемента (запись на CD диске, флэшносителе/карте) в постоянном умеренном (*andante maestoso*) темпе, исполнение всех заданий подготовительной части имеет адекватный представленным структурам динамический характер. Исключение составляют такие дидактические ситуации, как упражнения ходьбы, бега, прыжков и танцевальных элементов, которые исполняются в два раза быстрее, но при этом темп их тексто-дидактического обеспечения остается неизменен. Каждой дидактической ситуации-стереотип соответствует свой инвариант коммуникативной дидактической деятельности-стереотип в рамках макродидактической ситуации *ПЧУ-стереотип*. Все это направлено на решение основной цели – формирование знаний, умений/компетенций, отношений и ценностей.

Таким образом, на основе аналитического проекта структурной композиции целостной дидактической деятельности УФВ, а также, исходя из условий инвариантности

систем ПЧУ-стереотип, спроектированной на основе оптимальных компонент-доминант дидактического процесса, можно, независимо от полученных их величин, считать, что данные материализованные характеристики целостной дидактической деятельности, являются *оптимальными* в контексте дидактической технологии и квалификации учителя, оптимально движущих дидактический процесс.

Принимая во внимание, что процесс осуществления целостной дидактической деятельности предполагает некоторое отступление от заданных констант, мы включили в протокол определения сформированного уровня компонентов комплексной координации УФВ и студентов-практикантов (СП) такой параметр, как *издержки*, предполагающие некорректное поведение, как кинесическое, так и вербальное (Таблица 4.13).

Таблица 4.13

Протокол регистрации показателей интегративной дидактической деятельности со структурой комплексной координации УФВ и СП в процессе проведения ПЧУ-стереотип средствами ритмической гимнастики [368, р.63]

Мезо-дидактические ситуации	Количество		Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Издержки координации		Время	Темп		
	Микротексты	Структурные единицы микротекста	Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-речевые-зрительные-двигательный	Слухо-речевые-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Слухо-зрительно-двигательный	Немотивированные паузы				
															Единицы	Единицы
Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. УФВ СП	28 20	55 33	10 10	10 8	8 2	7 14	21 6	8 10	14 8	6 2	4 6	16 24	2 3	74 60	60 60	
2. УФВ СП	17 16	35 32	5 8	10 6	2 2	2 10	15 6	8 10	8 6	1 -	2 4	8 16	27 12	70 62	60 60	
3. УФВ СП	26 20	102 76	7 10	9 10	10 -	6 14	20 6	8 8	16 10	2 2	- 2	- 8	2 2	104 90	60 60	
4. УФВ СП	30 27	120 96	10 8	12 10	8 9	6 19	24 8	10 12	16 10	4 3	- 1	- 4	- 3	120 105	60 60	
5. УФВ СП	27 25	106 88	8 9	10 9	8 8	7 17	20 8	10 10	14 10	3 5	- 1	- 4	2 8	108 100	60 60	
6. УФВ СП	30 27	119 94	12 8	10 10	8 9	8 20	22 7	10 12	14 10	6 5	- 2	- 8	1 2	120 104	60 60	
7. УФВ СП	27 22	102 80	9 6	11 8	7 8	6 14	21 8	8 8	14 10	5 4	- 4	- 16	6 1	108 97	60 60	
8. УФВ СП	20 18	36 31	6 8	8 8	6 2	4 12	16 6	8 10	10 6	2 2	2 3	8 12	16 15	60 58	60 60	
9. УФВ СП	16 12	60 55	4 6	4 6	8 -	6 8	10 4	6 4	6 6	4 2	- 1	- 4	4 1	64 60	60 60	
Итого	УФВ СП	221 187	735 585	72 72	84 75	65 40	52 128	169 59	76 84	112 76	33 25	8 24	32 96	60 48	834 736	Moderat
Общее время	Включая время издержек общения: УФВ – 92" = 1'32" = 11% 13'54"; СП – 144" = 2'24" = 19,5% 12'16"															

Обозначения:

УФВ – учителя физического воспитания;

СП – студенты-практиканты;

Уд/мин – удары в минуту.

1 – ходьба (варианты);

2 – бег, прыжки (варианты);

3 – упражнения для шейного отдела позвоночника;

4 – упражнения для плечевого пояса;

5 – упражнения для рук;

6 – упражнения для туловища;

7 – упражнения для пояса нижних конечностей;

8 – танцевальные прыжковые элементы;

9 – упражнения для респираторной функции

В этом случае, проектирование учебного процесса на основе синтеза стереотипных доминант выделяет для анализа ПЧУ-стереотип и определяет его инвариант системы *дидактическая деятельность комплексной координации-стереотип*.

В протокол были включены 15 параметров для регистрации координационной структуры и операционального уровня дидактической деятельности преподавателя ПЧУ (Таблица 4.13). Наблюдения, сделанные в рамках разработанного протокола, позволяют определить характеристику структуры интегративной дидактической деятельности, установить количественные и качественные факторы комплексной координации, обеспечивающие дидактическую технологию ПЧУ, проводимую средствами ритмической гимнастики.

Наблюдениям и регистрации было подвержено 25 стереотипных уроков, проведенных УФВ с опытом работы более 10 лет и СП 4-го курса, со школьниками гимназических классов школ г. Тимишоара. Форма содержания ПЧУ по гимнастике, предложенная нами, была единой для всех (средства, количество упражнений, число повторений, последовательность, методы проведения и формы организации). УФВ и СП имели только один приоритет в деятельности, который состоял в самостоятельном определении содержания упражнений и уровня координации их проведения.

Результаты, представленные в Таблице 4.13, показывают, что УФВ потратили на проведение ПЧУ меньше времени, чем это предусмотрено разработанной моделью (13'54" и 14'55", соответственно). Это объясняется тем, что упражнения, которые были проведены ими в быстром темпе (бег, прыжки), непривычны для адекватного воспроизведения темпа вербальной координации. Они либо замолкали (немотивированные паузы), либо поточно демонстрировали двигательные подструктуры, которые не были необходимы для соответствующих микро-ситуаций.

Анализ полученных показателей и результатов регистрации уроков, проведенных СП, позволяет отметить низкий уровень соответствующей дидактической деятельности по сравнению с УФВ. Констатируем, что это относится к показателям всех параметров ($p < 0,001$: Приложение 30).

Для установления количественно-качественного уровня выполненной деятельности СП и УФВ был проведен сравнительный анализ показателей в рамках аналитического проекта исследуемых категорий экзаменуемых. Их представление обобщенной формой позволяет выделить три уровня дидактической деятельности:

- *высший уровень* – модель;
- *средний* – деятельность учителя;
- *низкий* – деятельность студентов.

Наиболее презентабельными из показателей являются следующие характеристики дидактической деятельности качественно более высокого уровня:

- независимый микро-тексты (29,4% – учителя, 21,4% – студенты);
- слухо-рече-зрительная координация (76,9% и 31,5%, соответственно);
- адаптивный и локально-моделирующий уровни дидактической деятельности (50,7%, 14,9% и 40,6%, 13,4% соответственно);
- координационные издержки (11,0% и 19,4%, соответственно).

Последний показатель, 19,4%, определяет время воспроизводства 71 структурных единиц микротекста, которые не были реализованы (из общей суммы – 585 единиц), что равно потере такой мезодидактической ситуации как *Варианты шагов* (55 единиц) или элементов танца, прыжков (60 единиц: Таблица 4.14; Приложение 31).

Таблица 4.14

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в процессе проведения ПЧУ-стереотип УФВ и СП [368, р.65]

Координационные подструктуры	Количество		Св %	Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Издержки координации			Общее время	
	Микротексты	Структурные единицы микротекста		Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-рече-зрительно-двигательный	Слухо-рече-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Слухо-зрительно-двигательный	Немотивированные паузы	Итого		
	Единицы			Процентное соотношение количества микротекстов (%)									Процентное соотношение общего времени (%)			Секунды
Параметры	1	2	-	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Проект-модель	272	896	-	37,5	36,8	25,7	26,0	75,0	25,0	50,0	25,0	-	-	-	-	896
Учителя	221	735	2,7	32,6	39,0	29,4	23,1	76,9	34,4	50,7	14,9	(8) 3,8	3,8	7,2	11,0	834
Студенты-практиканты	187	585	2,8	38,5	40,1	21,4	68,4	31,6	45,0	40,6	13,4	(24) 13,0	13,0	6,4	19,4	736

Таким образом, анализ характеристик структуры интегративной дидактической деятельности показывает, что уровень этих показателей дидактической технологии зависит, прежде всего, от комплексной координации: слухо-рече-зрительной + слухо-рече-зрительно-двигательной.

Прямая корреляция комплексной координации интегративной дидактической деятельности, на наш взгляд, свидетельствует об аналитической основе для формирования ее (деятельности) уровня у студентов и их воспроизводства в рамках мезо- и микро-структур дидактических текстов в системе аналитического проекта *ПЧУ-стереотип*.

4.3.2. Теоретическое и эмпирическое обоснование программы поэтапного формирования у студентов умений комплексной координации в рамках интегративной дидактической деятельности преподавателя физической культуры

Профессиональная педагогическая подготовка студентов университетов физической культуры осуществляется в рамках комплекса учебных дисциплин, направленных на формирование педагога-профессионала высокой квалификации. Следует признать, что уровень адекватности каждой дисциплины профессиональной характеристике преподавателя является относительным, и величина его зависит, в первую очередь, от степени разработанности педагогической теории, ориентированной на формирование личности педагога, в целом, и специфику его деятельности, в частности.

С этих позиций методический аспект подготовки студентов к педагогической деятельности предусматривает формирование:

– знаний дидактических принципов и содержания учебно-воспитательного процесса школьного и университетского образования, а также сущности межпредметных связей в преподавании физической культуры;

– операциональных компетенций лингводидактического уровня общения и слухорече-зрительно-двигательной координации [344].

В формировании этих компетенций значительную роль играет обязательное использование на занятиях адекватного музыкального аккомпанемента. Поскольку музыка и речь обладают одинаковыми средствами смысловой и эмоциональной выразительности (логическое ударение, тембровая окраска, ритм, темп, интонация и т.д.), этот факт можно использовать для формирования правильной дидактической речи к отдельно проводимым упражнениям или целым дидактическим ситуациям на уроке [337, 343]. При этом, чтобы верно сочетать произнесенную дидактическую речь с показом и проведением двигательного материала, необходимо обладать хорошим слухом, чувствами ритма и темпа, являющимися основой для развития координационных способностей. И здесь музыка является важнейшим средством для воспитания вышеперечисленных качеств. Организованность, цикличность и периодичность, наблюдаемая в построении музыкальной речи, является основой в структурировании отдельных актов (элементов) дидактической деятельности студентов, включающих как двигательный, так и речевой материал.

Анализ и обобщение материалов научно-методической литературы, посвященных проблеме формирования у студентов педагогических умений дидактической деятельности, воспитательно-формирующего потенциала дисциплин учебного плана университетов физической культуры, результатов социологического опроса студентов, учителей физического воспитания, преподавателей специализированных дисциплин вуза

представили возможным определить оптимальный вариант структуры программы общетеоретической, направленно-теоретической и практической подготовки студентов к усвоению ими педагогических умений целостной дидактической деятельности со структурным уровнем комплексной координации (Рисунок 4.8).

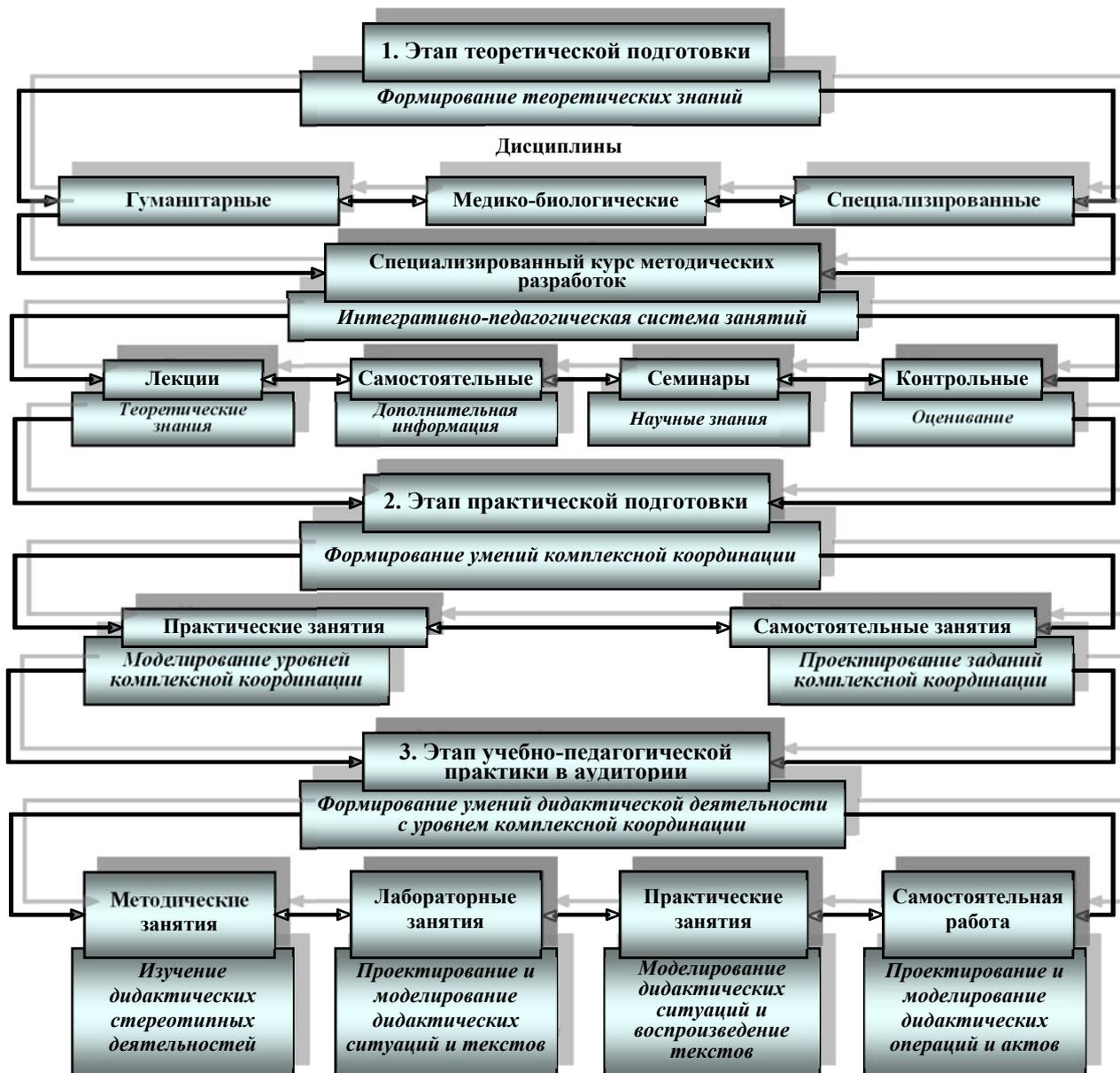


Рис. 4.8. Структура программы поэтапной подготовки студентов в рамках специализированного курса *Подготовка студентов университета физкультуры к дидактической деятельности* [339]

В представленной схеме показано, что общетеоретическая подготовка к профессионально-педагогической, а, следовательно, и дидактической, деятельности УФВ должна прослеживаться во всех предметных дисциплинах специализированных вузов и факультетов.

К сожалению, аспект дидактической деятельности, как показали результаты социологического опроса (23%), представлен в отдельных теоретических дисциплинах в очень общих чертах, в других – вообще отсутствует, а в специализированных дисциплинах

раскрыт недостаточно глубоко, особенно для студентов первого курса (38%), тогда как данная деятельность в ряду компонентов профессионально-педагогической деятельности УФВ является ведущей (Приложения 28, 29), и на нее необходимо направлять особо пристальное внимание студентов, начиная с самого появления их в университете. Поэтому в разработанной нами программе подготовки студентов, учитывая вышеизложенный фактор, предложена система занятий теоретико-методической подготовки междисциплинарного характера в разделе методических занятий [339].

Программа поэтапной подготовки предусматривает три аспекта (Приложение 32):

– *теоретико-методический* – формирование гностических компетенций содержания дидактической деятельности и ее компонентов, педагогических ситуаций;

– *собственно практический* – формирование операциональных компетенций комплексной координации (слухо-рече-зрительно-двигательной), проектирования компонентов двигательной координации;

– *учебно-аудиторной практики* – формирование педагогических операциональных компетенций проектирования и моделирования дидактических ситуаций на всех уровнях интегративной дидактической деятельности (совершенствование сформированных умений) в системе ПЧУ.

Содержание программы включает четыре основные темы, составляющие теоретико-практическую основу профессионально-педагогической подготовки студентов к дидактической деятельности в системе подготовительной части урока (Приложение 33).

Интегративная система занятий по всем темам предусматривает направленное освещение учебного материала с параллельным функционированием его во всех видах занятий: лекционных, практических, семинарских, лабораторных, контрольных и самостоятельных.

Тематическая реализация осуществляется посредством типовых учебных заданий с постоянно повышающимися от этапа к этапу подготовки сложностью и уровнем освоения компонентов комплексной координации, а, следовательно, и компонентов дидактической деятельности, и деятельности в целом.

Всего предусматривается два основных уровня выполнения заданий (Рисунок 4.9) и три уровня их воспроизведения в учебно-практической деятельности студентов (Рисунок 4.10).

Как в первом случае, так и во втором, воспроизведение студентами вышеизложенных заданий предполагало постепенное, уровневое, их усложнение.



Рис. 4.9. Уровни учебных заданий формирования педагогических операциональных компетенций проектирования и моделирования дидактических ситуаций

Материал и используемые средства учебных заданий приближены к практике дидактической деятельности УФВ и имеют свою внутреннюю интеграцию, ориентированную на закрепление приобретенного в процессе урока навыка. Этому должно способствовать равномерное распределение занятий в семестре и в учебном году в целом с тем, чтобы, в конечном итоге, сформировать комплексные компетенции интегративной дидактической деятельности УФВ в рамках всех специализированных дисциплин.

Анализ учебного планирования ФФВС позволял определить оптимальный календарный вариант внедрения программы в учебно-воспитательный процесс: 1 и 2 семестры, период обучения студентов на 1 курсе, являющийся отправным для общей профессионально-педагогической подготовки. Здесь закладываются основы для формирования дидактических умений УФВ.



Рис. 4.10. Уровни воспроизведения студентами заданий в рамках их учебно-практической деятельности

Практические занятия курса базировались на использовании музыкального сопровождения. Музыкальные произведения подбирались с учетом адекватности их формы, структуры и содержания параметрам разработанных компонентов дидактической деятельности. На первом этапе подготовки музыка участвовала в процессе воспитания чувства ритма и темпа, на завершающем этапе – являлась основой проектирования дидактической ситуации *ПЧУ физического воспитания*, предполагающей музыкальное сопровождение выполнения упражнений ритмической гимнастики.

Система занятий с целью направленного педагогического воздействия на формирование у студентов умений/компетенций целостной дидактической деятельности придерживалась следующего поэтапного формирования комплексной координации:

чувство ритма → *двигательная координация* → *зрительно-двигательная координация* →
слухо-зрительно-двигательная координация → *слухо-зрительно-двигательная координация + рече-двигательная координация* → *комплексная координация*.

Данные аспекты программировались с постепенным увеличением сложности от одного двигательного элемента, выполняемого под музыкальное сопровождение, к сочетанию нескольких двигательных элементов с различной ритмической структурой, представляющих координационную композицию с учетом стиля/жанра музыкального произведения; от сочетания минимальных двигательных структур и адекватных им

подструктур речевой деятельности (движения и слова как микродидактические ситуации) до выполнения целостной деятельности *комплекс упражнений*, обеспеченный дидактическим текстом (как макродидактическая ситуация) с включением зрительной и слуховой координации, где участие музыки определяло одну из обязательных составляющих данной деятельности. Здесь действовал принцип соответствия ритмовых подструктур музыкального, речевого и двигательного состава дидактической деятельности [27], что само по себе представляет проявление одной из форм комплексной координации в рамках целостной дидактической деятельности УФВ ПЧУ.

Поскольку компетенция целостной дидактической деятельности представляет собой сложно-координационную (слухо-рече-зрительно-двигательную) структуру, основой которой является ритм, ее успешное проектирование и последующие моделирование будет зависеть от уровня развития чувства ритма и близко к нему стоящего чувства темпа. Для разрешения этой проблемы весь дидактический процесс практических занятий первого семестра был направлен на воспитание у студентов данных чувств. Система занятий предполагала использование двигательного и музыкального материала. На лабораторных занятиях происходило закрепление формирующихся умений при проектировании и последующим моделировании ритмо-координационной организации подструктур двигательной деятельности (Приложение 34).

Формированию конструктивных компетенций дидактической деятельности посвящены занятия, основой которых являлось составление комплекса упражнений ритмической гимнастики (РГ), причем были обсуждены три варианта таких комплексов с учетом школьных возрастных периодов, где присутствует различный уровень сложности упражнений с учетом соответствующего объема допустимой физической нагрузки по каждому возрастному периоду.

Параллельно с формированием техники проектирования и моделирование подструктур двигательной деятельности к комплексу РГ осуществлялось и совершенствование слухо-зрительно-двигательной координации в форме упражнений на совершенствование оперативной памяти, а также танцевальных элементов и композиций (Приложении 35).

Для формирования компетенций дидактического общения был подобран материал, основанный на подструктурах двигательной и речевой деятельности при непосредственном участии определенной формы музыкальных произведений. Все структуры (двигательные, музыкальные, речевые) должны были иметь адекватный синтаксис с целью осуществления полноценного учебно-воспитательного процесса.

Навык проектирования и моделирования дидактического общения закрепляется в рамках дидактических ролевых игр, а также в условиях лабораторной работы, являющейся итоговым практическим занятием по оформлению комплекса упражнений в целостную дидактическую деятельность ПЧУ. Параллельно осуществлялось воспитание терминологически правильной и выразительной речи, отработывалась четкая дикция (Приложение 36).

Данный этап практических занятий по формированию педагогических компетенций дидактической деятельности был ориентирован на репродуктивно-творческий и творческий уровень представления дидактических компетенций целостной педагогической деятельности.

Таким образом, программа специализированного курса методических разработок построена так чтобы каждый предыдущий приобретенный навык имел свое отражение в каждом последующем с тем, чтобы, в конечном итоге, сформировать комплексные умения-компетенции дидактической деятельности УФВ, распространяющиеся на все специализированные предметы, которые имеют место в школе, как в рамках урока, так и во внеклассной, и внешкольной работе с детьми.

В период 1999-2000 учебного года в программу учебного плана ФФВС Западного университета г. Тимишоара, был введен курс методических разработок *Методика дидактической подготовки студентов ФФВС в рамках дисциплины МРВ*, который был реализован со студентами 1 курса в рамках 1 и 2-го семестров.

Учебные занятия проводились параллельно с двумя академическими группами: контрольной и экспериментальной, по 26 студентов в каждой. Команда преподавателей, участвовавших в учебно-воспитательном процессе, состояла из ведущего преподавателя и ассистента.

Для определения уровня однородности контингента Кгр и Эгр было проведено контрольное тестирование музыкальных способностей, разновидностей памяти, координации (Приложение 37), организован психологический тест для диагностики коммуникативной тревожности (Приложение 38), что очень важно для будущих преподавателей.

Полученные среднегрупповые показатели оценок комплексных способностей, необходимых для усвоения структурного состава целостной дидактической деятельности, а также результаты сравнительного анализа позволили определить как их уровень, так и однородность подготовленности Кгр и Эгр (Приложение 39) при $p > 0,05$ по всем сравниваемым показателям.

Организация учебно-воспитательного процесса в Эгр осуществлялась в рамках представленных здесь методических разработок. Программа обучения студентов Кгр в период эксперимента не предусматривала занятий по МРВ и соответствовала ряду дисциплин традиционно читаемых на 1 курсе факультета.

По завершению этапа учебно-формирующего эксперимента был осуществлен контроль уровня сформированности у студентов знаний и умений целостной дидактической деятельности ПЧУ. Моделирование ПЧУ по заданным параметрам доминант (см. Таблицу 4.12), но по собственному проекту, осуществлялось студентами в лабораторных условиях под музыкальное сопровождение, записанное на CD-диске или флэшносителе, в строго заданном умеренном темпе исполнения (120 уд/мин). Каждому студенту предоставлялось право самостоятельного выбора музыкального произведения. Для определения продолжительности исполнения каждой мезодидактической ситуации был использован секундомер. В состав экспертной комиссии входило 6 человек – 4 преподавателя факультета и 2 учителя физического воспитания. Оценка уровней параметров дидактической деятельности производилась согласно разработанной модели структурного состава целостной дидактической деятельности в системе макродидактической ситуации ПЧУ (см. Таблицу 4.13).

Анализ результатов контроля сформированности педагогического умения целостной дидактической деятельности показывает существенную разницу между Эгр и Кгр ($p < 0,001$) по всем параметрам (Приложение 30). В среднем, все показатели Кгр по данным параметрам в два раза меньше, чем у Эгр (Таблица 4.15). Особенно наглядно это представлено в построении микротекстов (138 ед. в сравнении с 269 ед.) и соответствующих им структурных единиц (396 ед. и 880 ед.).

Такая же картина наблюдается и по использованию видов микротекстов, поскольку это сопряжено с наличием их общего количества. Однако, если рассмотреть процентный состав всех видов микротекстов, можно отметить, что он примерно соответствует по использованию текстов *организационного* характера в Эгр и Кгр соответственно – 37,2% и 41,3 %; *дидактического* характера: Эгр – 37,2%, Кгр – 37,7%; *независимого* характера: Эгр – 25,6%, Кгр – 21,0% (Таблица 4.16, Приложение 40).

Количественное соотношение слухо-рече-зрительно-двигательного (СРЗД) и слухо-рече-зрительного (СРЗ) уровней координации по разработанному стереотипу (Таблица 4.16) равно 1:3, что означает использование 25% СРЗД координации и 75% СРЗ. Это соответствие присутствует у ЭГ – 25,3% и 74,7% (учитывая небольшой сбой при выполнении упражнений в беге, прыжках и танцевальных элементах по кинесическому каналу их воспроизведения).

Таблица 4.15

Протокол регистрации показателей интегративной дидактической деятельности с уровнем комплексной координации студентов Кгр (n = 26) и Эгр (n = 26) в процессе проведения ПЧУ-стереотип средствами РГ [368, р.92]

Мезо-дидактические ситуации	Количество		Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Издержки координации			Время	Темп
	Микротексты	Структурные единицы микротекста	Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-рече-зрительный-двигательный	Слухо-рече-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Слухо-зрительно-двигательный	Немотивированные паузы	Секунды		
Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Кгр	16	21	8	6	2	12	4	10	6	-	7	28	3	62	60
Эгр	32	64	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	-	64	60
2. Кгр	16	29	8	6	2	12	4	10	6	-	6	24	5	58	60
Эгр	31	62	12	12	7	8	23	8	16	7	-	-	2	62	60
3. Кгр	18	67	8	8	2	15	3	12	6	-	4	16	17	100	60
Эгр	32	124	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	4	128	60
4. Кгр	17	61	6	6	5	14	3	11	5	1	4	16	19	96	60
Эгр	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	-	128	60
5. Кгр	16	50	6	6	7	12	4	12	4	-	6	24	26	100	60
Эгр	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	-	128	60
6. Кгр	17	58	6	6	5	14	3	11	5	1	5	20	24	102	60
Эгр	32	122	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	-	128	60
7. Кгр	15	48	6	6	3	12	3	10	4	1	6	24	23	95	60
Эгр	32	128	12	12	8	8	24	8	16	8	-	-	-	128	60
8. Кгр	15	27	6	6	7	10	5	12	3	-	6	24	5	56	60
Эгр	30	60	10	12	8	8	22	8	16	6	-	-	4	60	60
9. Кгр	18	25	4	2	2	4	3	5	3	-	4	16	7	48	60
Эгр	16	64	6	4	6	5	12	4	8	4	-	-	-	64	60
Итого Кгр	138	396	57	52	29	106	32	93	42	3	48	192	129	717	Умеренный
Эгр	269	880	100	100	69	68	201	68	136	65	-	-	10	890	
Общее время	Включая время издержек общения: Кгр – 321" = 5'21" = 44,8% 11'56"; Эгр – 10" = 0'16" = 1,07% 14'50"														

Обозначения:

1 – ходьба (варианты);

4 – упражнения для плечевого пояса;

7 – упражнения для пояса нижних конечностей;

2 – бег, прыжки (варианты);

5 – упражнения для рук;

8 – танцевальные прыжковые элементы;

3 – упражнения для шейного отдела позвоночника;

6 – упражнения для туловища;

9 – упражнения для респираторной функции; Уд/мин – удары в минуту.

Таблица 4.16

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в процессе проведения ПЧУ-стереотип студентами Эгр и Кгр [368, р.94]

Координационные подструктуры	Количество		Св %	Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Издержки координации			Общее время	
	Микротексты	Структурные единицы микротекста		Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-рече-зрительно-двигательный	Слухо-рече-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Слухо-зрительно-двигательный	Немотивированные паузы	Итого		
																Процентное соотношение количества микро-текстов (%)									Процентное соотношение общего времени (%)			Секунды
Параметры	1	2	-	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Проект-модель	272	896	-	37,5	36,8	25,7	26,0	75,0	25,0	50,0	25,0	-	-	-	-	896
ЭГ	269	880	1,9	37,2	37,2	25,6	25,3	74,7	25,3	50,6	24,1	-	-	1,1	1,1	890
КГ	138	396	6,9	41,3	37,7	21,0	76,8	23,2	67,4	30,4	2,2	(48) 26,8	26,8	17,6	44,8	717

Относительно Кгр можно констатировать, что их неосведомленность в правилах и нормах проведения упражнений ПЧУ не позволила им представить (достигнуть) адекватного состава уровней координации исполнения целостной дидактической деятельности в системе ПЧУ. Прослеживается обратное заданному соотношение уровней. Студенты Кгр в большей степени (76,8%) продемонстрировали средний уровень координации, СРЗД, и только 23,2% – высокий, СРЗ. Это говорит о слабой подготовке студентов к дидактической деятельности.

В этом же ракурсе можно проанализировать и другие показатели интегративной дидактической деятельности.

Таким образом, в результате сравнительного анализа полученных данных параметров целостной дидактической деятельности можно утверждать, что программа специализированного курса методических разработок *Методика дидактической подготовки студентов ФФВС в рамках дисциплины МРВ* существенно влияет на уровень профессиональной подготовки будущих УФВ, в аспекте ее направленности на интенсификацию учебного процесса уже с первого года обучения в вузе.

Интенсификация процесса профессионально-педагогической подготовки будущих УФВ должна касаться в первую очередь условий и специфики специализации кафедр. Анализ учебной документации на факультете позволил установить, что совершенствование учебно-воспитательной практики выражается во все возрастающем объеме заданий со стороны различных дисциплин несколько далеких от главной деятельности студентов – дидактической деятельности. Подготовка к данной деятельности, как показывают результаты наших исследований, затрагивается лишь в курсе специализированных дисциплин и не обслуживается отдельной дисциплиной *Дидактика*. Учитывая выше изложенное, программа специализированного курса МРВ была разработана с целью приобретения и закрепления знаний с последующим формированием педагогических компетенций в условиях приближенных к естественным. Эффективность данного курса подтверждают результаты хронометрирования структурного состава целостной дидактической деятельности в системе ПЧУ учителей физического воспитания, студентов-практикантов 3-го курса и студентов 1 курса Кгр и Эгр (Таблица 4.17).

Результаты сопоставления обобщенных показателей уровней целостной дидактической деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп, учителей и студентов-практикантов позволяют сделать заключение о том, что каждая группа испытуемых демонстрирует свойственный ей уровень целостной дидактической деятельности (Приложение 41):

Таблица 4.17

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в процессе проведения ПЧУ-стереотип УФК, СП, студентами Эгр и Кгр [368, р.99]

Координационные подструктуры	Количество		Св %	Виды микротекстов			Уровни координации		Уровни деятельности			Издержки координации				Общее время
	Микротексты	Структурные единицы микротекста		Организационные	Дидактические	Независимые	Слухо-рече-зрительный-двигательный	Слухо-рече-зрительный	Репродуктивный	Адаптивный	Локально-моделирующий	Слухо-зрительный-двигательный	Немониторинговые нагрузки	Итого	Секунды	
	Единицы			Процентное соотношение количества микро-текстов (%)									Процентное соотношение общего времени (%)			
Параметры	1	2	-	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Проект-модель	272	896	-	37,5	36,8	25,7	26,0	75,0	25,0	50,0	25,0	-	-	-	-	896
УФВ	221	735	2,7	32,6	39,0	29,4	23,1	76,9	34,4	50,7	14,9	(8) 3,8	3,8	7,2	11,0	834
Студенты-практиканты	187	585	2,8	38,5	40,1	21,4	68,4	31,6	45,0	40,6	13,4	(24) 13,0	13,0	6,4	19,4	736
Эгр	269	880	1,9	37,2	37,2	25,6	25,3	74,7	25,3	50,6	24,1	-	-	1,1	1,1	890
Кгр	138	396	6,9	41,3	37,7	21,0	76,8	23,2	67,4	30,4	2,2	(48) 26,8	26,8	17,6	44,8	717

1. *Репродуктивный уровень* – студенты контрольной группы – умение показать, как выполнять комплекс упражнений и комбинаций по предложенной модели.

2. *Продуктивный уровень* – студенты-практиканты – умение адаптировать информацию к конкретной задаче.

3. *Локально-моделирующий системный уровень* – студенты экспериментальной группы и учителя – умение освоить стратегии преподавания, компетенции интегративной деятельности как результат комплексной координации составляющих ее подсистем.

Заключение по эксперименту. Исследование проблемы интегративной дидактической деятельности УФВ показывает, что в педагогической теории наиболее рационально ее рассмотрение в рамках концепций, определяющих дидактический процесс, реализующийся только в условиях иерархической организации уровней комплексной координации, устанавливая, таким образом, исходные факторы анализа, проектирования и моделирования данной деятельности.

Аналитический подход к рассмотрению интегративной дидактической деятельности УФВ в системе ПЧУ-стереотип в аспекте внешних и внутренних деятельностей позволяет установить содержание стереотипных доминант: *дидактическая ситуация-стереотип, дидактический текст-стереотип, уровень преподавания-стереотип*, формирующих его структурный состав (внутренний, статический аспект), который может быть

операциональным (внешним) на уровне слухо-рече-зрительно-двигательной и слухо-рече-зрительной координации (динамический аспект).

Результаты определения уровня дидактической подготовки учителей и студентов-практикантов по моделированию аналитического проекта *ПЧУ физического воспитания-стереотип* демонстрируют:

– оптимальный уровень интегративной дидактической деятельности УФВ, который формируется в течение нескольких лет практической деятельности, что по большинству параметров совпадает с модельным проектом, кроме уровней дидактических методик – *репродуктивный* (25,0% и 34,4%, соответственно), *локально-моделирующий* (25,0% и 14,9%), имеющий в то же время потерю координации в 11% от общего времени (834 с);

– *оптимальный* уровень студентов отличается по всем параметрам, но показатели уровня комплексной координации (31,6%) в два раза меньше по сравнению с моделью (75,0%), при потере координации в 19% от общего времени (736 с).

Результаты обобщения теоретического анализа, педагогических наблюдений, социологических исследований и дидактико-аналитических проектирований позволили установить, что основу подготовки УФВ составляют интегративные дидактические компетенции комплексной координации, представленные теоретическими знаниями и педагогическими компетенциями, которые определяются операционально-координационной репродуктивной системой микро и мезоструктур соответствующих уровням слухо-рече-зрительно-двигательной и слухо-рече-зрительной координации.

Аналитическое проектирование, осуществленное в рамках настоящих исследований, позволяет определить содержание программы подготовки студентов, начиная с 1 курса, ориентированное на следующие операционально-формирующие аспекты:

чувство ритма → двигательная координация → слухо-зрительно-двигательная координация → слухо-зрительно-двигательная координация + рече-двигательная координация → комплексная координация → интегративная деятельность

с последующей группировкой структурных элементов:

- *акт – микроструктурная единица – движение;*

- *операция – микротекст – упражнение;*

- *интегративная деятельность – макротекст – интегративный комплекс упражнений/ПЧУ.*

Проведенные исследования показывают, что методология формирования знаний и компетенций комплексной координации интегрирования процессуальных компонентов в рамках дидактической деятельности может быть эффективна только в условиях применения образовательных концепции программы специализированного курса

Подготовка студентов ФФВС к дидактической деятельности в рамках дисциплины Музыкально-ритмическое воспитание на базе трехуровневой системы заданий в рамках занятий трех типов, обеспечивающих симбиоз:

гностические компетенции + операциональные компетенции → педагогическая интегративная компетенция на уровне осознанной деятельности.

4.4. Выводы по четвертой главе

1. Дидактическое общение, как главный фактор дидактической деятельности преподавателя, в существующих программах и учебной документации по подготовке студентов физкультурных вузов почти не отражено, за исключением некоторых общих обзорно-теоретических разделов курсов специальных и психолого-педагогических дисциплин, где представлены обобщенные характеристики общения в дидактико-методическом аспекте.

Практика такой подготовки не может быть названа ни массовой, в плане ее охвата практически всех учебных заведений специализированного профиля, ни системной, так как распространяется лишь на отдельные моменты и стороны учебно-воспитательного процесса, что обусловлено следующими положениями:

- Подготовка к дидактическому общению ограничивается использованием возможностей лишь отдельных дисциплин без ориентации на системность и целостность теоретической и практической подготовки студентов.
- Не разработаны в должной мере проблемы дидактического общения УФК.
- Недостаточно исследованы проблемы ритма дидактического общения в педагогической системе *Урок*.
- Не разработаны научные критерии оценки уровня дидактической деятельности УФК и его личностных профессионально-значимых качеств.

2. Категория деятельности в учебных программах философской и психологической дисциплин представлена незначительно, что влечет за собой принципиальное упрощение следующих порядков:

- недостаточное владение гностическими компетенциями студентами по теории деятельности и ее закономерностей;
- неполное представление УФК о категории деятельности *Общение*, как ведущей, в рамках закономерностей которой, как вида деятельности, строится и протекает дидактический процесс;
- отсутствие, либо слабое представление о процессуальных факторах, движущих процесс деятельности общения-учения-научения;

– слабое представление о целостной интегративной дидактической деятельности и об уровнях компетенций и комплексной координации дидактической деятельности.

3. Учебно-воспитательный процесс определяется ритмовым построением, как дидактической деятельности в целом (макро-, мезо-, микро-дидактические ситуации), так и общения, в частности (макро-, мезо-, микротекст). Несоблюдение закономерностей ритма дидактической речи в практике педагогической деятельности УФК вызывают затруднения, особенно у начинающих, заключающиеся в некорректном выборе содержания, средств, форм и методов дидактического общения.

4. Данные констатирующих экспериментов определили, что:

– формирование компетенций ритма дидактического общения у УФК осуществляется в процессе его непосредственной педагогической деятельности, после окончания вуза;

– характер гностических компетенций ритма общения определяется представлениями, сформированными в результате эмпирической деятельности, а не целенаправленной теоретической подготовки.

5. Дидактическая деятельность УФК в рамках учебно-воспитательного процесса отмечается интегративным фактором, представленным симбиозом коммуникативной и двигательной деятельности (макро-текст – двигательная композиция/комплекс двигательных задач, мезо-текст – комплекс упражнений/двигательная задача, микро-текст – упражнение/двигательный акт), что выводит ее на уровень комплексной координации: слухо-рече-зрительно-двигательный.

6. Педагогический эксперимент показал, что разработка и применение Моделей структурного состава ритма дидактического общения и целостной дидактической деятельности содействует получению значительных результатов, таких как:

- оптимизация процесса подготовительной части урока по физическому воспитанию;
- сокращение необоснованного временного периода, охватывающего речевой простой;
- повышение качества уровней дидактико-языковой структуры профессионального общения студентов, находящие свое выражение в различных видах дидактических микротекстов;
- уменьшение количества издержек общения (речевые клише, терминологические ошибки);
- увеличение количества уровней высшей координации, слухо-рече-зрительной, целостной дидактической деятельности УФК относительно среднего уровня – слухо-рече-зрительно-двигательной координации;

- отсутствие низкого уровня координации – слухо-зрительно-двигательной;
- формирование компетенций ритма целостной дидактической деятельности и ее операциональных компонентов (речевой, двигательный) у студентов сопряжено с воспитанием у них чувства ритма в рамках курсов *Методика формирования ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры* и *Подготовка студентов ФФВС к дидактической деятельности в рамках дисциплины Музыкально-ритмическое воспитание*.

5. ОБОСНОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

5.1. Фундирование закономерностей ритмопостроения педагогической деятельности

Содержание закономерностей педагогического процесса и системы. Под *закономерностями* подразумевают относительно устойчивые и регулярные взаимосвязи между явлениями и объектами реальности, обнаруживающиеся в процессах изменения и развития [231, с.190]. Познание закономерностей реального мира составляет не только первейшую задачу науки, но и основу целесообразной деятельности человека. Различают два класса закономерностей: *динамические* и *статистические*.

Определяющей чертой *динамических* закономерностей, или закономерностей жесткой детерминации, является строго однозначный характер соответствующих связей и зависимостей. Однозначный характер связей означает их концептуальную/качественную равноценность, что предполагает рассматривание любых связей, независимо от природы и структуры изучаемых процессов, как необходимых.

Статистические закономерности связаны с теоретико-вероятностными методами исследования. В общем случае статистические системы образованы из независимых или квазинезависимых частей/подсистем. Структура этих систем характеризуется распределениями вероятностей, а статистические закономерности представлены законами взаимосвязи между распределениями различных величин, характеризующих объекты исследования, а также законами изменения этих распределений во времени. При этом следует отметить особенности статистических систем: устойчивость, единство в поведении независимых частей/подсистем; иерархия и субординация. Таким образом, основной задачей статистических исследований является раскрытие законов взаимосвязи между миром элементарных явлений (их свойствами) и целостными характеристиками таких систем.

Представления о *закономерностях жесткой детерминации* и о *статистических закономерностях* детерминируют собой два *крайних* вида закономерностей, характеризующих некоторые предельные состояния изучаемых явлений и объектов. В случае более сложных представлений о закономерности необходим синтез жесткости (однозначности) и независимости (случайности).

Педагогическая наука также не исключает наличия широкого круга связей ее составляющих и соответствующих им взаимозависимостей, поскольку представляет собой

науку о законах воспитания и образования человека. Основным законом педагогического процесса является обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Наряду с этим выделяют специфические законы, формирующие *педагогические закономерности*. Помимо обусловленности содержания, форм и методов педагогической деятельности от уровня развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки, педагогические закономерности определяются интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев [279].

Сущность *педагогической закономерности* заключается в зависимости результатов обучения и воспитания от характера деятельности, в которую включается обучающийся. При этом не менее важной закономерностью является соответствие содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников. Здесь же необходимо отметить и значение уяснения *внутренних закономерных связей* между функциональными компонентами (средства, методы обучения, формы организации), обусловленными задачами и содержанием каждой конкретной педагогической ситуации.

Таким образом, закономерность *жесткой детерминации* в педагогике проявляется в поиске адекватных форм реализации содержания тех или иных видов деятельности, выбора соответствующих реквизитов, сопровождающих разнообразные мероприятия, что следует закономерностям функционирования педагогического процесса. Здесь же находит свое проявление и категория *случайность* в рамках *статистических закономерностей*. Явление стохастичности педагогических воздействий предполагает вариативность ответных реакций воспитанников и, соответственно, множество/разнообразие путей решения одной и той же педагогической задачи, в зависимости от условий ее протекания, а также от содержательной сущности самой личности воспитуемого.

Вышеизложенное подводит к осознанию *педагогических закономерностей* с позиций диалектики. Еще широко известный педагог А.С. Макаренко придавал особое значение культуре диалектического мышления в изучении педагогической науки и системной организации педагогической деятельности: «...педагогика есть самая диалектическая, подвижная, самая сложная и разнообразная наука» [206, с.128.]. Он подчеркивал, что научную педагогику надо строить на основании законов философии, а системе должна быть свойственна органическая цельность.

В подтверждение сказанному следует обратить внимание на выраженную противоречивость педагогического процесса, возникающую там, где наблюдается

отставание практической педагогики от требований жизни; там, где обнаруживается несоответствие традиционных, устаревших представлений, концепций, взглядов, подходов изменившимся условиям социального развития и усложняющимся требованиям жизни к формирующейся личности. Это в своем роде является отражением диалектического **закона единства и борьбы противоположностей**.

Другой закон диалектики, **закон перехода количественных накоплений в качественные изменения**, проявляется в рамках педагогического процесса, когда происходит накопление отдельных личностных характеристик (убеждения, ценностные ориентации, мотивы, потребности личности, ее индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки) и формирование из них интегративных качеств и способностей, умений и навыков, предполагающих более высокий уровень развития. Данный закон можно продемонстрировать и в случае, когда в результате многократно повторенных действий/упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование/навык.

Закон отрицания отрицания в педагогической системе хорошо представлен в рамках возрастных противоречий, когда уже сложившиеся качества, умения и навыки *отрицают* более прогрессивные интегративные качества, умения и навыки более высокого порядка. При этом могут быть учтены некоторые преобразования представленных категорий предшествующего возрастного этапа. Однако в этом и заключается развитие личности, ее совершенствование.

Сущность и содержание ритма профессионально-педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, представляет собой процесс, поскольку предполагает некое движение/развитие в отношениях преподавателя и учеников. А, как было сказано во второй главе, всякий процесс осуществляется в определенном ритмовыражении, то и педагогическая деятельность имеет свое ритмопостороение.

Учитывая, что целостный процесс профессионально-педагогической деятельности предполагает определенную этапность (подготовительный, исполнительный, оценочно-корректировочный этапы) в своей реализации, которая повторяется во всех проявлениях работы преподавателя, можно констатировать его ритмовой характер. Здесь мы наблюдаем весь спектр характеристик ритма, представленных во второй главе (п. 2.1), а именно: *периодичность, цикличность, повторность, спиральность, волнообразность* и др., имеющих место в педагогическом процессе.

Понятие *периодичности* заключается в определении периодов деятельности, которые в школах и непрофильных вузах могут быть представлены триместрами и семестрами в

учебном году, в рамках которых решаются задачи, как общего, так и частного плана. Так, в течение учебного года всякий триместр или семестр направлен на приобретение специальных **гностических компетенций** в сфере физической культуры; формировании **операциональных компетенций** инструктивно-методического характера, необходимых для самостоятельного использования различных видов и систем физических упражнений; расширение **функциональных возможностей** организма; обогащение **двигательного опыта** занимающихся путем освоения разнообразных двигательных умений и навыков; содействие укреплению **здоровья**, нормальному **физическому развитию**; формирование **потребности в систематических занятиях физическими упражнениями**; а также на содействие воспитанию **нравственных и волевых качеств**, развитию **индивидуальных свойств личности**. Если частные задачи будут варьировать в зависимости от временного учебного периода, то общие не исключают своего значения во всех периодах учебного года, что и дефинирует периодичность профессионально-педагогической деятельности.

Цикличность проявляется в оценивании (оперативное, текущее, итоговое) знаний и умений учащихся, прослеживающуюся в рамках каждого из триместров, а также за период всего обучения. Здесь цикл усматривает распределение временного ряда для организации и проведения каждого из видов оценивания, что закрепляет за собой понятие чего-то завершенного. При этом подобный цикл наблюдается по всем учебным дисциплинам.

Повторность в педагогической деятельности можно наблюдать при ее возобновлении в следующем – либо равноценных группах занимающихся, либо в новом учебном году. При этом, с приобретением профессионального опыта, а также в результате самосовершенствования, повторность в личностной педагогической деятельности осуществляется на более высоком уровне, что предполагает диалектическую *спиральность*. Каждый виток учебного процесса осуществляется на более профессиональном уровне.

Всякий процесс имеет начало и конец, между которыми происходит фаза развития, момент кульминации и фаза угасания. Затем все возобновляется в рамках этой же схемы. Такая форма течения какого-либо процесса определена *волнообразностью*. Об этом можно судить, рассматривая процесс обучения как обусловленную систему учебных дисциплин, каждая из которых представляет одну из фаз волнообразования. В рамках всякой дисциплины мы наблюдаем процесс накопления знаний, процесс воспитания умений с выходом на формирование навыка, что ассоциирует кульминацию. Затем для закрепления полученного образования наступает процесс торможения в плане получения новой информации и воспитания новых умений. Наступает фаза подготовки и сдачи экзаменов. С каждой новой дисциплиной процесс обучения возобновляется по изложенной схеме, что и демонстрирует волнообразный характер всей системы обучения.

Как видим, каждая из характеристик ритма имеет место в педагогической деятельности/процессе и каждая из них может представлять категорию *ритм* согласно ее показателям. Учитывая, что ритм являет собой некое чередование и организацию во времени каких-либо элементов с определенной последовательностью и частотой (см. 2.1), можно толковать ритмопостроение и в отдельно взятом учебно-воспитательном процессе, уроке.

Обращаясь к 4.2 и 4.3, констатируем ритмоструктуру урока, заключающуюся в детерминации иерархии дидактических ситуаций (Рисунок 4.5). Как уже было указано, весь процесс урока представляет из себя *Макро-дидактическую* ситуацию, состоящую из *Мезо-дидактических* ситуаций, подразумевающих части урока (подготовительная, основная, заключительная). В свою очередь, последние складываются из *Микро-дидактических* ситуаций, определяющих собой разрешение поставленных перед уроком задач. С этих позиций целостный урок будет представлять из себя *Макро-педагогическую* деятельность с соответствующими ее иерархическими компонентами. И поскольку понятие структуры предполагает «совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе», сохраняя основные «свойства при различных внешних и внутренних изменениях» [282, с.1294], то можно разработать Модель ритмоструктуры любой деятельности, что и было представлено в настоящей работе в рамках двух исследований (Таблицы 4.5, 4.12). Опираясь на количественные и качественные характеристики Модели, можно ускорить процесс воспитания умений и повысить эффективность формирования навыков, что подтверждено результатами научных изысканий О. Афтимичук [27], M. Gönczi-Raicu [368].

Диалектика ритмоструктурного формирования. Вышеизложенное позволяет декларировать, что перечисленные характеристики образуют некий *Импульс* (см. 2.1) в форме веретена (Рисунок 5.1) (существуют формы *песочные часы*, *взаимопроникновение конусов*), подчиняющийся диалектическим законам. В нем заложены и понятие противоположностей (начало А и конец С), и переход количественных показателей в качественные (окончание импульса с его волнообразованиями предполагает его переход в новое качественное образование), и суждение *отрицание отрицания* (импульс с двумя инверсными коническими формами: VAD и BCD).

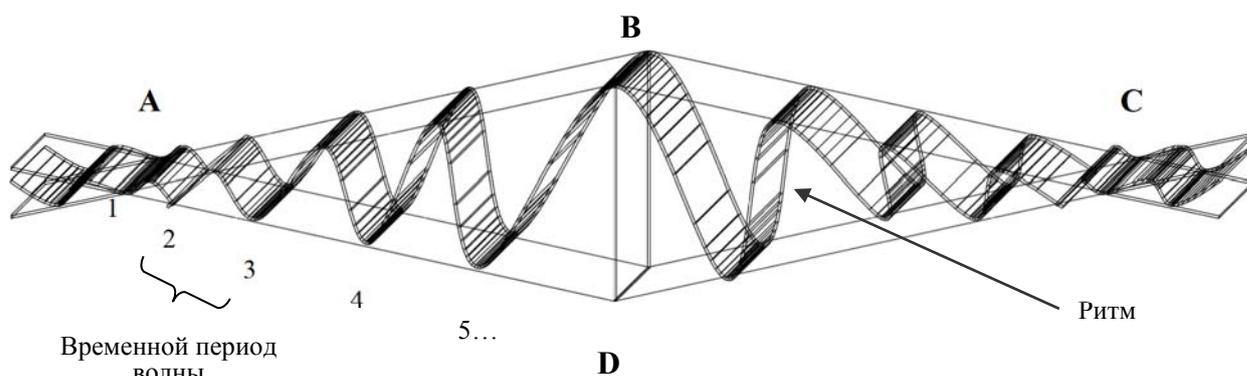


Рис. 5.1. Имманентное ритмообразование импульса (модифицировано автором)

Внутреннее содержание *Импульса* представляет ритм одного цикла (А-С). С позиций педагогической деятельности это может предполагать ритм исполняемых профессиональных действий преподавателя, каждое из которых будет подразумевать определенный ритм педагогических операций, направленных на разрешение соответствующих педагогических ситуаций (Рисунок 5.2).

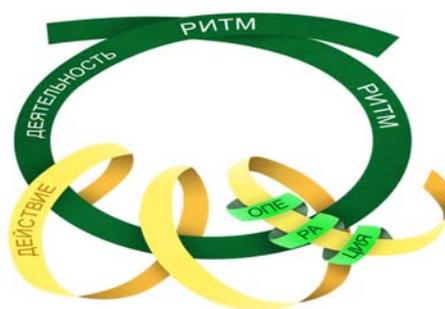


Рис. 5.2. Деятельностные структурные ритмокомпоненты (по О.Е. Афтимичук [37])

И, если следовать диалектике педагогического процесса, формирование ритма профессионально-педагогической деятельности необходимо рассматривать, как с точки зрения *общих* положений, так и *частных/конкретных*.

Общие положения формирования ритма профессионально-педагогической деятельности будут напрямую соотноситься с диалектическими законами. В рамках закона единства и борьбы противоположностей ритмоформирование педагогической деятельности будет проявляться в противоречиях ранее сложившихся устаревающих педагогических воззрений, концепций, практической организации учебно-воспитательного процесса и развивающимися на их основе новыми, современными, усложняющимися требованиями.

В случае *частного* видения ритмопостроения необходимо обратиться к конкретным дидактическим ситуациям, когда на фоне ранее сформированных представлений о проведении урока предлагается другой путь, усовершенствованный, для формирования профессиональной деятельности, заключающийся в разработке ритмокомпонентов всех ее иерархических уровней (Рисунок 4.5).

Закон взаимосвязи количества и качества хорошо представлен в Моделях структурных составов ритма общения макротекста коммуникативной дидактической ситуации (Таблица 4.5) и целостной дидактической деятельности (Таблица 4.12). Здесь показаны качественные и количественные характеристики обозначенных деятельностей, которые являются оптимальными в контексте дидактической технологии, что предполагает интенсификацию профессионально-педагогической подготовки.

Отрицание отрицания как диалектический *закон* свидетельствует о рождении *нового* как хорошо забытом *старом*. И здесь ритмоконструирование педагогической деятельности в настоящем исследовании опирается на декларации педагогов-исследователей [152, 206] о наличии ритма в учебно-воспитательном процессе, но не фундирующих ими данное явление.

Разработки ритма деятельности в представленных изысканиях демонстрируют самостоятельные исследования профессиональной двигательной и коммуникативной деятельностей, что в рамках целостной педагогической деятельности специалиста по физической культуре детерминирует ее специфику. Таким образом, обозначение ритма в деятельности преподавателя, с одной стороны, и его дифференцированное формирование в структуре деятельности специалиста, с другой стороны, свидетельствует о повторении *старого* на *новом* более высоком уровне.

5.2. Общие закономерности формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре

Характеристика актуальных проблем и задач инновационных образовательных процессов в профессиональном образовании невозможна без учета изменений, связанных с технологизацией педагогического процесса.

Существенную роль в нашем исследовании сыграла концепция целостного педагогического процесса, отражающая все его структурные компоненты: цель, задачи, содержание, средства, формы, методы и приемы, результаты, находящиеся в состоянии взаимодействия и взаимообусловленности. Вместе с тем, обращают на себя внимание закономерности, проявляющиеся в функционировании целостного педагогического процесса: его *продолжительность*, *целенаправленный характер*, *целостность* и *взаимосвязь* структурных компонентов. Опираясь в своем исследовании на эти положения, мы попытались изучить феномен ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре с позиций педагогического мастерства, в частности, педагогической технологии, предполагающей технологию конструирования и

моделирования педагогического процесса, технологию педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений.

Педагогическую технологию определяют строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. К тому же, в соответствии с целостным подходом при проектировании и моделировании педагогического процесса как системы, необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, учитывая, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Следовательно, технология педагогического процесса предполагает механизм поэтапной реализации во времени совокупности системных элементов целостного педагогического процесса, имеющий циклический характер и ведущий к эффективным результатам обучения.

В этой связи, а также принимая во внимание закономерности педагогического процесса и рассмотренные нами диалектические закономерности ритмопостроения, в рамках изучаемой нами проблемы необходимо выделить следующий ряд закономерностей.

Закономерность междисциплинарной интеграции. Сообразуясь с тем, что процесс подготовки к профессиональной деятельности должен прослеживаться во всех учебных дисциплинах, как общего характера, так и специализированного, первой *закономерностью* формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре будет являться *междисциплинарная интеграция* [279].

Междисциплинарная интеграция детерминирована возрастающей ролью знаний человека в области смежных с его специальностью науках и умением комплексно применять их при решении профессиональных задач, что позволит не только повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, но и интенсифицировать сроки профессионального обучения. Мы утверждаем, что тема ритма должна присутствовать во всех блоках учебных дисциплин (Рисунок 5.3).

В рамках медико-биологических дисциплин целесообразны знания о биологических ритмах, как человека, так и природных явлений. Знание физиологических ритмов полезно не только для разработки индивидуальной модели суточного ритма жизнедеятельности человека. Ритмичная работа функциональных систем и органов человека осуществляется по определенным законам, согласно их функциям и характеристикам. Ритмичность физиологических процессов отражает единство организма и среды. И при нарушении ритмичности одного из процессов развиваются заболевания в организме. Данные выводы сориентированы на контент исследуемой проблемы. Эти знания могут пригодиться при разработке личностной профессиональной деятельности, эффективность которой будет зависеть от взаимообусловленного функционирования всех ее составляющих.

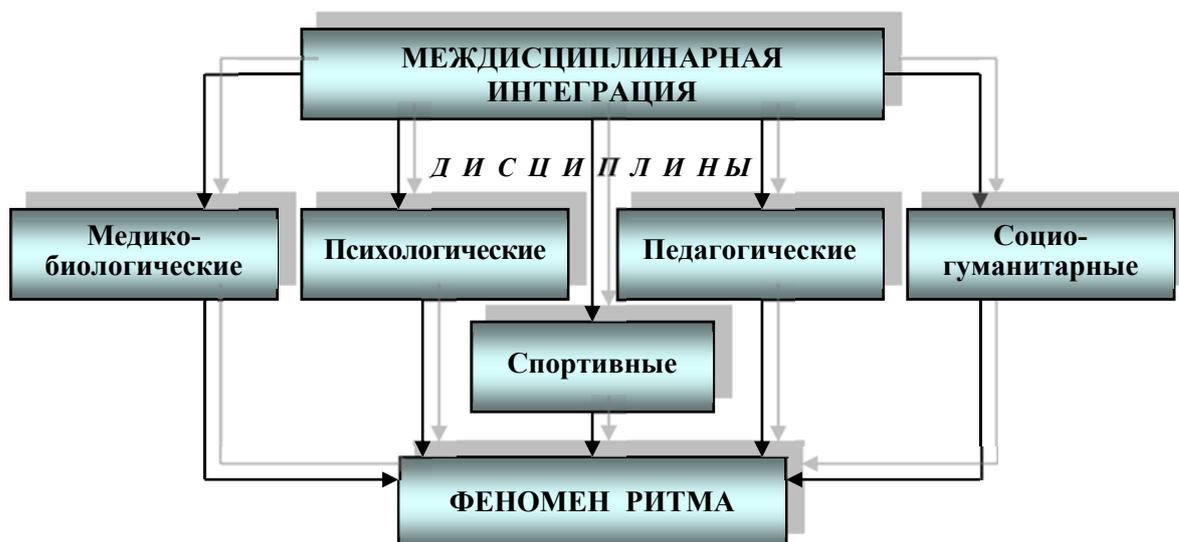


Рис. 5.3. Ритмовый аспект междисциплинарных связей

Полезными знаниями обладает наука *Биоритмология*, изучающая циклические процессы в биологических системах (биоритмы) и их адаптацию к природным и социальным ритмам, доказывая этим, что все без исключения функции живых организмов, включая человека, подчинены *закону ритма* – фундаментальному свойству живой материи. Всеобщность феномена ритма в сфере органического мира рассматривается в качестве универсального критерия функционального состояния организма, его благополучия. С этих позиций возможно рассмотрение и любого процессуального неорганического мира.

Здесь же уместно представить такую дисциплину, как *Биомеханика*, которая определяет ритм в кинематических характеристиках механики звеньев тела человека. Как было упомянуто во второй главе, *ритм* движения в области физической культуры рассматривают как комплексную характеристику техники физических упражнений, отражающую порядок распределения усилий во времени и пространстве, нарастания и уменьшения их в динамике действия.

Все эти знания широко применимы в медицине, психологии, педагогике, спорте и многих других областях.

Помимо этого в психолого-педагогических науках проблема ритма рассматривается в плане организации и осуществления различных деятельностей человеком. В психологии данная проблема детерминирована в коммуникативных отношениях, которые в области физического воспитания и спорта выполняют ведущую роль. Исключением не является и учебно-воспитательная, педагогическая деятельность. Вся технология проектирования и моделирования деятельности преподавателя несет в себе, как уже было отмечено в п. 5.1, ритмические характеристики: периодичность, цикличность, спиральность, волнообразность, повторность и др. А потому знание содержания представленных

категорий, на наш взгляд, упростит и ускорит процесс научения студентов профильных вузов, подразумевающий самостоятельную профессиональную подготовку, приобретение профессионального опыта, совершенствование сформированных навыков ритма профессиональной деятельности.

Особое место ритм занимает в спорте, а также в системе профессиональной двигательной подготовки будущих учителей физического воспитания, тренеров по спорту и фитнесу. Здесь ритмические характеристики являются базовыми компонентами техники иерархического исполнения структурных компонентов двигательной деятельности. Их значение неумолимо, поскольку они организуют упорядоченность движений в составе целостного действия, при котором акцентированные (связанные с наибольшим мышечным напряжением) фазы действия закономерно чередуются с неакцентированными (меньшим напряжением либо расслаблением), что отражается на технике исполнения упражнения.

Многозначительность феномена ритма подкрепляется информационными материалами по *истории* и *социологии* развития общества. Учеными отмечена цикличность исторических событий. Благодаря законам цикла, возможно прогнозировать события в рамках любого исторического промежутка, в любой момент, проводя аналогию между делами современного и завершившего свое развитие миров, описав качества разных этапов, периодов, эпох, народов, государств, человечества. Доказано, что все исторические события, развиваясь по спирали, повторяются с запрограммированной точностью, подчиняясь законам математики, и этому процессу невозможно противостоять. На этом законе зиждутся все предсказания, от древнейших времен до наших дней, а это значит, что его можно использовать в повседневной жизни. Зная алгоритм повторения исторических процессов, можно составить программу, которая будет рассчитывать будущие изменения в обществе.

Подобные сведения обеспечивают базу концепции формирования профессионально-педагогических компетенций в аспекте ритмоструктуры дидактической деятельности учителя/преподавателя по физическому воспитанию, тренера по спорту/фитнесу.

Таким образом, совместность формирования содержания профессиональных дисциплин в плане ритма физиологической, механической, физической, коммуникативной деятельности обеспечит системное формирование содержания обучения, совокупный его анализ, реализацию всех его взаимосвязей.

Закономерность компетентного подхода. Повышение качества образования всегда являлось актуальной проблемой. В век Европейской интеграции данная проблема получила новую интерпретацию, обозначенную в системе профессиональной подготовки формированием компетенций, согласующихся с единой европейской системой

образования. В этом формате компетентностный подход [319] в профессиональном образовании предполагает подготовку специалистов согласно потребностям рынка труда, особому заказу на компетентного специалиста со стороны работодателей.

С этих позиций, подготовка специалиста по физической культуре в плане формирования ритма профессионально-педагогической деятельности ориентирована на воспитание у будущих преподавателей ряда компетенций, которые в целом будут определять их целостную *профессиональную компетенцию*.

Сама *профессиональная компетентность* предполагает состав общих и специализированных компетенций, которые должны находиться между собой в определенной взаимосвязи и взаимообусловленности (Рисунок 5.4).



Рис. 5.4. Содержание компетентностного подхода

Для выражения исследуемой проблемы общая направленность компетенций определяется, в первую очередь, формированием знаний фундаментальных закономерностей категории *ритм* релятивно процессуальной стороне как дидактической, так и педагогической деятельности специалиста по физической культуре в целом. К тому же, здесь имеет место совершенствование представлений о базовых дидактических принципах, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс через призму понятия «ритм». К общим компетенциям, в рамках нашей проблемы, мы относим и становление педагогического мастерства, предполагающего знания ритмоструктурной организации, как

всей педагогической деятельности, так и ее структурных компонентов; педагогическую технологию проектирования ритма деятельности различного порядка; моделирование педагогической техники двигательного и вербального ритма, как изолированно, так и в симбиозе.

Если содержание общих компетенций ритма профессионально-педагогической деятельности можно отнести к когнитивной сфере, то специализированные компетенции этого феномена представляют психомоторную и аффективную область деятельности преподавателя. Первая выражается в умениях комплексной/интегративной координации дидактических действий, формирующихся на такой способности, как «чувство ритма». Только при условии его воспитания на высоком уровне психомоторные действия будут высоко оценены. Здесь подразумевается взаимосвязь и взаимообусловленность психических и функциональных (двигательных) процессов, участвующих в осуществлении дидактической деятельности. Последняя же предполагает свое двигательное, вербальное и двигательное-вербальное выражение. Соответствие ритмоструктур первого и второго показателей организует третий показатель реализации профессионально-педагогической деятельности на более высоком, координационном уровне.

Аффективная сфера деятельности преподавателя, в рамках обсуждаемого вопроса, отражает его чувственно-деятельностные отношения к субъектам обучения. Вместе с тем, это многоуровневая система, организующая решение задач адаптации к организованным или стихийно возникающим учебно-воспитательным ситуациям и саморегуляции, к которой относят такие уровни регуляции поведения и сознания, как *пластичность, аффективные стереотипы, экспансия, эмоциональный контроль* [269]. Каждый из уровней несет свою смысловую задачу, свои механизмы регуляции, что вносит свой вклад в общую тонизацию всей психо-эмоциональной деятельности, являясь ее структурными составляющими. «Эти уровни не могут подменить друг друга, и ослабление или усиление функционирования какого-либо из них может привести к общей дезадаптации системы в целом» [269, с.8].

И поскольку речь идет о деятельностной структуре, здесь уместно говорить о профессиональной компетенции координации сознания и поведения, что само собой подразумевает некое сложное ритмообразование, проявляющееся в согласованности ментальной и конативной сферах. Несовместимость микро и мезоструктур представленных уровней в профессиональной деятельности преподавателя не даст должного эффекта учебно-воспитательному процессу.

По нашему мнению, аффективная сфера компетенций обозначена процессом их *интериоризации-экстероризации* в деятельностной системе обучения, что подтверждено

исследованиями данной работы. При этом процессы интериоризации и экстериоризации образуют некий непрерывный цикл, который повторяется в каждой следующей учебно-педагогической/дидактической ситуации, что предполагает ритмовую природу.

Результаты педагогической практики продемонстрировали, что лишь высокий уровень развития адаптационного механизма может оказывать продуктивное влияние на становление профессионального сознания преподавателя, поскольку в этом случае у студентов-практикантов проявляются профессионально значимые личностные качества, способность самоуправления своим поведением, профессиональная мотивация.

Таким образом, в рамках процесса формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре компетентностный подход предусматривает аккумуляцию сформированных компетенций, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса на конечный результат – становление целостной профессиональной компетентности будущего специалиста, достижение студентами высокого уровня профессиональной подготовки к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Закономерность системно-деятельностного подхода. Понятие процесса формирования какой-либо деятельности предполагает организацию ряда последовательных действий для достижения определенного результата. В этом аспекте формирование ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре обозначено процессом организации составляющих целостной дидактической деятельности (двигательная и речевая деятельности), находящихся во взаимосвязи и имеющих свои подструктуры, выполняющие строго определенные функции.

В соответствие с системным подходом [279] разрешение настоящей проблемы проходило поэтапно (Рисунок 5.5). Вначале осуществлялся качественный анализ категорий *Деятельность* и *Ритм*. Алгоритм данного процесса можно проследить по пунктам содержания настоящей работы. Изыскивались и соотносились характеристики изучаемых объектов на предмет научных исследований и достижений по ритмотематике. В исследовании были задействованы различные области – философия, психология, физиология, педагогика, ритмология, музыка. Каждая из них претерпевала ретроспективный содержательный и функциональный анализ.

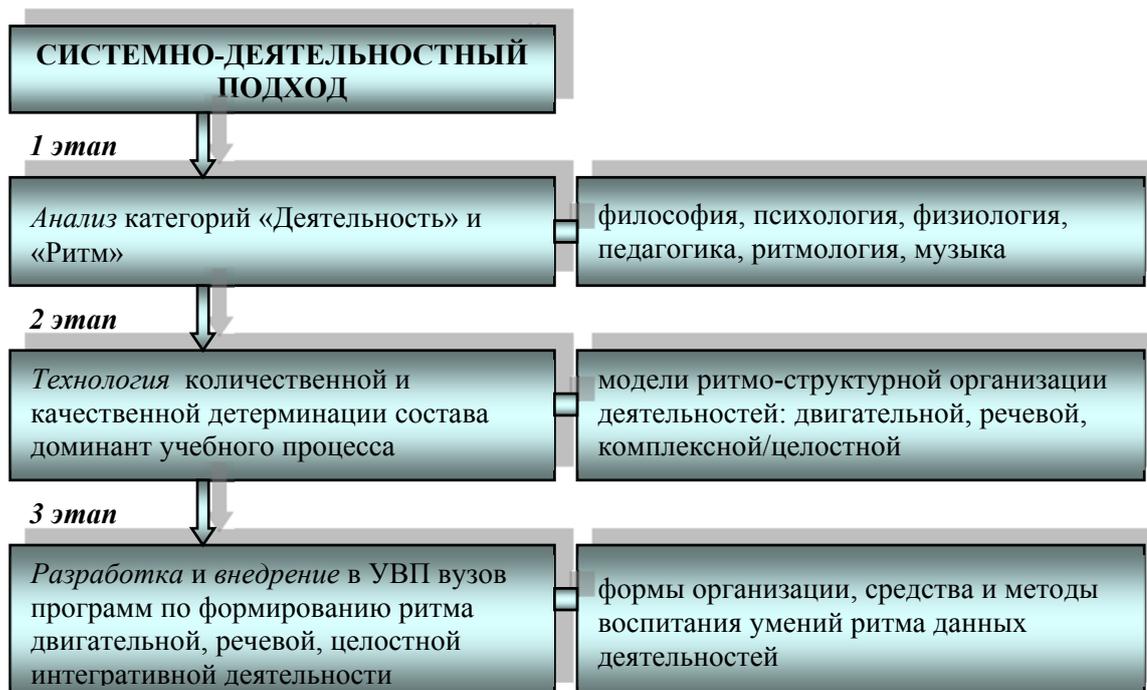


Рис. 5.5. Содержание системного подхода

В рамках данного анализа обозначалось выявление и формулировка проблемы формирования ритма деятельности преподавателя по физической культуре. В результате чего определились структурные означенные выше компоненты профессионально-педагогической деятельности изучаемой области.

Следующий этап предполагал технологию количественной и качественной детерминации состава доминант учебного процесса, включающий его ритмопоказатели. Проводился корреляционный анализ исследуемых параметров деятельности. Проектировались с математическим расчетом модели ритмоструктурной организации деятельности, предусматривающие и двигательный, и речевой, и координационный аспекты. Состоявшиеся разработки позволили определить алгоритмы формирования каждой из деятельностей, что в итоге обусловило алгоритм формирования целостной деятельности на координационном уровне.

Далее разрабатывались программы по формированию ритма двигательной, речевой деятельностей, а также комплексной интегративной деятельности. Определялись формы организации, средства и методы воспитания умений ритма данных деятельностей для дальнейшего внедрения экспериментальных программ в практику учебно-воспитательных процессов (УВП) вуза.

В этом ракурсе стоит отметить демонстрацию деятельностного подхода к процессу формирования ритма деятельности в рамках системного подхода. Принимая во внимание, что деятельностный подход к обучению является альтернативой методу передачи готовых знаний и их пассивного усвоения студентами, все разработки настоящего исследования

были направлены на организацию их активной учебно-познавательной деятельности. За основу была взята теория деятельности А.Н. Леонтьева [193], предусматривающая подразделение ее на действия и операции. В нашем исследовании всякая изучаемая деятельность (двигательная, речевая, целостная) предполагала поэтапное формирование ее ритмоструктурных компонентов путем их дифференцирования на микро, мезо и макроструктуры/деятельности. Каждая имела свое внутреннее ритмопостроение, согласно целям и задачам конкретного учебного процесса. Умения ритмопроектирования и ритмомоделирования всех составляющих означенных деятельностей закреплялись в рамках учебной и педагогической практиках, что и знаменует специфику деятельностного подхода в формировании компетенций, направленную на становление педагогического мастерства. На этом, завершающем этапе развиваются творческие способности, предполагающие, в нашем случае, организацию дидактических ситуаций различного порядка (макро, мезо, микро) согласно актуальным условиям их реализации. Здесь наряду с организацией активной учебно-познавательной деятельности, осваиваются отдельные технологии, закладывается прочный методологический фундамент своей будущей профессии.

Таким образом, имеет место говорить о системно-деятельностном подходе в формировании ритма профессионально-педагогической деятельности преподавателя в области физической культуры.

Закономерность структурно-деятельностного подхода. В своей основе ритм предполагает некую структурную организацию во времени и пространстве отдельных компонентов целостного явления [255]. С этих позиций процесс формирования ритма профессиональной деятельности преподавателя по физической культуре должен в первую очередь согласовываться с формированием ритма ее компонентов.

Учитывая, что целостная профессиональная деятельность преподавателя представлена симбиозом двигательной и речевой деятельностей, целесообразно говорить о структурировании каждой из них с последующим наложением их структурных компонентов для формирования целостной деятельности. Согласно законам структурной организации, всякий процесс/деятельность предполагает иерархию структурных уровней: макро, мезо и микроструктуры. В этом плане структура урока/занятия предполагает внутреннюю организацию во времени однородных и неоднородных учебных ситуаций (деятельностей), следующих одна за другой в определенном порядке в соответствии с логикой учебного процесса. Последовательность и внутренняя связь учебных ситуаций составляет структуру урока, что детерминирует ритмовый характер процесса обучения. В плане проектирования стереотипных учебных ситуаций на сегодняшний день определена

структура урока-стереотипа, состоящая из его частей, *доминант-учебных ситуаций*: подготовительная, основная, заключительная. Причем, части урока/занятия могут быть представлены и как мезо-структурные составляющие макро-дидактической ситуации целостного учебного процесса, и как самостоятельные макро-дидактические ситуации в случае их единичного формирования. В этом случае мезо-дидактические ситуации будут представлены стереотип-инвариантами дидактической и речевой деятельности, организованные согласно целям и задачам, предъявляемым каждой из частей урока/занятия (серии/блоки, комплексы, композиции упражнений). В свою очередь, микро-дидактические ситуации определяют осуществление отдельно каждого упражнения, которому соответствует свой инвариант ритма двигательной и речевой деятельности (Рисунок 5.6).

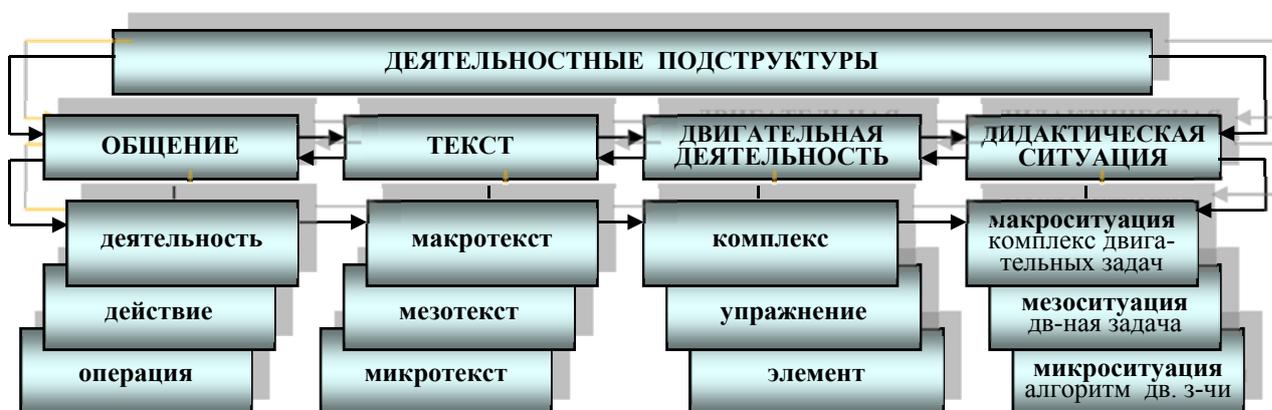


Рис. 5.6. Деятельностные структурные компоненты [39]

Учитывая сказанное, можно определить потенциал структуризации:

- унифицирование и возможность многократного использования стереотип-инвариантов двигательной и речевой деятельности, что оптимизирует дидактический процесс;
- обеспечение совместимости всех уровневых структур двигательной и речевой деятельности для формирования целостной дидактической деятельности, что увеличит надежность функционирования дидактических ситуаций и уменьшит затраты на создание и модернизацию новых);
- использование вариантности инвариантов ритмоструктур дидактических ситуаций в процессе формирования ритма профессиональной деятельности преподавателя по физической культуре.

Структурирование деятельности поможет находить, сопоставлять и использовать сформированные стереотип-ритмоструктурные компоненты целостной деятельности в условиях естественной профессиональной практики, что предоставляет основу для развития творческого потенциала педагогической деятельности в области физического воспитания и спорта.

Закономерность личностно-деятельностного подхода. Формирование ритма профессиональной педагогической деятельности предполагает процесс воспитания одноименных умений, который строится на общих дидактических принципах с учетом направленности междисциплинарного содержания, соответствующих средств и методов, а также самих будущих специалистов по физической культуре. К тому же любая методика формирования деятельностных умений эффективна, если обеспечивает, в первую очередь, глубину усвоения знаний. С этих позиций здесь прослеживается личностно-деятельностный подход [183] к процессу формирования знаний и умений ритма профессиональной педагогической деятельности в области физической культуры, ориентированный на организацию и управление педагогом учебной деятельностью студента при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики [219, 354].

В рамках данного подхода заложена установка на личность будущего учителя/преподавателя/тренера, рассматривающаяся как субъект профессиональной педагогической/дидактической деятельности, которая сама формируется в данной деятельности (Рисунок 5.7).

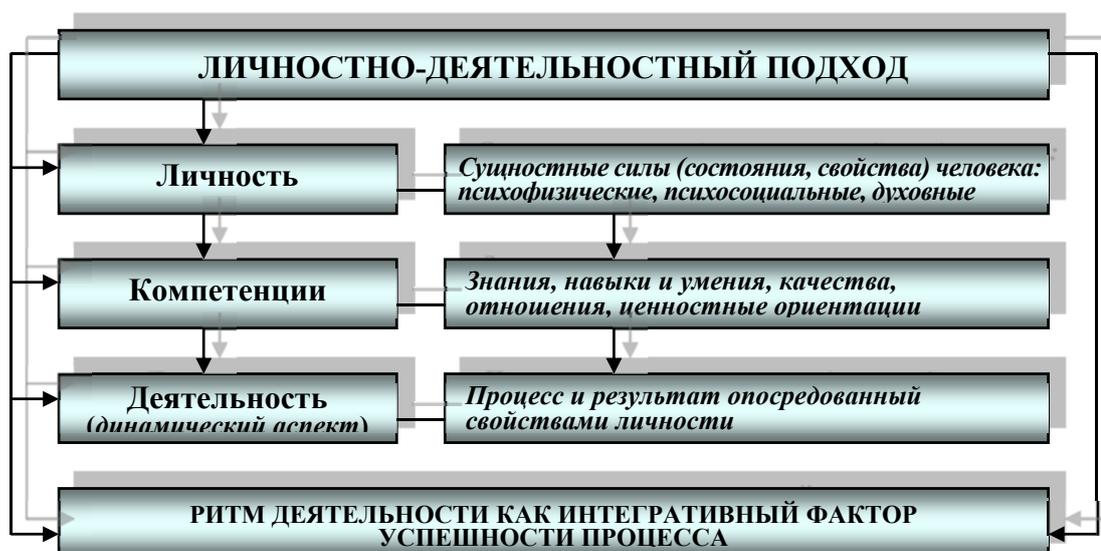


Рис. 5.7. Содержание личностно-деятельностный подхода

Личностный аспект предполагает рассмотрение психических процессов, психофизических состояний и свойств в индивидуальном их развитии у будущего специалиста в условиях формирования профессиональных компетенций ритма педагогической деятельности, что, в свою очередь, обуславливает степень воспитания данных компетенций.

В этом плане следует отметить специфику физкультурного образования, направленного на формирование *предметной (двигательной)* и *коммуникативной* компетентностей, которые в рамках наших исследований представлены ритмоструктурной

организацией созвучных/одноименных деятельностей, как в самостоятельной форме, так и в симбиозе – как целостная интегративная педагогическая деятельность. И здесь надо отметить, что сам процесс формирования профессиональных компетенций придерживается схемы, предложенной С.Н. Данаилом [112], где сам процесс формирования компетенций определяется первично субъект-объект-субъектными отношениями ($S \leftrightarrow O \leftrightarrow S$), в которых равноценные субъекты общения-научения осуществляют предметную деятельность, направленную на формирование определенных свойств необходимых в дальнейшем для формирования компетенции как уровня целостной деятельности личности, базирующейся на триаде функциональных результирующих образовательных категорий – знания, умения и навыки, качества и ценности; и соответствующих им компетенций высшего уровня – гностических, операциональных и позиционных, составляющих в своем единстве интегративную компетенцию, либо/как интегративную сущность личности [112, с.80]. Данное положение и предопределяет поэтапный контекст программы формирования компетенций, как в горизонтальном типологическом плане, так и в уровневом компетентностном – от продуктивного до творческого.

Учитывая сказанное, учебные программы педагогических экспериментов, представленных в рамках настоящего исследования, построены согласно схеме, обозначенной на Рисунке 5.7. Начальный этап обучения обусловлен воспитанием, развитием, совершенствованием необходимых свойств личности студента, основой чего является чувство ритма, для последующего формирования обозначенных выше компетенций. В процессе воспитания профессиональных компетенций формируются и ориентации на высшие человеческие ценности, личностные цели, личностную зрелость, умение управлять собой и своим развитием, гибкость, коммуникативность, эмпатийность, желание и умение помогать другим. К тому же, в ходе лабораторных занятий, учебной практики, самостоятельной работы создаются социально-ценностные отношения студентов к будущей профессии. Итогом разработанных курсов является означенная ими профессионально-педагогическая деятельность (двигательная, коммуникативная, целостная интегративная) в аспекте ее ритмоструктурного образования.

С этих позиций реализация экспериментальных обучающих проектов предполагает иерархию учебных заданий и действий, предусматривающая их уровневое усложнение, основанное на алгоритме их выполнения студентами. И здесь личностные характеристики, предусматривающие склонность к восприятию ритма деятельности, проявляются в соответствии с индивидуальными возможностями будущих учителей/преподавателей/тренеров, что поднимает проблему профессионального отбора в будущую специальность.

Таким образом, согласно личностно-деятельностному подходу, осуществляется некий тандем личностного и деятельностного компонентов в профессионально-образовательном/воспитательном процессе, что предполагает студента как субъекта учебной деятельности, в рамках которой он, его личность, формируется как будущий специалист по физической культуре.

5.3. Содержание частных закономерностей формирования ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре

Обращаясь ко второй главе (п. 2.1), следует отметить, что наряду с общими закономерностями исследуемой проблемы можно выделить и ряд частных закономерностей, где каждая из них будет иметь свою комплектацию взаимосвязных и взаимообусловленных феноменов в рамках дидактической деятельности.

Представленные здесь исследования обозначены формированием у будущих специалистов физической культуры двигательной деятельности, речевой деятельности и целостной интегративной дидактической деятельности. И, как показали результаты экспериментов, программы формирования означенных деятельностей проектировались по одному и тому же алгоритму с той лишь разницей, что исследования профессиональной двигательной деятельности не брали во внимание речевой компонент. При этом изыскания речевой и целостной деятельностей не исключали на первом этапе формирования двигательной деятельности.

В рамках парадигмы технологизации педагогического процесса алгоритм формирования компетенций ритма профессионально-педагогической, дидактической деятельности преподавателя физической культуры отличается рядом специфических закономерностей: *последовательность, оптимальность, экономичность, повторность, вариативность, спиральность, адаптация, необратимость развития*. Их представленность прослеживается при детальном рассмотрении содержания алгоритма:

воспитание специализированных восприятий/чувств → развитие психомоторных процессов → формирование деятельности.

Сообразуясь с выдвинутой нами проблемой формирования трех типов деятельности (двигательной, речевой, целостной/интегративной), констатируем их тождественную основу начального этапа генерирования. К тому же, две последние деятельности можно отметить как идентичные по структурно-компонентному составу. Таким образом, система категорий по формированию ритма дидактической деятельности преподавателя физической культуры будет выглядеть следующим образом:

Чувство → Координация → Движение → Речь → Деятельность.

В практике физической культуры наряду с двигательными способностями используют понятие сенсомоторных способностей, основанных на проприоцептивной чувствительности [177]. В связи с этим их обозначают как *специализированные восприятия* или *чувства* (Рисунок 5.8).



Рис. 5.8. Содержание специализированных восприятий

Данный тип сенсорного восприятия регулирует деятельность в каждом конкретном случае, в процессе выполнения действий. Движения, выполняемые на основе специализированных восприятий, отличаются высокой точностью и тонкостью двигательных ощущений. Вышеуказанные *чувства* практически не встречаются отдельно. При выполнении движений они находятся в сложном взаимодействии друг с другом. В спорте отсутствие какого-либо из них вызовет искажение всей цепи последовательных движений, что может, в лучшем случае, исказить технику исполнения элемента, в худшем – привести к травме.

Исключением не является и дидактическая деятельность преподавателя по физической культуре. Его действия будут зависеть от уровня воспитания специализированных восприятий, проблема которых разрешается в рамках дисциплины *Музыкально-ритмическое воспитание*. Основопологающим чувством для воспитания всех специализированных восприятий является *чувство ритма*, поскольку это комплексная пространственно-временная характеристика. Поэтому развитие других *чувств* будет зависеть от степени его выработанности.

Процесс воспитания *чувства ритма* связан с участием систем анализаторов. И поскольку оно характеризуется *моторной природой* [299], для его воспитания в первую очередь задействуют двигательный анализатор.

Двигательный, кинетический, анализатор представляет собой физиологическую систему, передающую и обрабатывающую информацию от рецепторов скелетно-мышечного аппарата. На репродуктивном уровне развития данного анализатора предполагается участие другого анализатора – *зрительного*. Но поскольку каждое

движение характеризуется рядом кинематических и динамических характеристик, то для его формирования имеет место использование *слухового* анализатора, участвующего при восприятии различных сигналов. Эти сигналы (средства ритмического воспитания и музыки) должны быть выдержаны в своих качественных и количественных проявлениях согласно изучаемому движению/упражнению, усиливая эффект обучения/усвоения, что выражается в ритмических, темпоральных, пространственно-временных характеристиках. Таким образом, наряду с чувством ритма воспитываются и другие специализированные восприятия: *чувства* темпа, времени, пространства, равновесия.

При этом, не мало важными являются *чувство поступательных действий* и *чувство совместных действий*.

В первом случае подразумевается чувство законченности. Речь идет о логическом завершении действия/движения. Учитывая, что в системе занятий физической культурой (уроки физического воспитания, спортивные и фитнес тренировки) выполнение упражнений осуществляется под счет кратный 2, 4, 8... (и так далее в геометрической прогрессии), профессионалу в этой области необходимо обладать высоким потенциалом «чувства поступательных действий». Это связано, в первую очередь, с техникой выполнения упражнения. Всякое отклонение от представленного подсчета будет нарушать корректный ход исполнения движений, что либо нарушит технику, либо остановит действие/деятельность в целом. Во вторую очередь, наличие данного чувства наблюдается в помощь при проведении упражнений поточным способом, когда необходимо придерживаться намеченного объема нагрузки. И, в-третьих, обладателям такого чувства не составляет труда выполнять упражнения под музыкальное сопровождение, широко используемое в системе разнообразных занятий физической культурой. Особенно это распространено в групповых видах и формах организации занятий/тренировок.

Понятие *чувства совместных действий* предполагает выполнение упражнений фронтальным, групповым и парным способом. Здесь речь идет не только о синхронной работе. В некоторых случаях данное чувство преследует необходимость в слаженности выполнения какого-либо двигательного действия/упражнения двумя и более участниками, что обусловлено последовательностью или повторностью двигательных актов/операций. Со стороны преподавателя это будет выражаться в воспитании у занимающихся согласованной работы в группе, что подразумевает развитие/совершенствование ритмического чувства, а также осуществлении коррекционных мероприятий по технике исполнения ими упражнений.

Оба эти чувства с успехом воспитываются средствами ритмического и музыкального воспитания, где задания построены согласно законам кумулятивного эффекта, когда одни

средства дополняют другие с целью закрепления приобретенного в процессе обучения навыка.

Таким образом, одной из частных закономерностей формирования ритма дидактической деятельности преподавателя по физической культуре является ***воспитание чувства ритма посредством участия двигательного, зрительного и слухового анализаторов***. К тому же, одновременно с этим воспитываются и другие специализированные восприятия (Рисунок 5.8).

Следующим этапом в формировании ритма деятельности специалиста физической культуры является воспитание *координации*. Понятие координации подразумевает согласованную и соразмерную работу сегментов тела человека и его функциональных систем. При хорошо развитой координации любая деятельность обеспечивается целостностью и слитностью исполнения.

Задача развития координации базируется на воспитании чувства ритма, что с успехом разрешается на занятиях музыкально-ритмического воспитания. Все координационно-ритмические задания можно представить как подводящие упражнения для осуществления двигательного поведения преподавателя исследуемой области. В основу этого положены ритмические рисунки, разработанные по структуре двигательной деятельности. Процедура воспитания последней предполагает формирование двигательного навыка для его положительного переноса на процесс становления дидактической двигательной деятельности.

И здесь, также как и в случае воспитания чувства ритма, участвуют системы анализаторов. В зависимости от количественного состава анализаторов различают простой вид координации и интегральный. Последний вид складывается из серии простых координаций: двигательной, зрительно-двигательной, слухо-двигательной, рече-двигательной. В свою очередь, интегративная координация осуществляется с участием и согласованностью ряда анализаторов: рече-двигательный анализатор, зрительно-речевой анализатор, слухо-речевой анализатор. В итоге мы получаем интегративную/комплексную слухо-рече-зрительно-двигательную координацию (Рисунок 5.9).

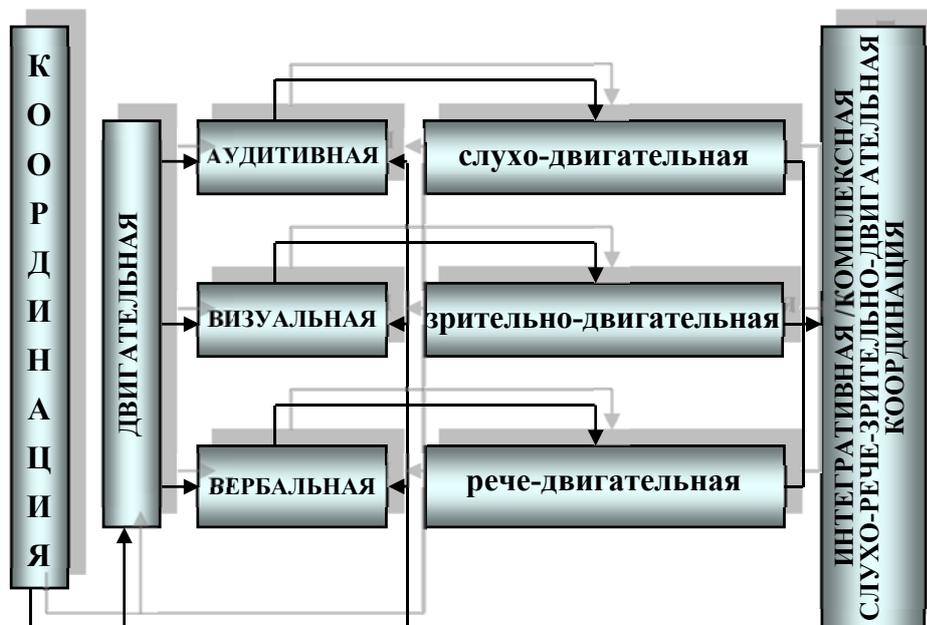


Рис. 5.9. Виды интегративной/комплексной координации [383]

Как видим, и здесь имеет свое место проявление вышеназванной закономерности: воспитание чувства ритма с участием систем анализаторов.

Овладев различными видами координации возможно построение двигательной деятельности, от обще-развивающих упражнений и спортивных элементов до комплексов и целостных композиций (см. гл.3).

Таким образом, другой частной закономерностью формирования ритма дидактической деятельности преподавателя по физической культуре будет являться *согласованная работа систем анализаторов в процессе развития профессиональной интегративной координации.*

При этом, воспитание ритма дидактической речи также обусловлено выше названными закономерностями. Физиологические механизмы речи демонстрируют участие *двигательного, слухового, зрительного* анализаторов мозга при ее осуществлении [129]. Их взаимная связь меняется в зависимости от того, какой вид речи человек использует в данный момент: слушает речь, сам говорит, читает, пишет или только думает. Исследования показали [134], что при любом виде речи происходит явная или скрытая работа речевого аппарата, что говорит о рефлекторной, а значит и моторной, природе речи. Исходя из этого, в 4-й главе представлены исследования, в рамках которых осуществлялось воспитание дидактической речи на основе формирования профессиональной двигательной деятельности.

Данное положение подводит к закономерности *формирования ритма дидактического общения на основе воспитания ритма двигательной деятельности.*

В различных видах спортивно-физкультурной активности могут быть использованы объективно разные координационные компетенции. Так, при проведении занятий по групповым видам фитнес программ тренеру необходимо не только согласованное объединение своих мышечных усилий под музыкальный аккомпанемент, совершение логического перехода от одного двигательного задания к другому, но и пристальное наблюдение за выполнением физических действий занимающихся с тем, чтобы они вовремя получили, если это необходимо, методические рекомендации. Поэтому тренеры должны обладать музыкально-ритмическими/двигательными умениями, являющимися необходимым условием для проведения занятий [36, 42, 381].

Помимо умения проводить упражнения в соответствии с музыкально-ритмической композицией, к ним относится и ряд следующих умений, включающих *речевой компонент* (Рисунок 5.10):



Рис. 5.10. Виды речевой координации тренера групповых фитнес программ [383]

- выполнение ритмического подсчета в соответствии с музыкальным размером;
- своевременная подача команды и специальных жестов для начала и окончания упражнений;
- осуществление методических замечаний и указаний в соответствие с ритмом выполняемых движений.

Только в этом случае эффект от занятия проявит себя незамедлительно. Такое интегрированное управление своих действий и действий занимающихся проявляется в умении комплексной координации.

В случае проведения спортивных тренировок основополагающей является *речевая* составляющая комплексной координации, которая отражает характер деятельности/поведения тренера, что, в свою очередь, определяет его коммуникативную направленность при обучении (Рисунок 5.11). Данная позиция подразумевает речевое сопровождение выполнения двигательных заданий, предполагающее объяснение, замечания, методические указания и т.п.



Рис. 5.11. Виды речевой координации тренера различных видов спорта

Здесь необходимо заметить, что оба вида речевой комплексной координации присутствуют в профессиональной деятельности учителя/преподавателя физического воспитания.

Отсюда следует третья частная закономерность, характеризующая *зависимость формирования ритма дидактической деятельности у будущих преподавателей физической культуры от их врожденной координированности*, предполагающий результат согласованного сочетания движений/действий/поведения в соответствии с поставленной задачей, состоянием организма и условиями деятельности. Она имеет разную меру выраженности у конкретного человека. Мера индивидуальной выраженности координированности обнаруживается в успешности и качественном своеобразии организации и регулирования движений/действий либо поведения в целом. При оценке индивидуальной выраженности координированности человека, целесообразно использовать целый ряд критериев (свойств), отражающих разнообразные координационные способности.

Природной же основой координационных способностей являются *задатки*, под которыми понимают врожденные и наследственные анатомо-физиологические особенности организма [144]. К ним относят:

- *свойства нервной системы* (силу, подвижность, уравновешенность нервных процессов);
- *индивидуальные варианты строения коры головного мозга;*
- *степень зрелости ее отдельных областей и других отделов центральной нервной системы;*
- *уровень развития отдельных анализаторов (сенсорных систем);*
- *особенности строения и функционирования нервно-мышечного аппарата;*
- *свойства продуктивности психических процессов* (ощущения, восприятие, память, представления, внимание, мышление);
- *темперамент;*
- *характер;*

- *особенности регуляции и саморегуляции психических состояний* и др.

Как видим, способность к разного рода координациям определяется целым рядом психофизиологических факторов, а степень их сформированности зависит в первую очередь от генетических особенностей организма, которые успешно развиваются.

К основным *координационным способностям* относят:

- дифференцирование различных параметров движения (временных, пространственных, силовых и др.);
- ориентирование в пространстве;
- сохранение равновесия;
- перестраивание движений;
- соединение (комбинирование) движений;
- приспособление к изменяющейся ситуации и к необычной постановке задачи;
- выполнение заданий в заданном ритме;
- управление временем двигательных реакций;
- предвосхищение (антиципация) различных признаков движений, условий их выполнения и хода изменений ситуации в целом;
- рациональное расслабление мышц.

Все указанные способности проявляются не в чистом виде, а в сложном их взаимодействии. Большинство из них определяют как *специализированные восприятия/чувства*.

Это подводит к выводу о необходимости профессионального отбора при зачислении в профильный ВУЗ, что в последнее время не наблюдается при сдаче вступительных экзаменов. Успех обучения будет зависеть от полноценного проведения учебных занятий. Однако практика показала, что абитуриенты, не обладающие вышеперечисленными способностями, в дальнейшем тормозят учебный процесс, способствуют выхолащиванию средств и способов ритмоформирования деятельности, что негативно отражается на креативности не только самого учебного процесса, но и воспитании соответствующих профессиональных компетенций.

Закономерности формирования умений ритма любой деятельности находят свое конкретное выражение в *принципах* обучения. Не исключая общепризнанные дидактические принципы (*научность, систематичность, последовательность, связь теории с практикой, сознательность и самостоятельность обучения, наглядность, доступность, прочность знаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей*), процесс формирования вышеназванных умений обусловлен и принципами, согласующимися с характерными условиями, присущими ритму. К ним относятся

следующие принципы: *последовательность, оптимальность, экономичность, повторность, вариативность, спиральность, развитие.*

Принцип *последовательности* детерминирован понятием алгоритма, подразумевающего, в нашем случае, строго определенную последовательность учебных действий, предполагающих целостный процесс формирования ритма деятельности, начиная воспитанием *чувства ритма* и заканчивая проектированием и моделированием ритма целостной дидактической деятельности.

Принцип *оптимальности* предусматривает четко определенный состав средств, методов и форм организации процесса по формированию ритма дидактической деятельности. Данный принцип созвучен со следующим – принципом экономичности.

Принцип *экономичности* предусматривает утилитарность состав средств, методов и форм организации формирования ритма деятельности. Только в этом случае будет достигнут эффект самого понятия *ритм*.

Принцип *повторности* традиционно направлен на многократное повторение через упражнение составляющих ритма дидактической деятельности или ее целостной формы.

Принцип *вариативности* означает воспитание способности адаптировать ритм дидактической деятельности или ее составляющих согласно целям и задачам урока/занятия.

Принцип *спиральности* проявляется в рамках учебной практики, как в лабораторных (аудиторных) условиях, так и естественных (педагогическая практика). Таким образом, каждый виток спирали демонстрирует более высокий уровень сформированного ритма деятельности.

Принцип *развития* означает необратимость процесса формирования. Все приобретенные навыки и воспитанные умения ритма дидактической деятельности будут иррадиироваться (положительный перенос навыка) в другие виды деятельности, поскольку, как прослеживается по всему нашему исследованию, ритм является основой, фундаментом для построения любой деятельности.

Выше изложенное структурировано в ***концептуальных моделях процесса формирования ритма профессиональной деятельности специалиста по физической культуре***, разработанных в рамках четырех педагогических экспериментов (Рисунки 5.12-5.15):



Рис. 5.12. Концептуальная модель формирования ритма профессионально-двигательной деятельности



Рис. 5.13. Концептуальная модель формирования ритмо-структуры спортивно-двигательной деятельности

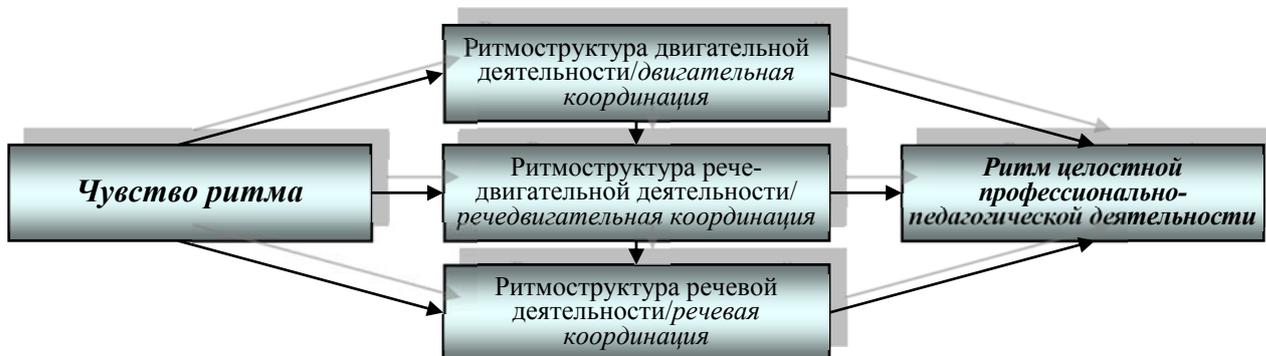


Рис. 5.14. Концептуальная модель формирования ритма речевой дидактической деятельности

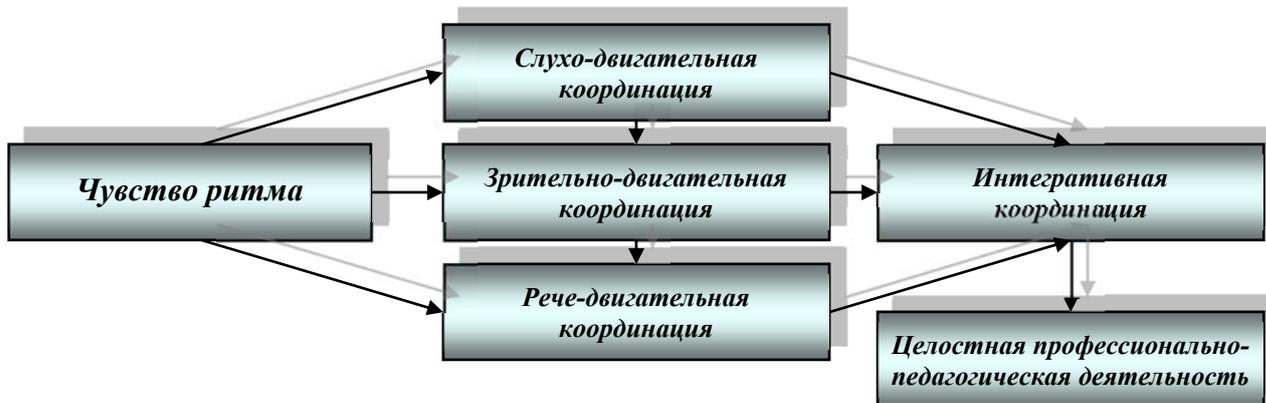


Рис. 5.15. Концептуальная модель формирования целостной профессионально-педагогической деятельности

Как представлено, все четыре концептуальные модели предполагают схожесть систем формирования различных деятельностей целостного профессионально-педагогического процесса обучения.

Таким образом, можно отметить, что выявленные частные закономерности согласуются непосредственно с дидактикой формирования ритмоструктурной организации профессионально-педагогической деятельности преподавателя/тренера.

5.4. Выводы по пятой главе

1. Процесс формирования ритма профессионально-педагогической деятельности соотносится с понятием *импульса*, внутреннее содержание которого подчиняется диалектическим законам, вследствие чего и сам процесс построен на противоречиях, что дает более успешные результаты, а потому выражен в общеизвестном постулате: *противоречия – источник развития*.

2. Концепт ритма профессионально-педагогической деятельности включает в себе структурность осуществления учебно-воспитательного процесса, что предполагает определенную этапность в своей реализации, а также обоснование характерных черт понятия *ритм* в рамках осуществления самой деятельности, таких как:

- *периодичность*,
- *цикличность*,
- *повторность*,
- *спиральность*,
- *волнообразность*.

3. Результаты проведенных экспериментов констатируют, что формирование профессиональных компетенций ритма педагогической деятельности осуществляется в соответствии с общими и частными закономерностями.

Общие закономерности согласуются с закономерностями организации процесса обучения и обуславливаются:

- междисциплинарной интеграцией;
- компетентностным подходом;
- системным подходом;
- структурным подходом;
- личностным подходом.

Частные закономерности представлены:

- воспитанием *чувства ритма* посредством участия двигательного, зрительного и слухового анализаторов;

- согласованной работой систем анализаторов в процессе развития профессиональной интегративной координации;

- зависимостью формирования ритма дидактической деятельности у будущих преподавателей физической культуры от их врожденной координированности.

4. Представленные закономерности являются основой для разработок концептуальных моделей процесса формирования ритма профессиональной деятельности специалиста по физической культуре:

- Концептуальная модель формирования *ритма профессионально-двигательной деятельности*.

- Концептуальная модель формирования *ритмо-структуры спортивно-двигательной деятельности*.

- Концептуальная модель формирования *ритма речевой дидактической деятельности*.

- Концептуальная модель формирования *целостной профессионально-педагогической деятельности*.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Результаты теоретического анализа и обобщения проблемы содержания и особенностей профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре позволяют судить о том, что ее разработка наиболее продуктивна в рамках концепций, основанных на методологических подходах – деятельностном, системном (структурный и функциональный аспект), личностно-деятельностном, где сама категория профессионализма рассматривается в целостном единстве совокупностей статических компонентов компетенций – гностических, операциональных и динамических, позиционных, представленных свойствами личности в когнитивном, коммуникативном, двигательном, поведенческом и регулятивном контексте, создающих все необходимые предпосылки для освоения и реализации интегративной деятельности, где ритм является системообразующим фактором ее упорядоченности и протекания.

2. Многостороннее исследование ритма предоставило возможность определить его как сложное, многообразное явление. Однако при всем обилии интерпретаций, общим для него является мера устойчивости, оптимальности, структурной организации, упорядоченности, оформления всякого движения и развития. К тому же, многогранное рассмотрение категории *ритм* позволило определить ряд его характеристик, коими являются *периодичность, цикличность, спиральность, волнообразность, поступательность, последовательность, экономичность*, которые присущи любому полноценному процессу, а значит и педагогическому процессу/деятельности [43, 349, 382, 384].

3. Успешность педагогической деятельности зависит от *профессионального мастерства* преподавателя, предполагающего интегральную психологическую характеристику личности педагога, как совокупность педагогических компетенций, объединенных одним понятием – *профессиональная компетенция*, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению гностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, двигательной деятельности, где каждая из них обусловлена личностными качествами и способностями.

4. Установлено, что умение ритма профессионально-педагогической деятельности частично изучено, но только в контексте ритма урока как функции пропорции, гармонии и эстетики, понимаемой по-разному и односторонне. Предпринятая попытка разработки концепта *ритма/формирование ритма* профессионально-педагогической деятельности в контексте педагогической компетенции предусматривала исследование пространства познания и *междисциплинарного* профессионального формирования, где данная категория

свойственна всем видам и формам научения, учения, познания, начального и непрерывного образования.

5. Эксперименты, проведенные в данном исследовании, определили коммуникативную деятельность как приоритетную, как интегративную, по сути, и установили:

- *специфические методы* формирования ритмо-структурных двигательных действий у студентов физкультурных вузов и факультетов;

- *основы этих методов*: фундаментальные явления знаний и деятельности, обозначенные категориями *познание, междисциплинарность, операциональность, стратегия, компетенция, координация; чувство ритма, взаимодействие коммуникативных и кинетических процессов; микро-, мезо- и макро-дидактическая ситуация; микро- и макро-текст; микро- и макро-композиция;*

- *методологическую ориентацию* по развитию слухового, зрительного, двигательного и речевого анализаторов, а также по формированию координационной способности в развитии всех анализаторов и родственных деятельностей – компоненты специфической культуры субъектов исследования;

- *интегративность дидактического общения*, исследованная и развитая сопоставлением лингвистических ритмоструктурных элементов с двигательными дидактической деятельности в системе *Подготовительная часть урока* в соответствии с алгоритмом:

слово – двигательный элемент → *синтагма (предложение)* – упражнение → *фраза* –
упражнение с двумя повторами → *фоноабзац (речевой период)* – упражнение
с четырьмя повторами;

– *формирование компетенций дидактического общения* в комплексной координации всех компонентов системы *Подготовительная часть урока*;

– *уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетенции* преподавателя физической культуры: репродуктивный, репродуктивно-творческий, условно-творческий.

6. Теоретическое исследование и пролонгированные педагогические эксперименты выявили и уточнили общие и частные закономерности формирования умений ритмо-структурирования дидактической деятельности и воспитания ритма профессиональной деятельности – определяющие компоненты педагогической культуры:

- ***Общие закономерности***: *междисциплинарной интеграции, компетентностного подхода, системно-деятельностного подхода, структурно-деятельностного подхода, лично-деятельностного подхода.*

- **Частные закономерности:** воспитание *чувства ритма* посредством участия двигательного, зрительного и слухового анализаторов; согласованная работа систем анализаторов в процессе развития профессиональной интегративной координации; формирование ритма дидактического общения на основе воспитания ритма двигательной деятельности; зависимость формирования ритма дидактической деятельности у будущих преподавателей физической культуры от их врожденной координированности.

Научная проблема высокой значимости, решенная в исследовании, состоит в теоретическом и эмпирическом определении содержания когнитивных, операциональных и ценностно-ориентационных компетенций ритма профессионально-педагогической деятельности специалиста по физической культуре, оценке уровня его сформированности в системе учебных занятий и педагогической практике, а также в обосновании технологии его формирования, включающей аналитико-синтетическую программу и содержание адекватных средств, методов и форм организации образовательного процесса, что в результате явилось обоснованием **нового направления исследования** в педагогической науке: *Акмеология профессиональной подготовки специалиста по физической культуре.*

Практические рекомендации. Педагогическое мастерство не может быть достигнуто, если преподаватель и те, кто готовит для него технологии дидактической деятельности, не освоят эпистемические, теоретические и методологические основы своей профессиональной деятельности. Значимым направлением для преподавателей физического воспитания и спорта является освоение основ ритмоструктуры дидактического процесса и формирования ритма собственной/личностной дидактической деятельности. В данном контексте рекомендуем:

1. Разработчикам куррикулума:

- при проектировании и моделировании некоторых куррикулярных документов и материалов (учебные планы, программы, дидактические материалы, методические пособия, средства обучения) для школьного и университетского образования по физическому воспитанию и спорту использовать закономерности ритмоструктурной организации дидактической деятельности, с учетом стратегии и методологии формирования ритма профессиональной педагогической деятельности;
- уделять приоритетное внимание в разработанных дидактических системах (дидактических материалах, пособиях и пр.) формированию коммуникативно-двигательной компетенции, которая обладает определенным интегрированным характером для всех видов деятельности преподавателей физического воспитания и тренеров по спорту;

- использовать в разработанных куррикулярных документах и материалах **концептуальные** методологические **модели**, апробированные нашим исследованием: *Концептуальная модель формирования ритма профессионально-двигательной деятельности; Концептуальная модель формирования ритмо-структуры спортивно-двигательной деятельности; Концептуальная модель формирования ритма речевой дидактической деятельности; Концептуальная модель формирования целостной профессионально-педагогической деятельности;*

- научной основой для разработчиков куррикулов должна являться методология интегрирования ритма дидактической деятельности и определения уровней сформированности у воспитуемых ритмоструктуры дидактической деятельности, которая, будучи правильно использованной, может воспроизводить различные эффективные дидактические структуры для уроков физического воспитания.

2. Школьным и университетским преподавателям:

- проектирование в рамках теоретических курсов, учебно-практической деятельности и др. формирования у студентов умений ритмоструктурной дидактической деятельности в соответствии с теоретическими положениями, представленными в исследовании;

- использовать в учебно-воспитательном процессе представленные выше концептуальные модели, разработанные в нашем исследовании;

- структурирование собственной дидактической деятельности в системе дидактических ситуаций, предложенных и апробированных нашим исследованием;

- формирование у студентов компетенций дидактической деятельности, адекватных системе *Урок*, интегрированной эпистемиологически (когнитивно-операционально-интегрированно), теоретически (междисциплинарно) и методически (стратегически, методы/приемы/формы/средства) в соответствии с методологическими моделями, подтвержденными исследованием;

- возможному практическому применению в данном контексте может содействовать программа и разработки специализированного курса, разработанного нами, – *Методика дидактической подготовки студентов университетов и факультетов физического воспитания и спорта в рамках дисциплины «Музыкально-ритмическое воспитание»;*

- тестирование абитуриентов университетов/факультетов физического воспитания и спорта по чувству ритма, ритмоструктурной координации и по уровню рече-двигательной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 2004. 208 с.
2. Агашин Ф.К. Биомеханика ударных движений. Москва: Физкультура и спорт, 1977. 207 с.
3. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. Москва: Просвещение, 1985. 225 с.
4. Аладжалова Н.А. Психофизиологические аспекты сверхмедленной ритмической активности головного мозга. Москва: Наука, 1979. 214 с.
5. Аладжалова Н.А. Ритмическая организация психических и мозговых функций. В: Мозг и психическая деятельность. Москва: Наука, 1984, с. 103-106.
6. Александров Н.Н. Эстетика. Курс лекций. Москва: Издательство Академии Тринитаризма, 2011. 365 с.
7. Александров Н.Н. Циклическая динамика. Книга 2. Основные понятия циклической парадигмы: Монография. Научное издание. Москва: Изд-во Академия Тринитаризма, 2013. 127 с.
8. Александров Н.Н. Циклическая динамика. Книга 4. Фазы цикла и матрицы истории: Монография. Научное издание. Москва: Изд-во Академия Тринитаризма, 2013. 457 с.
9. Алексашина И.Ю. Решение педагогических задач как средство формирования умственной самостоятельности студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1983. 19 с.
10. Алексеев М.А. Роль слухового анализатора в восприятии ритма ритмической мышечной деятельности. В: Бюллетень экспериментальной биологии и медицины, 1956, Т. 16, № 5, с. 32-35.
11. Алексеев П., Панин А. Философия. Учебник для студентов ВУЗов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. 608 с.
12. Алиханов И.М. Техника и тактика вольной борьбы. 2-е изд. Москва: Физкультура и спорт, 1986. 304 с.
13. Алпацкая А.Е., Лихачев О.Е., Гнусова Т.С. Особенности начального обучения студентов броскам мяча по кольцу в прыжке с дистанции на основе развития восприятия ритма в баскетболе. В: Теории и практики физического воспитания, 2006, №11, с. 44-46.
14. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. Москва: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 80 с.
15. Амосов Н.М. Алгоритмы разума. Киев: Наукова думка, 1979. 223 с.
16. Ананьев Б.Г. Теория ощущений. Ленинград: Изд-во Лен-го ун-та, 1961. 456 с.

17. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х тт. / Под ред. А.А. Бодалева и др. Москва: Педагогика, 1980, Т. 2. 228 с.
18. Ананьев Б.Г. Структура личности. В: Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2009, с. 94-98. (460 с.)
19. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 160 с.
20. Анохин К.В., Судаков К.В. Геном нейронов мозга в организации системных механизмов поведения. В: Бюллетень Экспериментальной биологии и медицины, 2003, Т. 135, № 2, с. 124-131.
21. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Медицина, 1975. 448 с.
22. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем. В: Психологический журнал, 1984, Т.5, с. 107-118.
23. Аристотель. Собрание сочинений в 4 т. Москва: Просвещение, 1983, Т.4. 830 с.
24. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. Москва: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. 373 с.
25. Астафьев В.П. Затеси. Москва: Эксмо, 2008. 720 с.
26. Асратян Э.А. Очерки по физиологии условных рефлексов. Москва: Наука, 1971. 359 с.
27. **Афтимичук О.Е.** Формирование ритма дидактического общения у студентов институтов физической культуры: Дис. ... д-ра пед. наук. Кишинев, 1998. 300 с.
28. **Афтимичук О.Е.,** Фаур М.-Л. Двигательно-ритмовой компонент профессиональной деятельности учителя физического воспитания и пути его формирования. În: Cultura fizică: Probleme științifice în domeniul învățământului și sportului. Ediția III. Chișinău: INEFS, 2002, p. 147-148.
29. **Афтимичук О.Е.,** Шипилова, С.Г. Музыкальные игры; М-во образования Респ. Молдова. Нац. Инст. Физ. Восп. и Спорта. Ch.: INEFS, 2003, ISBN 9975-9616-2-2, 47 p.
30. **Афтимичук О.Е.** Музыкально-ритмические подвижные игры: научное издание. В: Физическая культура в школе. Москва, 2005, № 8, ISSN 0130-5581, с. 19-20.
31. **Афтимичук О.** Проблема формирования интегративных координационных качеств в рамках дисциплины „Музыкально-ритмическое воспитание”. În: Buletin Științific. Seria: Educația fizică și sport. Vol. I. Pitești, 2005, Nr.9/1, ISSN 1453-1194, p.217-220.
32. **Афтимичук О.** Инновационные разработки формирования интегративных координационных умений у будущих специалистов физической культуры. În: Știința culturii fizice. Chișinău: INEFS, 2006, Nr. 4, ISSN 1841-1606, p. 22-28.

33. **Афтимичук О.Е.**, Полевая-Секэрянэ А.Г. Инновационная технология спортивной подготовки дзюдоистов средствами ритмического и музыкального воспитания. În: *Știința culturii fizice*. Chișinău: USEFS, 2008, nr.2, *ISSN 1841-1606*, p. 36-42.
34. **Афтимичук О.Е.** Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности и личности фитнес-тренера. В: Теория и методика фитнеса: Курс лекций; Гос. ун. физ. восп. и сп. Chișinău: „Valinex” SA, 2009, *ISBN 978-9975-68-118-6*, с.220-245. (260р.)
35. **Афтимичук О.Е.**, Полевая-Секэрянэ, А.Г. Значимость ритма в структуре двигательного действия борцов. В: Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре, спорту и туризму: Матер. XI Междунар. науч. сес. Минск: БГУФК, 2010, *ISBN 978-985-6953-12-8*, с. 315-318.
36. **Афтимичук О.Е.** Музыкально-ритмическое воспитание. В: Оздоровительная аэробика. Теория и методика: [учебное пособие]; Гос. ун-т физ. восп. и спорта. Кишинев: „Valinex” SRL, 2011, *ISBN 978-9975-68-179-7*, с. 86-114. (310 с.)
37. **Афтимичук О.Е.** Феномен ритма общения в коммуникативной деятельности учителя: Монография. Кишинев: Valinex, 2011, *ISBN 978-9975-68-180-3*, 118 с.
38. **Афтимичук О.Е.** Содержание и оценка знаний и умений ритмоструктурной организации дидактического общения учителя физической культуры "Макротекст – Подготовительная часть урока". В: Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам физ. культуры и спорта государств-участников СНГ; в 4 ч. Минск: БГУФК, 2012. Ч. 2., *ISBN 978-985-7023-30-1; ISBN 978-985-7023-28-8*, с. 261-264.
39. **Афтимичук О.Е.** Структурные компоненты ритма дидактического общения учителя физической культуры и методика его формирования. В: Фізична активність, здоров'я і спорт: Науковий журнал, № 1(7). Львів, 2012, *ISSN 2221-1217*, с. 56-68.
40. **Афтимичук О.Е.** Анализ подготовленности будущих учителей физической культуры в контексте знаний и умений ритма дидактического общения. В: Фізична активність, здоров'я і спорт: Науковий ж-л, № 1 (11). Львів, 2013, *ISSN 2221-1217*, с. 83-90.
41. **Афтимичук О.Е.** Модель коммуникативно-дидактической деятельности преподавателя физического воспитания. В: Вісник Чернігівського національного пед. університету імені Т.Г.Шевченка. Вип. 112. Т. 2. Чернігів: ЧНПУ, 2013, с. 31-35.
42. **Афтимичук О.Е.** Музыкально-ритмическое воспитание в системе профессиональной педагогической и спортивной подготовки. În: *Știința culturii fizice*. Chișinău: USEFS, 2013, nr. 14/2, *ISSN 1857-4114*, с. 22-28.
43. **Афтимичук О.Е.** Ритм общения в структуре коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры и методика его формирования. В: Духовно-фізическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры.

Монография / Под общ. ред. Т.Т. Ротерс. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ им. Т. Шевченко», 2013, ISBN 978-966-617-342-6, с. 317-365. (404 с.)

44. **Афтимичук О.Е.** Структурный состав целостной дидактической деятельности преподавателя физического воспитания в педагогической системе «Подготовительная часть урока». В: Национальная ассоциация ученых (НАУ); Педагогические науки: Ежемесячный науч. ж-л, № 5, 2014, Ч. 4, ISSN 3385-8879, с. 6-9.

45. **Афтимичук О.Е.** Деятельность как основной объект исследования психологии. În: Știința culturii fizice. Chișinău: USEFS, 2015, Nr. 21/1, ISSN 1857-4114, p. 104-113.

46. **Афтимичук О.Е.** Значение курса методических разработок по формированию знаний и умений ритма дидактического общения у будущих учителей физической культуры. В: «Современные концепции научных исследований»; Евразийский союз ученых (ЕСУ); Пед. науки: Ежемесячный науч. ж-л, № 8(17), 2015, Ч. 1, ISSN 2411-6467, с. 94-97.

47. **Афтимичук О.Е.** Концепт психофизиологии музыкального ритма. În: Știința culturii fizice. Chișinău: USEFS, 2015, Nr. 22/2, ISSN 1857-4114, p. 82-89.

48. **Афтимичук О.Е.** Физиологическая теория ритма для системы профессиональной педагогической и спортивной подготовки. W: Ontogeneza i promocja zdrowia w aspektach medycyny, antropologii i wychowania fizycznego. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2015, ISBN 978-83-7842-192-4, p. 11-23.

49. **Афтимичук О.Е.** Акмеологическая стратегия профессионального образования в сфере физической культуры. În: Problemele acmeologice în domeniul Culturii fizice: (Proiectul instituțional): Mater. conf. inter. /col. red.: Aftimiciuc Olga [et al.]. Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. "Valinex" SRL), ISBN 978-9975-68-284-8, p. 67-73.

50. Ахундов М.Д. Концепция пространства и времени: источники, эволюция, перспективы. Москва: ЮНИТИ, 2009. 248 с.

51. Бабанский Ю.К. Педагогика: Учеб. пособие. Москва: Педагогика, 1988. 479 с.

52. Байдак В.И. Подготовка студентов факультета физической культуры к невербальной коммуникации с учащимися на уроке: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1991. 210с.

53. Батуев А.С. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: Учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2012. 317 с.

54. Бачелис Т. О Волконском. В: Волконский С.М. Мои воспоминания: в 2 т. Москва: Искусство, 1992, Т.2: Родина, с. 357-382. (383 с.)

55. Белоус Е.Н. Развитие речи и фонематического слуха в театрально-игровой деятельности. В: Дошкольное воспитание, 2009, №7, с. 66-70.

56. Бердников Д.В. Саморегуляция функциональных систем психического уровня как интегративный показатель состояния организма. В: Физиология адаптации: Матер. 2-й Всеросс. науч.-практ. конф. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2010, с. 26-29.
57. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений [Текст]: Избр. психол. тр. / Под ред. В.П. Зинченко; 2-е изд. Москва; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2004. 688 с.
58. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.
59. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
60. Бехтерев В.М. Основы учения о функциях мозга. Вып. 4. Санкт-Петербург, 1905. 329 с.
61. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва–Санкт-Петербург: Аст.; Сова, 2007. 349 с.
62. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. Москва: Либроком, 2010. 200с.
63. Боголюбов К.Н. Профессиональная подготовка учителя ФК в области педагогического общения. Ростов-на-Дону, 1989. 213 с.
64. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. 135 с.
65. Бодров В.А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. Москва: ИП, 2009. 559 с.
66. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
67. Болдаев К.В. Подвижные игры на этапе начальной спортивной специализации в вольной борьбе: Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 155 с.
68. Большедворова Л.С. Нумерология. Коды жизни и судьбы. Санкт Петербург: Питер, 2008. 144 с.
69. Брудный А.А., Шукуров Э. Мир общения. Фрунзе: Кыргызстан, 1977. 71 с.
70. Брыкин А.Т. Гимнастическая терминология. Москва: Физкультура и спорт, 2006. 188 с.
71. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 1978. 216 с.
72. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 96 с.
73. Вартамян И.А. Звук – Слух – Мозг. Ленинград: Наука, 1981. 176 с.

74. Васютина А.И. Изменение пространственной оценки движений у детей школьного возраста. В: Труды 2 научн. конф. по вопр. возрастной морфологии, физиологии, биохимии. Москва: АПН РСФСР, 1955, с. 279-287.
75. Вашкевич Н.Л. (сост.) Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза: Методическое пособие. Тверь, 2010. 139 с.
76. Введенский Н.Е. О соотношениях между раздражением и возбуждением при тетанусе. Санкт-Петербург, 1886. 336 с.: Режим доступа: <http://books.e-heritage.ru/book/10070048>
77. Венгер Л.А. и др. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Москва: Педагогика, 1986. 224 с.
78. Вербовая Н.П., Головина О.М., Урнова В.В. Искусство речи: Учебное пособие для театральных вузов; Сост. О.Н. Бойцова. Москва: ГИТИС, 2013. 380 с.
79. В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: Коллективная монография. В 3-х томах. Том 1. Санкт-Петербург: Астерион, 2013. 574 с.
80. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине; Пер. с англ. И.В. Соловьева и Г.Н. Поварова; Под ред. Г.Н. Поварова. 2-е изд. Москва: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. 344 с.
81. Виноградов М.И. Физиология трудовых процессов. Москва: Медицина, 1996. 234с.
82. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология развития творческой личности взрослого человека: (в 2 тт.). Т. 1: Теория креативной акмеологии; Т. 2: Прикладная креативная акмеология. Минск: 000 «Дэбор», 1998. 239 с.; 298 с.
83. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. 240 с.
84. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. В: Психология здоровья. Санкт-Петербург, 2000, с. 443-463.
85. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
86. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. 1136 с.
87. Выдрин В.М. Введение в специальность: Учеб. пособие для ин-тов физ. культуры. Москва: Физкультура и спорт, 1980. 119 с.
88. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя: Учеб. пособие. Пермь, 1979. 73 с.

89. Гаврилов В.Е. Использование модульного подхода для психологической классификации. В: Вопросы психологии, 1987, № 1, с. 111-117.
90. Гайденок П.П. История греческой философии в ее связи с наукой. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 264 с.
91. Гайм Р. Гегель и его время. Лекции о первоначальном возникновении, развитии, сущности и достоинстве философии Гегеля; пер. с нем. Санкт-Петербург, 2006. 392 с.
92. Галахова Л.В. Педагогическая техника в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1987. 14 с.
93. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. Москва: Изд-во МГУ, 1968. 134 с.
94. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод., пособие по курсу «Психология человека». Москва: Пед. общество России, 2006. 276 с.
95. Гарбузов Н.А. Зонная природа динамического слуха. Москва: Музгиз, 1955. 107с.
96. Гарбузов Н.А. Зонная природа тембрового слуха. Москва: Музгиз, 1956. 71 с.
97. Гейне Г. Мысли и афоризмы / Сост. К.В. Душенко. Москва: Эксмо-Пресс, 2008. 70 с.: Режим доступа: <http://www.e-reading.club/bookreader.php/21753/>
98. Геллерштейн С.Г. Психотехника. Москва: Новая Москва, 1926. 239 с.
99. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Пер. с нем.; изд. 3-е. Москва: КД Либроком, 2013. 584 с.
100. Гин А.А. Приемы педагогической техники; 9-е изд. М.: Вита-Пресс, 2009. 112с.
101. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Москва: Астрель, 2008. 520 с.
102. Головинский Г.Л. О вариативности восприятия музыкального произведения. В: Восприятие музыки / Ред.-сост. В.М. Максимов. Москва: Музыка, 1980. 256 с.
103. Голубева Э.А. Реакция навязывания ритма как метод исследования в дифференциальной психофизиологии. В: Проблемы дифференциальной психофизиологии. Москва, 1972, Т. 7, с. 15.
104. Гоноболин Ф.Н. Психология: Учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1973. 240 с.
105. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. Москва: Советский спорт, 2007. 296с.
106. Горбунова Л.Н. Развитие исследовательских умений учителя в процессе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Л.: АПН СССР; НИИ ООВ, 1988. 201с.
107. Гринер В.А. Ритм в искусстве актера: Метод. пособие для театр. и культ.-просвет. училищ. Москва: Просвещение, 1966. 172 с.
108. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учеб. пособ. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.

109. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Пер с нем. А.В. Михайлова. Москва: ДИК, 1999, Т. 1. 336 с.
110. Гуревич М.О., Озерский, Н.И. Психомоторика. Москва-Ленинград: Госмедиздат, 1930, Ч. 1. 160 с.
111. Данаил С.Н. Методика подготовки студентов факультетов физического воспитания к коммуникативной дидактической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 272 с.
112. Данаил С.Н. Современные проблемы физкультурного образования в контексте разработок теории деятельности и личности. În: Știința culturii fizice. Chișinău: USEFS, 2006, Nr. 4, p. 79-89.
113. Двоглазов А.Н. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов института физической культуры в условиях практической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1991. 23 с.
114. Деборин А. Гегель и диалектический материализм. В: Гегель. Сочинения / Под ред. А. Деборна Д. Рязанова. Энциклопедия философских наук. Часть первая. Логика. Москва-Ленинград, 1929, Т. 1, с. LXV-LXVI. (368 с.)
115. Дементьев В.Л., Кулик Н.Г., Гожин В.В. Борьба самбо: Примерная программа дисциплины «Физкультурно-педагогическое совершенствование». Москва: Физическая культура, 2007. 120 с.
116. Демин М.В. Природа деятельности. Текст. Москва: Наука, 1984. 168 с.
117. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера / Предисл. Н.В. Кузьминой, А.Ц. Пуни, А.В. Тарасова. Москва: Изд-во Физкультура и спорт, 1981. 375 с.
118. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
119. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг; Общ. ред. Е.Н. Медынского. Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с.
120. Доманина Н.А. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов вузов физической культуры в процессе изучения спортивно-педагогических дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 169 с.
121. Донской Д.Д., Зациорский В.М. Биомеханика. Москва: Физкультура и спорт, 1979. 258 с.
122. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб. пособ. для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов. Москва: Высш. школа, 1980. 224 с.
123. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Москва: Наука; АН СССР, ИСИ, 1984. 268 с.

124. Евженко Н.Ю., **Афтимичук О.Е.** Формирование двигательного навыка у начинающих ватерполисток средствами ритмического воспитания. În: Cultura fizică: probleme științifice ale învățământului și sportului. Chișinău: Editura USEFS, 2012, ISBN 978-9975-4425-0-3, p. 210-214.
125. Евженко Н. Значимость ритмичности в системе обучения двигательным действиям юных ватерполисток. В: Молода спортивна наука України: зб. наук. праць. Вип. 17: у 4-х т. Львов: ЛДУФК, 2013, Т.1, с. 62-66.
126. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. 260 с.
127. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособие для ст-тов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1989. 189 с.
128. Жак-Далькроз Э.Ж. Ритм. М.: Классика-XXI, 2002. 248 с.
129. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 372 с.
130. Зазыкин В.Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1994. 66 с.
131. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния. В: Психологические проблемы профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1991, с.144-156.
132. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: Учебное пособие. 5-е изд. Москва: РАТИ-ГИТИС, 2008. 432 с.
133. Збруева Н.П. Ритмическое воспитание актера: Метод. пособие. Москва: ВЦХТ, 2003. 144 с.
134. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
135. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]. В: Высшее образование сегодня, 2003, № 5, с. 34-42.
136. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения). В: Вопросы психологии, 2000, № 4, с.79-97.
137. Золотухина И.И. Музыка сфер и геометрия пространства. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. 312 с.
138. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе. Москва: Знание, 1984. 80 с.
139. Зуева Е.Ю., Ефимов Г.Б. Проблемы искусственного интеллекта и теория доминанты А.А.Ухтомского. В: Математические машины и системы, Киев, 2008, №1, с.98-105.
140. Зуева Е.Ю., Ефимов Г.Б. Принцип доминанты Ухтомского как подход к описанию живого. В: Препринты ИПМ им. М.В. Келдыша, 2010, № 14. 32 с. URL: http://keldysh.ru/papers/2010/prep14/prep2010_14.pdf

141. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Зязюна. Москва: Просвещение, 1989. 302 с.
142. Игумен Феофан (Крюков В.И.). Модель внимания и памяти, основанная на принципе доминанты. В: IV научно-техническая конференция «Нейроинформатика-2002»: Лекции по нейроинформатике. Москва: МИФИ, 2002, Ч. 1, с. 66-113.
143. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник; 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 486 с.
144. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 384 с.
145. Ильичев В.Д. Природный и техногенный шум – возможность экологических сопоставлений по уровню. В: Известия РАН. Сер. биол. 1995, № 3, с. 351-360.
146. Илюхина В.А. Сверхмедленные биоэлектрические процессы головного мозга человека в механизмах модуляции памяти. В: Физиология человека, 1981, Т.7, №3, с. 512.
147. Илюхина В.А. Нейрофизиология функциональных состояний человека. Ленинград: Наука, 1986. 289 с.
148. Ионов А.А. Формирование дидактических умений у студентов института физической культуры в процессе педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2002. 138 с.
149. Искра Я. Скорость бега и способность к воспроизведению ритма в сравнении с результатами в беге с барьерами у 13-15 летних не тренирующихся девочек и мальчиков. В: Теория и практика физической культуры, 1999, № 6, с. 16-18.
150. Кабалецкий Д.Б. Большой резерв в педагогическом арсенале: [единство этич. эстет. в пед. системе В.А. Сухомлинского]. В: Коммунист, 1977, № 13, с. 90-92.
151. Каверина Р.Д. Мир профессии: человек-техника. Москва: Молодая гвардия, 1988. 335 с.
152. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения. В: Учителю о педагогической технике. Москва: Педагогика, 1987, с. 14-48.
153. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
154. Каргополов Е.П. Социальная модель преподавателя по физической культуре и спорту: Дис. ...канд. пед. наук. Ленинград, 1981. 226 с.
155. Карпов А.В. Психология труда. Москва: Владос-Пресс, 2005. 352 с.
156. Качалов Д.В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей: монография. Москва: Академия Естествознания, 2010. 156 с.

157. Квасов Д.Г. О развитии автоматизированных движений руки. В: Физиологический журнал СССР им. Сеченова, 1952, Т. 38, № 4, с. 423-433.
158. Кветной М.С. Человеческая деятельность: Сущность, Структура, типы (Социологический аспект). Саратов, 1974. 224 с.
159. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь. Москва, 2010, с. 76-77.
160. Клепцова Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности. Киров: Изд. ВятГГУ, 2012. 286 с.
161. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1995. 224 с.
162. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. Учебное пособие. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 221 с.
163. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. Москва: Педагогика, 1984. 256 с.
164. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. Москва: КомКнига, 2005. 240 с.
165. Коджаспиров Ю.Г. Психолого-педагогические основы оптимизации физкультурно-спортивных занятий средствами функциональной музыки: Дис. ... д-ра пед. наук; МАИ. Москва, 1994. 459 с.
166. Козлов В.В. Психология дыхания, музыки, движения: Монография. Москва: МАПН, 2009. 178 с.
167. Козлов И.М., Самсонов А.В., Томилов В.Н. Взаимосвязь темпа и ритма биомеханической структуры спортивных движений. В: Теория и практика физической культуры, № 2, 2003, с. 10-13.
168. Колодынский А.А., Колодынская В.В. Психофизиологические аспекты монотонной деятельности человека. В: Известия АН Латвийской ССР, 1983, №7, с. 102-111.
169. Коменский Я.А. Великая дидактика. В: Избранные педагогические сочинения: В 2 тт. Москва: Педагогика, 1982, Т.1, с. 242-476. (656 с.)
170. Конорова Е.В. Методическое пособие по ритмике. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Музыка, 1972, Вып. 1. 115 с.
171. Коренкова Н.Е. Психомоторика в структуре интегральной индивидуальности человека: Учеб. пособ. Москва: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2005. 161 с.
172. Костюхина Н.М. Акмеология физической культуры и спорта: Учеб. пособие. Москва: Физическая культура, 2005. 200 с.
173. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 118с.
174. Котова М. Целительный звук. В: Наука и жизнь, 1990, № 6, с. 156-157.

175. Кочетов В.В. Роль интонационного слуха в развитии речевой выразительности студентов-актеров театра. В: Известия Самарского научного центра Российской академии наук, № 4-6, том 11, 2009, с. 1649-1654.
176. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
177. Крайждан О.М., **Афтимчук О.Е.** Воспитание координационных способностей в художественной гимнастике: Монография. Кишинев: Valinex, 2015, ISBN 978-9975-68-267-1, 195 с.
178. Красногорский Н.И. Физиология становления детской речи. В: Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова, Вып. 4, 1952, с. 474-480.
179. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. Москва: Просвещение, 1980. 352 с.
180. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 320 с.
181. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
182. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1997. 183 с.
183. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 194 с.
184. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: Монография. СПб.; Коломна, 2008. 376 с.
185. Курамшин Ю.Ф., Двейрина О.А. Координационные способности и методика их развития. В: Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. Москва: Советский спорт, 2003, с. 146-165.
186. Ланда Б.Х. Мониторинг физического развития и физической подготовленности учащихся. Москва: Пед. ун-т «Первое сентября», 2008. 140 с.
187. Леви В. Вопросы психобиологии музыки. В: Музыкальная психология: Хрестоматия. Москва: МГК им. Чайковского, 1992, с. 92-99. (425 с.)
188. Левитов Н.Д. Психология труда. Москва: Учпедгиз, 1963. 340 с.
189. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Москва: Наука, 1965. 246 с.
190. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. стереотип. Москва: ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ГРУППА URSS, 2014. 312 с.
191. Леонтьев А.Н. О дальнейшем психологическом анализе деятельности. В: Избр. психолог. произв.: В 2-х т.т. Москва: Педагогика, 1983, Т. 2, с. 247-250.

192. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. Москва: Изд-во МГУ, 1994. 228 с.
193. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2005. 352 с.
194. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
195. Лечебная электрическая стимуляция мозга и нервов человека / Под общей редакцией академика Н.П. Бехтеревой. Москва–Санкт-Петербург: Аст.; Сова, 2008. 464 с.
196. Липман О. Психология профессий /Пер. с нем. Петроград: Academia, 1923.106с.
197. Литвинова Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Томск: ГОУ ВПО КГУ, 2008. 40 с.
198. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. В: Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1987, с. 108-117. (447 с.)
199. Лосев А.Ф. История античной эстетики: [том 1-8]. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2000. [Т.1]: Ранняя классика. 621с.; [Т.4]: Аристотель и поздняя классика. 2000.878с.
200. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр “Академия”, 2004. 240 с.
201. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. (Нарушения памяти при локальных поражениях мозга). Москва: Педагогика, 1974. 312 с.
202. Ляксо Е.Е., Ноздрачев А.Д. Психофизиология: Учебник. Москва: Академия, 2012. 336 с.
203. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. Москва: ТВТ Дивизион, 2006. 290 с.
204. Мазель Л.А., Цуккерман В.А. Анализ музыкальных произведений. Москва: Музыка, 1967. 752 с.
205. Мазниченко В.Д. Методологические предпосылки к пониманию сущности и механизмов двигательных навыков. В: Теория и практика физической культуры, 1984, №7, с. 49-50.
206. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.т. / Сост. М.В. Виноградова, А.А. Фролов. Москва: Педагогика, 1984, Т.4. 400 с.
207. Малеванский Г.В. Музыкальная и астрономическая системы Платона в связи с другими системами древности. В: Труды Киевской духовной академии. Вып. 2. Киев, 1983, с. 29-54.
208. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
209. Маршалл А. Принципы экономической науки. Москва: Прогресс, 1993. 594 с.

210. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учеб. для ин-тов физ. культуры. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
211. Матюхин В.В. Умственная работоспособность с позиции теории о функциональных системах: Обзор литературы. В: Медицина труда и промышленная экология, 1993, № 3-4, с. 28-31.
212. Медведев В.И. и др. Физиология трудовой деятельности; редкол. В.И. Костюк [и др.]. Санкт-Петербург: Наука, 1993. 528 с.
213. Медушевский В.В. Музыкальная терапия: взгляд из глубины музыки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/art/36058.php>.
214. Мейлах Б.С. Проблемы ритма пространства. В кн.: Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Ленинград: Наука, 1974, с. 3-10.
215. Мезенцев В.А. Чудеса: Популярная энциклопедия. В 2-х тт. Научно-художественное издание. Алма-Ата: Казак энциклопедиясы, 1992, Т. 2. 368 с.
216. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.И. Рувинского. Москва: Просвещение, 1989. 335 с.
217. Мирзоян Э.А. Теория, практика и опыт. Философский анализ. В: Грани эпохи: Этико-философский журнал, №24, 05.12.2005: Режим доступа: <http://grani.agni-age.net/articles5/mirzojan.htm>
218. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Учебно-методическое пособие. Москва: Флинта: МПСИ, 1998. 200 с.
219. Моделирование педагогических ситуаций (проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя). Москва: Педагогика, 1981. 120с.
220. Молчанов В.И. Время и сознание. Критика феноменологической философии: Монография. Москва: Высшая школа, 1998. 144 с.
221. Морозов В.П. (автор-сост.) Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров. Сольное, хоровое пение, сценическая речь. Москва: Когито-Центр, 2013. 440 с.
222. Морозов Н.Д. Ритмы истории. Системный анализ прошлого и проектирование будущего. Москва: АСТ, 2001. 608 с.
223. Москалюнов П.П. Эколого-физиологическая оценка влияния акустических сигналов на адаптацию человека: Дис. ...канд. биол. наук. Москва, 2008. 125 с.
224. Московченко О.Н., Шубин Д.А., Санина Л.А. Индивидуальный подход к управлению физической тренировочной нагрузкой на основе физического состояния. В: Теория и практика управления образованием и учебным процессом: пед., соц. и психол. проблемы. Санкт-Петербург: БПА, 2006, с. 137-144.

225. Моторин В.М. Анализ особенностей профессиональной деятельности учителя физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1980. 197 с.
226. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник; 10-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2006. 608 с.
227. Нагорная Г.А. Формирование умения анализировать педагогические ситуации как условия подготовки будущих учителей: Автореф. дис. ... к. п. н. Киев, 1983. 24 с.
228. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
229. Назаренко Л.Д. Содержание и структура равновесия как двигательного координационного качества. В: Теория и практика физической культуры, 2000, №1, с.54-58.
230. Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учебник; Под ред. В.И. Селиверстова. Москва: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
231. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь справочник. Учебное пособие. Орел: ОГУ, 2010. 289 с.
232. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. Кн. 2: Психология образования; 4-е изд. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 608 с.
233. Новейший философский словарь. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
234. Ноздрачев А.Д., Чумасов Е.И. Периферическая нервная система. Структура, развитие, трансплантация и регенерация. Москва: Наука, 1999. 272 с.
235. Носенко Н.П. Развитие личностной готовности студентов к профессиональной деятельности педагога в процессе обучения в вузе физической культуры: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 171 с.
236. Огульчанский В.А. Формирование профессионально-педагогического мастерства специалистов физической культуры и спорта на этапе вузовского образования: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 2004. 188 с.
237. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс, 2002. 320с.
238. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать. Москва: Астрель; АСТ, 2006. 863 с.
239. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа, 1990. 382 с.
240. Павлов И.П. Полное собр. соч. Москва: АН СССР, 1951, Т. 3, Кн. 1. 392 с.
241. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных. Москва: Наука, 1973. 661 с.
242. Панеро Д., Зелник М. Основы эргономики. Человек, пространство, интерьер. Москва: АСТ, Астрель, 2006. 320 с.

243. Паутова Л.Е. Акмеологическая продуктивность инновационной позиции преподавателя в развитии творческой готовности студентов к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психолог. наук. Шуя, 2004. 236 с.
244. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие. Москва: Академический Проект, 2006. 400 с.
245. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры: Учеб. пособ. для пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1980. 120 с.
246. Пидоря А.М., Годик М.А., Воронов А.И. Основы координационной подготовки спортсменов. Омск, 1992. 76 с.
247. Платонов К.К. Проблемы способностей. Москва: Наука, 1972. 312 с.
248. Полевая-Секэрянэ А., **Афтимичук О.** Ритм и организация двигательного действия борцов. În: *Cultura fizică: Probleme științifice ale învățământului și sport*. Chișinău: USEFS, 2007, ISBN 978-9975-68-054-7, p. 333-337.
249. Полевая-Секэрянэ А.Г., **Афтимичук О.Е.** Проблема ритма в структурной организации двигательного действия борцов. В: Система профессиональной подготовки в спортивных единоборствах. Москва: РГУФКСИТ, 2008, с. 88-94.
250. Полевая-Секэрянэ А.Г., **Афтимичук О.Е.** Эффективность использования средств ритмического воспитания и музыки в процессе технико-тактической подготовки самбистов. В: Система профессиональной подготовки в спортивных единоборствах. Москва: РГУФКСИТ, 2008, с. 69-75.
251. Полевая-Секэрянэ А.Г., **Афтимичук О.Е.** Содержание музыкально-ритмического воспитания в системе спортивных тренировок дзюдоистов. În: *Cultura fizică: Probleme științifice ale învățământului și sport*. Ed. a 6-a. Chișinău: USEFS, 2009, ISBN 978-9975-9597-4-2, p. 279-283.
252. Полевая-Секэрянэ А.Г., **Афтимичук О.Е.** Интенсификация учебно-тренировочного процесса дзюдоистов средствами ритмического воспитания и музыки: Монография. Кишинев: Б.и., 2015 (Tipogr. "Valinex SRL"), ISBN 978-9975-68-270-1, 170 p.
253. Попова Н.В. Управленческая деятельность преподавателя физического воспитания вуза и формирование готовности к ее выполнению у студентов ИФК: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 20 с.
254. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. 3-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 464 с.
255. Пэрна Н.Я. Ритм, жизнь и творчество. Ленинград-Москва: Петроград, 1925. 143с.
256. Пэрна Н.Я. Жизнь человека (Из дневниковых записей); Ред. и автор предисл. В.С. Соболев; сост., биогр. очерк и примеч. О.В. Иодко. Санкт-Петербург, 1993. 172 с.

257. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
258. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва: Музыка, 1989. 190с.
259. Родин Ю.И. Психомоторика человека в свете системной и эволюционной парадигм. В: Журнал «Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки», № 3, 2011, с. 389-395.
260. Родионов А.В., Сопов В.Ф., Непопалов В.Н. и др. Психология физической культуры и спорта: Учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.
261. Рормозер Г., Френкин А.А. Новый консерватизм: вызов для России: [пер. с нем.]. Москва: Ин-т философии РАН, 1996. 236, [1] с.
262. Ротерс Т.Т. Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика: Учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1989. 175 с.
263. Рофе А.И. Организация и нормирование труда: Учебник для вузов. Москва: МИК, 2001. 366 с.
264. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. В: Вопросы психологии, 1986, № 4, с. 100-112.
265. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 713 с.
266. Рувинский Л.И. Самовоспитание как средство овладения педагогической техникой. В кн.: Учителю о педагогической технике. Москва: Педагогика, 1987, с.107-138.
267. Свищев И.Д. Дзюдо. Учебная программа для учреждений дополнительного образования / Авт.-сост. И.Д. Свищев и др. Москва: Советский спорт, 2003. 112 с.
268. Свищев И.Д. Индивидуальный ритм двигательной активности дзюдоиста в поединке. В: Система профессиональной подготовки в спортивных единоборствах. Москва: РГУФКСиТ, 2008, с. 102-109.
269. Семаго Н., Семаго М. Диагностика базовой аффективной регуляции. В: Школьный психолог, 2001, № 5, с. 8-9.
270. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1984. 16с.
271. Семикин В.В., Щедров В.И. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния. В: Психол. журнал, 1994, № 6, с. 28-37.
272. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. Москва: Госполитиздат, 1947. 647 с.
273. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Москва: Вира-М, 2009. 441 с.

274. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. Москва: АН СССР, 1962. 136 с.
275. Синкевич В.А. Воздействия объемного акустического поля на человека – психологический аспект (музыкальная психотерапия). Тольятти: Волжский институт прикладной психологии, 1992. 60 с.
276. Синкевич В.А. Фрактальность природной «мягкости» звука, света, тепла. Инновационная технология осуществления мягкости звука, света, тепла, видеоизображения, ... в технических устройствах. Основания новой технологии в истории культуры. Санкт-Петербург: Изд-во «Ступени», 2010. 445 с.
277. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. Москва: Технологическая школа бизнеса, 1996. 428 с.
278. Слостенин В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. В: Формирование личности учителя в системе высш. образ. Москва, 1979, с. 3-11.
279. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. завед.; 10-е изд., перераб. Москва: Академия, 2011. 607, [1] с.
280. Словарь иностранных слов. 13-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986. 608 с.
281. Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: Учебник. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 608 с.
282. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 4-изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 1632 с.
283. Соколов Е.Н. Нейрофизиологические механизмы сознания. В: Журнал высшей нервной деятельности, 1990, Т. 40, Вып. 6, с. 1049-1052.
284. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Олимпия Пресс, 2005. 528 с.
285. Сорина Г.В. Методология логико-культурной доминанты: психологизм, антипсихологизм, субъект: Эл. науч. изд. Альманах Пространство и Время, 2013, Вып. 2, Т. 3. Режим доступа: [http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom1 Vip2/rubr2-teorii-koncepcii-paradigmy-st1-sorina-2013-\(1\).pdf](http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom1 Vip2/rubr2-teorii-koncepcii-paradigmy-st1-sorina-2013-(1).pdf).
286. Сорокин Ю.А., Левченко Е.Б. Общение и текст. В: Речевое общение: проблемы и перспективы. Москва: ИНИОН АН СССР, 1983, с. 132-159.
287. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. Монография. Москва: Советский композитор, 1975. 202 с.
288. Соусь Л.Н., Боровок О.А. Физическое развитие студентов 1-2 курсов БНТУ. В: Матер. конф. кафедры ТМВФиС БГУФК. Минск: РИВШ БГУ, 2004, с. 38-39.

289. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее проф.-пед. обучение и самообразования. Москва: Рос. пед. агентство, 1997. 173 с.
290. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений у студентов педагогических вузов. Кострома: Луч, 1997. 158 с.
291. Способин И.В. Элементарная теория музыки. Москва: Музыка, 1964. 204 с.
292. Станиславский К.С. Собр. соч. Москва: Искусство, 1954, Т. 3. 424 с.
293. Станиславский К.С. Собр. Соч. в 8-ми т.т. Москва: Искусство, 1955, Т.3. 503с.
294. Станиславский К.С. Работа актера над собой: Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика. Изд. 4. Москва, 2012. 520 с.
295. Струмилин С.Г. К вопросу о классификации труда. В: Проблемы экономики труда. Москва: Наука, 1982, с. 13-29. (472 с.)
296. Судаков К.В. Развитие теории функциональных систем в научной школе П.К. Анохина. В: Эл. период. изд. «Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2011, №1. Режим доступа: <http://www.heraldrsias.ru/download/articles/Sudakov.pdf>.
297. Татищев В.Н. Проблемы экономики труда. 3-е изд. Москва: Наука, 1982. 472 с.
298. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. В: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
299. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва-Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 335 с.
300. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 тт. Москва: Педагогика, 1985, Т. 1. 328 с.
301. Терентьева О.С. Основы формирования двигательного ритма в гимнастике: Учеб.-метод. пособие. Тамбов: Изд-кий дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. 167 с.
302. Тиселько А.Д. Исследование методики формирования у студентов факультета физического воспитания навыков использования слова в обучении движению: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1970. 160 с.
303. Титова И.П. К вопросу о классификации профессий. В: Вопросы теории и практики профориентации в средней школе. Москва, 1972, с. 77-83.
304. Тихомиров А.И. Оперативное чувство времени у спортсменов в зависимости от вида спорта. В: Научно-теоретич. журнал «Ученые записки», № 11(33), 2007, с. 82-86.
305. Толмачев С.М. Методика обучения технико-тактическим действиям юных борцов-самбистов на этапе начальной подготовки с использованием специализированных игровых комплексов: Дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 1991. 226 с.

306. Туманян Г.С. Спортивная борьба: Теория методика, организация тренировки. Учеб. пособие. В 4-х Кн. II. Кинезиология и психология. Москва: Сов. спорт, 1998. 280 с.
307. Уолтер Грэй. Живой мозг / Пер. с англ. Москва: Мир, 1966. 300 с.
308. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения. В: Собр. соч. Ленинград, 1950, Т. 1, с. 293-315.
309. Ухтомский А.А. Письма. В: Пути в неизвестное. Писатели рассказывают о науке. Сб. 10. Москва: Сов. писатель, 1973, с. 371-435.
310. Ухтомский А.А. Параметр физиологической лабильности и нелинейная теория колебаний. В: Избранные труды. Ленинград: Наука, 1978, с. 187-194.
311. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.
312. Ушинский К.Д. Психологические и логические основы обучения. В кн.: Избр. пед. соч.: Вопросы обучения. Москва: Учпедгиз, 1954, Т. 2, с. 363-364.
313. Фетискин Н.П. Развитие монотонии при простой интеллектуальной деятельности. В: Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. Ленинград, 1981, с. 75-82.
314. Филанковский В.В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры: Дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2000. 456 с.
315. Философия: Учебник / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юристъ. 2004, с. 127-135.
316. Хозяинов Г.И., Кузьмина Н.В., Варфоломеева Л.Е. Акмеология физической культуры и спорта: Учеб. пособие (2-е изд., стер.). Москва: Академия, 2007. 208 с.
317. Хомякова В.М. Роль музыки в воспитании нравственной и эстетической культуры детей: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 230 с.
318. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО [Эл. ресурс]. В: Эйдос: Интернет-журнал, 2002, 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
319. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Науч.-метод. пособие. Москва: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. 73 с.
320. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. Москва: Высшая школа, 1983. 237с.
321. Чернышева А.В., Костюнина, Л.И. Формирование рационального двигательного ритма у бегуний на средние дистанции. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 96 с.
322. Чихачев В.П. Культура и техника речи учителя. В кн.: Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. Москва: Педагогика, 1987, с. 62-87.

323. Чорбэ К., Гужаловский А. Содержание и структура квалифицированных требований образовательного стандарта к специалисту с высшим образованием. В: Теория и практика стандартизации образования: Мат. науч. конф. Минск, 2001, Ч. 2, с. 79-80.

324. Чубур А.А. Ритмы в природе и в истории. В: Краткий курс истории естествознания. Брянск: Издательский комплекс БФ МГСУ, 2003. 70 с.: Режим доступа: <http://www.nanoworld2003.narod.ru/20060207/index.htm>

325. Шереметевский В.П. Слово в защиту слова в связи с вопросом об объяснительном чтении. В: Соч. Вл.П. Шереметевского. Москва, 1897, с. 35-126: Режим доступа: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/21590-sheremetevskiy-v-p-sochineniya-vladimira-petrovicha-sheremetevskogo-m-1897#page/51/mode/inspect/zoom/4>

326. Шеррингтон Ч.С. Интегративная деятельность нервной системы. Ленинград: Наука, 1969. 389 с.

327. Шипилова С.Г. Методическое руководство по музыкальной ритмике для заочной формы обучения фак. физ. восп. Кишинев: КПИ им. С. Лазо, 1987. 36 с.

328. Шмелев В.Е. Оптимизация процесса подготовки студентов институтов физической культуры к профессиональной деятельности на основе модели специалиста: Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2002. 184 с.

329. Щербаков А.И. Психология труда и личности. Ленинград, 1976. 97 с.

330. Щербатых Ю.В. Психология труда и кадрового менеджмента в схемах и таблицах: справочное пособие. 2-е изд., стер. Москва: КНОРУС, 2014. 248 с.

331. Эльконин Д.В. Психология обучения младшего школьника. Москва: Знание, 1974. 315 с.

332. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

333. Эргономика и психофизиологические основы безопасности труда: практикум по дисциплине «Эргономика и психофизиологические основы безопасности труда» / Сост.: Д.С. Алешков, Е.А. Бедрина. Омск: СибАДИ, 2013. 83 с.

334. Якимова Л.А. Формирование культуры двигательной деятельности студентов вузов физической культуры с учетом профиля специальности: Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2000. 188 с.

335. Янанис С.В. Общие основы обучения и воспитания. В: Теория физического воспитания / Под общ. ред. И.М. Коряковского. Москва, 1960, с. 136-250.

336. Anghel, P. Stiluri și metode de comunicare. Bucuresti: Editura Aramis, 2003. 208 p.

337. **Aftimiciuc O.** Mijloacele expresivității muzicale în formarea vorbirii la profesorul de cultură fizică. În: *Tendențe și orientări în evoluția științei sportului și a educației fizice: Sesiune de comun. științ.* Craiova, 1997, *ISSN 1582-5078*, p. 40-43.

338. **Aftimiciuc O.**, Göncki M. Probleme actuale privind formarea calităților integrative de coordonare în cadrul disciplinei „Educația ritmico-muzicală”. În: *Analele Universității de Vest din Timișoara. Facultatea de Educație Fizică și Sport.* „Educația fizică și sportul în Mileniul III”. Timișoara, 1999, p. 5-7.

339. **Aftimiciuc O.**, Göncki M. Structura programei cursului specializat „Pregătirea didactică a studenților de educație fizică și sport în cadrul disciplinei „Educația ritmico-muzicală”. În: *Analele Universității de Vest din Timișoara: Educația fizică și sportul în Mileniul III.* Timișoara, 1999, p. 8-10.

340. **Aftimiciuc O.**, Faur M.-L. Jocuri ritmico-muzicale. Timișoara: Tipografia ”U”, 2000. 32 p.

341. **Aftimiciuc O.** Materialul practic la disciplina „Educația ritmico-muzicală” pentru facultățile de educație fizică și sport: Elaborări metodice. Chișinău: INEFS, 2001. 22 p.

342. **Aftimiciuc O.** Materialul practic pentru disciplina „Gimnastica ritmică și dansul”: Elaborări metodice. Chișinău: INEFS, 2002. 26 p.

343. **Aftimiciuc O.** Analiza pregătirii profesorului de educație fizică pentru intonația verbală a activității didactice. În: *Studii și cercetări în domeniul Educației Fizice, Sportului și Kinetoterapiei.* Iași: Univ. Tehnică „Gh. Asachi”, 2003, *ISSN 1224-5860*, p. 5-10.

344. **Aftimiciuc O.** Bazale pedagogice ale activității profesionale a profesorului de educație fizică. Programa (Pentru Magistrat). Chișinău: INEFS, 2003. 30 p.

345. **Aftimiciuc O.**, Göncki-Raicu M. Conținutul cunoștințelor necesare al studenților pentru realizarea activității didactice integrative. În: *A dualității și perspective în educația fizică și sportivă de performanță.* Galați: Univ. „Dunărea de Jos”, 2003, *ISBN 973-8352-51-7*, p.65-68.

346. **Aftimiciuc O.** Analiza pregătirii profesorilor de educație fizică pentru activitatea profesional-pedagogică în cadrul priceperilor kinestezice. În: *Gymnazium: Revistă de Educație Fizică și Sport.* Bacău: FEFS, Univ. din Bacău, 2004, Nr. 6, *ISSN 1453-0201*, p. 76-77.

347. **Aftimiciuc O.** Educația ritmico-muzicală: Programa pentru studenții facultății pedagogice. Chișinău: INEFS, 2004. 30 p.

348. **Aftimiciuc O.** Evaluarea cunoștințelor și priceperilor activității kinestezice ale profesorului de educație fizică. În: *Gymnazium: Revistă de Educație Fizică și Sport.* Bacău: FEFS, Univ. din Bacău, 2004, Nr. 6, *ISSN 1453-0201*, p. 68-70.

349. **Aftimiciuc O.** Însemnătatea ritmului în creația pedagogică a profesorului de educație fizică. În: Studii și cercetări științifice în Educație Fizică și Sport: Revistă de Educație Fizică și Sport. Bacău: FEFS, Univ. din Bacău, 2004, Nr. 4, *ISSN 1453-0198*, p. 28-30.
350. **Aftimiciuc O.,** Danail S., Gönczi-Raicu M. Componenta structurală a activității didactice integrative în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției de educație fizică”. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Galați: Univ. „Dunărea de Jos”, 2005, *ISBN 973-627-227-3*, p. 236-240.
351. **Aftimiciuc O.** Specificul comunicării profesionale a specialistului de aerobică. In: Problematika educației în mileniul III. Galați: Fundația Universitară „Dunărea de Jos”, 2007, *ISBN 978-973-627-382-7*, p. 14-18.
352. **Aftimiciuc O.,** Chirazi M. Caracteristici psihologo-pedagogice ale profesiei de instructor/antrenor de fitness. În: Fitness: teoria și metodică: [material didactic]. Iași: PIM, 2012, *ISBN 978-606-13-0737-1*, p. 135-147. (156 p.)
353. Bălan G. Mică filosofie a muzicii. București: Editura Eminescu, 1975. 334 p.
354. Botnari V. Paradigma formării competențelor profesionale la studenți. In: Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP UST, 2009, vol. III, p. 187-191.
355. Ciorbă C. Conținutul învățământului superior de cultură fizică (esență, noțiuni, probleme, procedee, concepții). Monografie. Chișinău: Garuda Art. 2001. 192 p.
356. Craijdan O., **Aftimiciuc O.** Educarea capacităților coordonative la etapa inițială a pregătirii sportive în gimnastica ritmică. În: Știința culturii fizice. Chișinău: USEFS, 2013, nr. 15/3, *ISSN 1857-4114*, c. 10-18.
357. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul editorial Litera Internațional, 2000. 398 p.
358. Danail S.N. Conținutul activității comunicative didactice a profesorului de educație fizică în sistemul lecției. În: Gimnastică: Culegeri. Chișinău, 1993, p. 28-31.
359. Danail S.N. Problemele actuale privind învățământul universitar de cultură fizică în contextul elaborărilor teoretice fundamentale. În: Sinteze ale lucrărilor prezentate la sesiunea anuală a catedrei dedicată împlinirii a 45 de ani de la introducerea educației fizice în învățământul superior. Iași: Univ. Tehnică “G.Asachi”, 1996, p. 13-18.
360. Danail S.N. Probleme teoretico-conceptuale privind învățământul de cultură fizică. În: Interdisciplinaritate și calitate în domeniul fundamental de știință: educație fizică și sport. București: BREN, 2008, p. 7-16.
361. Echilibrul energetic și obezitatea / Sub red.: D. Perețianu, C. Poiană, G. Onose; [autori: Ioana Andone, Cristian Boru, Mara Carșote, ...]. București: Editura ALL, 2009. 482 p.

362. Epuran M. Metodologia cercetării activităților corporale (Exerciții fizice, Sport, Fitness), ediția a 2-a. București: Editura Fest, 2005, 420 p.
363. Faur M.-L., **Aftimiciuc O.** Ritmul ca baza în activitatea motrică a profesorului de educație fizică. În: Probleme actuale privind perfecționarea sistemului de învățământ în domeniul culturii fizice. Chișinău: INEFS, 2001, p. 38-41.
364. Faur M.-L., **Aftimiciuc O.** Conceptul general privind programa de formare a cunoștințelor și priceperilor ritmului de activitate motrică la studenții anului 1. În: Problemele științifice în domeniul învățământului și sportului. Ed. A 4-a. Chișinău: Valinex, 2004, p. 57-63.
365. Faur M.-L., **Aftimiciuc O.**, Danail S. Ritmul activității motrice în sistemul pregătirii profesionale pedagogice a profesorului de educație fizică: Monografia. Chișinău: Valinex, 2014, ISBN 978-9975-68-240-4, 151 p.
366. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
367. Gönczi M., Danail S., **Aftimiciuc O.** Argumentarea conținutului mijloacelor educației ritmico-muzicale orientate spre formarea activității didactice cu structura ritmică de coordonare complexă. În: Impactul civilizației moderne asupra educației fizice și sportului – implicații și direcții. București: Univ. Ecologică, FEFS, 2002, ISBN 978-652-563-5, p. 257-261.
368. Gönczi-Raicu M., **Aftimiciuc O.**, Danail S. Competențe de coordonare complexă în cadrul activității didactice integrative a profesorilor de educație fizică: Monografia. Chișinău: Valinex, 2014, ISBN 978-9975-68-258-9, 160 p.
369. Hantău I., Manolachi V. Pregătirea fizică a judocanilor de performanță: Manual pentru instituțiile cu profil sportiv. Chișinău, 2000. 200 p.
370. Ivan L. Cele mai importante 20 de secunde: Competența în comunicarea nonverbală. București: Tritonic, 2009. 298 p.
371. Manolachi V.G. Sporturi de luptă – teorie și metodică. INEFS. Chișinău: F.E.P., 2003. 400 p.
372. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Lyceum, 1997. 358 p.
373. Mândăcanu V. Profesorul – măiestru. Chișinău: Editura Pontos, 2009. 628 p.
374. Nanu M.C. Formarea limbajului profesional pentru comunicarea pedagogică la studenții facultăților de educație fizică și sport: Teza de doctor în șt. ped. Chișinău, 2006. 168 p.
375. Negură I., Sâmboteanu D. Optimizarea relațiilor profesor-student. În: Construcție și dezvoltare curriculară / Centrul de resurse Curriculare „Moldova”, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Ch.: Î.S. F.E.-P. „Tipogr. centrală”, 2005, P. I, p. 151-172.

376. Pâslaru V., Zbârnea A. Proiectarea obiectivelor educaționale/de formare profesională. În: Construcție și dezvoltare curriculară / Centrul de resurse Curriculare „Moldova”, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Ch.: Î.S. F.E.-P. „Tipogr. centrală”, 2005, P. II, p. 32-41.

377. Pâslaru V. și colab. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.

378. Polevaia-Secăreanu A., **Aftimiciuc O.** Importanța ritmului în structura acțiunilor motrice ale luptătorilor. În: Tradiție și perspectiva în educație fizică și sport. București: Editura BREN, 2007, ISBN 978-973-718-755-0, p. 80-85.

379. Popa I., Vodă Ș. Judo. Curs de bază. Cluj-Napoca: Univ. Babeș-Bolyai, 2009. 75 p.

380. Prutianu Ș. Antrenamentul abilitatilor de comunicare. Iasi: Editura Polirom, 2004. 288 p.

381. **Aftimichuk O.** Theory and practice of rhythm in the professional training system for athletes and teaching staff. In: Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports, 2015, № 9, ISSN 2308-7269, p. 69-74.

382. **Aftimichuk O.**, Kuznețova Z.M. Rhythm importance in the system of professional pedagogical and sports training. In: Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports, 2015, № 2(35), ISSN 2070-4798, p. 6-14.

383. **Aftimichuk O.** Integrative coordination abilities of coaches in wellness types of gymnastics. In: Baltic Journal of Sport and Health Sciences, 2015, № 4(99), ISSN 2351-6496, p.2-7.

384. **Aftimichuk O.** “Motor” the base of rhythm formation the didactic teacher’s speech of physical education. In: Ontogeneza i promocja zdrowia w aspektach medycyny, antropologii i wychowania fizycznego. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2015, ISBN 978-83-7842-192-4, p. 25-34.

385. Bekhtereva N.P. The Usefulness of Psychophysiology in Intellectual Life. In: Honorary Lecture. 14th World Congress of Psychophysiology. The Olympics the Brain. September 8-13, 2008, St. Petersburg, Russia. 24 p.

386. Bennett J.P., Riemer P.C. Rhythmic activities and dance. U.S.A.: Human kinetics, 1995. 178 p.

387. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956, Tom 1. 403 p.

388. Boyatzis R.E. The competent manager: a model for effective performance [Text]. New York: Wiley, 1982. 328 p.

389. Brunet-Lecomte H. Jaques Dalcroze: Sa vie – son oeuvre. Genève: Jeheber, 1950. 290p.

390. Buller L.D., Olson P.L., Breen T. The effect of happy versus «sad» music and participation on anxiety. In: Journal of Music Therapy, 1974, V. 23, p. 362-371.

391. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. 251p.
392. Cold Spring Harbor Symposium on Quantitative Biology. Vol. XXV (Biological Clocks), The Biological Laboratory, Cold Spring Harbor, Long Island, New York, 1960. 515 p.
393. Druon M. Les Mémoires de Zeus. Paris: Milady, 2014. 512 p.
394. Good M. Effects of relaxation and music on postoperative pain: a review. In: J-Adv-Nurs, 1996, Nov, 24 (5), p. 905-914.
395. Green S. Biological Rhythms, Sleep and Hypnosis. London: Palgrave Macmillan, 2011. 200 p.
396. Grinin L., Devezas T., Korotayev A. Kondratieff waves: Dimensions and Prospects at the Dawn of the 21st Century. Volgograd: "Uchitel" Publishing House, 2012. 224 p.
397. Hancock P.A. A dynastic model of stress and sustained attention. In: Human factors, 1989. Vol. 31, № 5, p. 519-537.
398. Hockey G.R. Varieties of attentional state: The effects of environment. In: Varieties of attention / R. Parasuraman, R. Davies (Eds.). New York: Academic, 1984, p. 449-479.
399. Husband R.W. The Effect of Musical Rhythms and Pure Rhythms on Bodily Sway. In: Journal of General Psychological, 1934, Nr.11, p. 328-335.
400. Imamura R.T., Hreljac A., Escamilla R.F., Edwards W.B. Three dimensional analysis of center of mass for three different judo throwing techniques. In: Journal of Sports Science and Medicine, 2006, 5(CSSI), p. 122-131.
401. Imamura R.T., Iteya M., Hreljac A., Escamilla R.F. A kinematic comparison of the judo throw Harai-goshi during competitive and non-competitive conditions. In: Journal of Sports Science and Medicine, 2007, 6(CSSI-2), p. 15-22.
402. Jaques-Dalcroze, É. Le rythme: la musique et l'éducation. Paris: Fischbacher, 1920. 234 p.; réimprimer par Foetisch Frères éditeurs, 1965. 178 p.
403. Jurcut R.O., Apetrei E. Inflammation, diabetes and atherosclerosis – from pathophysiology to risk stratification. In: Cellular dysfunction in atherosclerosis and diabetes, eds. M. Simionescu, A. Sima, D. Popov. Bucharest: Ed. Academiei, 2004, p. 373-386.
404. Kosellek I., Kosellek R. Tanz als ganzheitliches therapie-angebot. Pflaum Verlag, 1993. 198 p.
405. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence [Text] / David Clarence McClelland. In: American Psychologist, 1973, № 28, p. 1-14.
406. McDougall Robert. The Relation of Auditory Rhythm to Nervous Discharge. In: Psychological Review, 1902, 9, p. 17-34.
407. Manning J. Music therapy. In: Br-J. Theatre-Nurs, 1997 June, 7(3), p. 33-34.

408. Nigosian S.A. *The Zoroastrian Faith: Tradition and Modern Research*. Canada: McGill-Queen's University Press, 1993. 157 p.
409. Paivio A. The relationship between verbal and perceptual. In: *Handbook of Perception / In E.C. Carterette & M.P. Friedman (Eds.)*. V. 8. London, 1978, p. 375-397.
410. Pucsok J.M., Nelson K., Ng E.D. A kinetic and kinematic analysis of the Harai-goshi judo technique. In: *Acta Physiologica Hungarica*, 2001, 88(3-4), p. 271-280.
411. Raven J. *Competence in modern society: Its Identification, Development and Release*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1984; Revised Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1997. 259 p.
412. Sachs C. *Rhythm and Tempo: A Study in Music History*. New York: Norton, 1953. 396p.
413. Sachs C. (1943): *The Rise of Music in the Ancient World: East and West (Dover Books on Music)*. New York: Dover Publications, 2008. 336 p.
414. Scheid, P., Eccles J.C. Music and speech: Artistic functions of the human brain. In: *Psychology of Music*, 1975, №3, 21-35.
415. Schoen M. *The Understanding of Music*. N.Y.: Harper & Brothers, 1945/2000.
416. Stack S. Heavy metal, religiosity, and suicide acceptability. In: *Suicide-Life-Threat-Behav*, 1998, 28 (4), p. 388-394.
417. Stumpf C. (1873): *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*. Leipzig: S. Hirzel; reprint by Bonset: Amsterdam, 1965. 324 p.
418. Stumpf C. (1911): *Die Anfänge der Musik*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth; reprint by Olms: Hildesheim, 1979, 209 p.
419. Tang X., Yary F., Zhuany H. Musical relaxation therapy on the cerebral arteriosclerosis. In: *Hunna-I-Ko-Ta-Hsueh-Hueh-Pao*, 1997, 22(1), p. 45-48, 52.
420. *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction: Tuning project; 2nd Edition*. Bilbao: University of Deusto, 2008. 164 p.
421. Watkins G.R. Music Therapy: proposed physiological mechanisms and clinical implications. In: *Clin-Nurse-Spec*, 1997 March, 11(2), p. 43-50.
422. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological review*, 1959, № 66, p. 297-333.
423. Yue Ji. Confucius On Music Education. In: *Journal «Nebula»*, 2008, 5.1/5.2, p.128-133.
424. Zatorre R.J., Belin P., Penhune V.B. Structure and function of auditory cortex: music and speech. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 2002, Vol.6, No.1, p. 37-46.

ПРИЛОЖЕНИЯ

EDUCAȚIA RITMICO-MUZICALĂ

PROGRAMA

Nota explicativă

Conceptul disciplinei. Cursul actual „Educația ritmico-muzicală” prezintă o elaborare teoretico-metodică cu caracter științific în domeniul culturii fizice.

La etapa actuală, *Educația ritmico-muzicală* poate fi determinată ca un sistem de exerciții fizice cu caracter de dans. Ca disciplină ea este necesară în pregătirea specialistului de categorie înaltă în domeniul culturii fizice, care trebuie să cunoască diversitatea direcțiilor ei, aplicate pentru un contingent diferit de elevi, formele de organizare și metodele desfășurării lecțiilor instructive, precum și problemele medico-biologice, atât propriu omului, cât și exercițiilor fizice executate.

În legătura cu cele expuse mai sus, predarea cursului „Educația ritmico-muzicală” vizează realizarea următoarelor **competențe cheie**:

1. Formarea competențelor cu privire la legitățile principale ale lecției de cultură fizică, ce se referă la activitatea profesională a profesorului din domeniul.

2. Perfecționarea ideilor despre principiile de bază, care asigură procesul instructiv-educativ sub aspectul cunoștințelor teoretice, tehnologiei pedagogice și tehnicii instructive.

3. Formarea competenții profesionale, orientate spre proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției de cultură fizică.

Pregătirea profesională pedagogică a studenților în cadrul studiului postuniversitar se presupune atât în timpul orelor de curs, cât și prin lucrul individual. Conform cerințelor contemporane ale învățământului curricular, **subcompetențele** sunt elaborate în temeiul competențelor cheie și sunt următoarele:

a) *cognitive*:

- cunoașterea modurilor de testare experimentală a teoriei și metodicii Educației ritmico-muzicale;

- cunoașterea științelor teoretico-metodice ale Educației ritmico-muzicale prin aplicații experimentale și de observație;

- cunoașterea regulilor descrierii exercițiilor;

- operarea cu terminologia sportivă;

- elaborarea tehnologiei de planificare a lecțiilor de educație fizică;

- elaborarea combinațiilor de exerciții și de dans;

- formarea comunicării profesionale;

- aplicarea comunicării nonverbale profesionale în procesul de lecție;

- elaborarea proiectelor didactice pentru lecție;

b) *psihomotorii*:

- educarea memoriei operative sub toate forme de manifestare a ei (auditivă, vizuală, motrică, verbală);

- însușirea bazelor mișcării în combinare cu ritmul muzical, bătăi din palme și alte semnale de sunet;

- demonstrarea sarcinilor motrice sub acompaniamentul muzical;

- alcătuirea îmbinărilor ritmico-coordonative, exercițiilor și compozițiilor cu obiecte;

- formarea competențelor profesional-pedagogice de bază pentru desfășurarea lecției.

- demonstrarea tehnicii executării exercițiilor;

- efectuarea lucrului cu utilajul posibil în activitatea practică profesională cu ajutorul materialelor demonstrative (desene, fișe, Power Point, video);

- aplicarea metodelor de evaluare critică și de elaborare a noilor metode;

c) *atitudinale*:

- educarea abilităților cognitive;
- formarea abilităților organizatorice;
- însușirea aptitudinilor de comunicare a informației, a ideilor, a problemelor și soluțiilor;
- implementarea cu acuratețe a metodicelor, a modelelor și tehnicilor asociate cu educația ritmico-muzicală;
- educarea simțului responsabilității;
- însușirea adaptabilității;
- manifestarea inițiativei;
- însușirea interacțiunii sociale;
- evaluare în mod consecvent propriu a procesului de învățare și de identificare a nevoilor de formare, precum și capacității de a le aplica în activitățile practice la fitness-aerobica.

Programa cursului actual o constituie trei teme. Cursul cuprinde compartimente de bază ale științei teoriei și metodicii *Educației ritmico-muzicale* cu orientarea spre activitatea profesională a profesorului de educație fizică.

Procesul instructiv-educativ al cursului se realizează în cadrul lecțiilor teoretice, metodice, practice, de laborator, seminare, practico-instructive, unde este prevăzută activitatea metodico-instructivă cu direcția spre studierea literaturii recomandate a problemelor prezentate, precum și lucrul individual, al temelor ce n-au intrat în materia didactică a lecțiilor teoretice și celor de seminar.

Scopul principal al *lecțiilor teoretice* constă în formarea la specialiștii din domeniu a cunoștințelor pedagogice temeinice despre activitatea profesională în domeniul culturii fizice.

Lecțiile metodice presupun explicarea și demonstrarea practică a desfășurării procesului instructiv-educativ cu diferit contingent de elevi.

Scopul principal al *lecțiilor practice* constă în formarea competențelor psihomotorii și atitudinale a lecției de educație fizică.

Lecțiile de laborator sunt concepute pentru consolidarea cunoștințelor teoretico-metodice formate, ce presupun perfecționarea priceperilor de a utiliza în practică tehnologia de organizare și desfășurare a diferitor sarcini ritmico-coordonative.

Scopul principal al *seminarelor* constă în consolidarea cunoștințelor teoretice temeinice despre metodologia cercetării pedagogice în cadrul activității profesionale a profesorului de educație fizică.

Pe parcursul *practicii instructive* studenții câștigă experiența de a desfășura lecții de educație fizică realizate sub formă de jocuri didactice cu scopul pregătirii pentru practica pedagogică.

Studiul acestui curs presupune un sistem de *lucru individual*, în care studentul studiază materia în dependență de gradul de pregătire. Obiectivele educaționale sunt structurate conform organizării procesului de învățământ universitar. Conținutul materiei pentru lucrul individual îl constituie analiza și sinteza informației adăugătoare în scopul acumulării cunoștințelor teoretice, priceperilor tehnologice și deprinderilor tehnice pentru realizarea succesivă în practică a activității profesionale pedagogice.

Realizarea procesului de instruire al cursului dat presupune folosirea următoarelor *metode de învățare*: prelegerea, explicarea, demonstrarea, modelarea, problematizarea, proiectarea, algoritmul, jocurile didactice, practica instructivă.

Calitatea pregătirii profesionale a profesorului de educație fizică depinde de eficacitatea mecanismului de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor profesionale pedagogice. În scopul verificării activităților de studii se va aplica *evaluarea prealabilă, operativă, curentă, tematică și totală*. Evaluarea prealabilă se desfășoară cu scopul determinării nivelului de formare a competențelor practico-metodice profesionale, analizei dinamicii și eficacității procesului didactic, și se realizează prin lucrările de control și bliț-teste. Evaluarea operativă stabilește determinarea însușirii urgente a predării materialului de studii la lecție și se desfășoară cu prezentarea cunoștințelor teoretice și priceperilor practice în forma orală și de proiectare a sarcinilor practice. Evaluarea curentă se desfășoară pentru a determina dinamica procesului

didactic, stimularea procesului de instruire din partea studentului, contribuie la determinarea oportună a neajunsurilor în însușirea materialului de studii și se realizează prin jocuri didactice, formate în proiectarea și modelarea situațiilor didactice. Evaluarea tematică presupune elaborarea testelor, formate în sarcinile complexe, desfășurate practic atât individual, cât și în grup. Evaluarea totală se realizează la sfârșitul cursului în forma de prezentare a portofoliului și de examen.

Realizarea oricărei forme de evaluare urmărește asigurarea unui șir de principii, așa ca obiectivizarea, sistematizarea, publicitatea.

REPARTIZAREA ORELOR

Nr. d/o	Tipurile de lecții	Semestrul II
1.	Prelegeri	6
2.	Lecții metodice	4
3.	Lecții practice	32
4.	Lecții de laborator	8
5.	Seminare	6
6.	Lucrul independent	(8)
În total:		56 (8)

PROGRAMA TEMATICĂ

Nr. d/o	Teme lecțiilor	Tipuri de lecții / Numărul de ore					
		Prelegeri	Lecții metodice	Lecții practice	Lecții de laborator	Seminare	Lucrul independent
1.	Obiectul „Educația ritmico-muzicală”	2	-	6	-	2	(2)
2.	Însemnătatea bazelor teoriei elementare a muzicii în sistemul pregătirii profesionale pentru activitatea motrică a specialistului de cultură fizică	2	2	8	2	2	(3)
3.	Gimnastică ritmică în procesul instructiv-educativ al Învățământului Universitar de Cultură fizică	2	2	18	6	2	(3)
În total: 56 ore		6	4	32	8	6	(8)

După terminarea cursului „Educația ritmico-muzicală” studenții *trebuie se cunoască*:

- teoria educației ritmice;
- teoria elementară a muzicii,
- tehnologia proiectării elementelor de organizare ritmo-structurală a activității didactice a profesorului de educație fizică și a profesorului-antrenor;
- tehnica modelării organizațiilor ritmo-structurale ale activității didactice a specialistului de cultură fizică în conformitate cu structura și genul operei muzicale.

Tema 1. OBIECTUL „EDUCAȚIA RITMICO-MUZICALĂ”

Prelegeri – 2 ore

Însemnătatea disciplinei „Educația ritmico-muzicală” în pregătirea profesional-pedagogică a viitorilor specialiști de cultură fizică

Informații generale despre educație ritmică și ritmico-muzicală. Obiectivele, mijloacele, metodele obiectului.

Ritmul ca condiția necesară pentru realizarea a tuturor activității. Natura motrică a simțului ritmului. Ritmul ca baza pentru dezvoltarea tuturor tipuri de coordonare.

Coordonarea – capacitate psihomotrică. Însemnătatea coordonării complexe în activitatea profesională a profesorului de educație fizică și profesorului-antrenor.

Muzica ca mijloc de bază al educației ritmice. Influența muzicii asupra stării psihomotrice a omului. Însemnătatea muzicii în educația fizică.

Elemente de dans sunt exerciții fizice cu complexitatea coordonativă superioară.

Mijloacele gimnasticii ritmice sportive prezintă o componentă inalienabilă a educației ritmico-muzicale.

Rolul și locul jocurilor ritmico-muzicale în procesul instructiv-educativ.

Lucrul independent – 2 ore

Renașterea ritmicii mișcărilor în Grecia Antică.

Sistemele pedagogice ale secolul XIX referitoare la mișcări și muzică.

George Demeny, Francois Delsarte, Emile Jaques Delcroze – întemeietorii educației ritmico-muzicale.

Problema ritmului în literatură, artă și teatru.

Aspectul ritmic în cultura vorbirii.

Muzica ca mijloc terapeutic. Profilactorii medicale și cabinete de ritmo- și muzico-terapie.

Lecții practice – 6 ore

Lecția 1 (2 ore)

1. Exerciții pentru educarea atenției.
2. Exerciții de front: executarea comenzilor după acompaniamentul muzical pe loc și în deplasare; regrupări.
3. Variantele de pași: de gimnastică, ascuțit, arcuit, înalt, fandat, moale, prin rulare.
4. Sarcinile coordonative din două variante de pași la 4 și 8 timpi.
5. Sărituri: cu îndreptare a corpului, cu extensie, cu întoarcere la 360°, pas săltat.
6. Îmbinările coordonative din sărituri între cele anumite.
7. Jocurile ritmico-muzicale pentru educarea simțului ritmului.
8. Înscrierea materialului lecției.

Lecția 2 (2 ore)

1. Exerciții pentru educarea memoriei operativ-auditivă (prin aranjare în rând).
2. Perfecționarea executării comenzilor după acompaniamentul muzical.
3. Perfecționarea executării variantelor de pași.
4. Îmbinările coordonative din diferite variante de pași.
5. Pași de dans: alăturat, moldovenesc de caracter, rumba.
6. Compoziția de dans „Ciobănașul”.
7. Sărituri: repetarea săriturilor însușite; prin pas săltat, deschisă, închisă-deschisă.
8. Jocul ritmico-muzical pentru dezvoltarea simțului ritmului.
9. Înscrierea materialului noi al lecției.

Lecția 3 (2 ore)

1. Exerciții pentru educarea memoriei operativ-auditivă (prin aranjare în rând).
2. Executarea comenzilor după acompaniamentul muzical.
3. Îmbinările coordonative din pași: de gimnastică, alăturat.
4. Pași de dans: alternativ, de polcă, de galop.

5. Compoziția de dans „Polca”.
6. Repetarea compoziției de dans „Ciobănașul”.
7. Perfecționarea săriturilor însușite.
8. Practica de instruire: executarea comenzilor după acompaniamentul muzical.
9. Înscrierea materialului noi al lecției.

Seminar – 2 ore

Prima oră – teorie

Obiectivele de bază a educației ritmico-muzicale.
 Mijloacele și metodele educației ritmico-muzicale.
 Ritmul – baza a oricărui proces.
 Muzica și influența ei asupra sferei emotive a omului.
 Eficacitatea utilizării muzicii la lecțiile de educație fizică și în sport.

A doua oră – lucrare de control

Educația ritmico-muzicală în sistemul de învățământ universitar de cultură fizică.
 Mijloacele disciplinei „Educația ritmico-muzicală” și caracteristica lor.
 Însemnătatea muzicii în cultura fizică.
 Dansul, funcția lui în educația ritmico-muzicală.
 Gimnastica ritmică sportivă este mijloc al educației ritmico-muzicale.

Tema 2. ÎNSEMNĂTATEA BAZELOR TEORIEI ELEMENTARE A MUZICII ÎN SISTEMUL PREGĂTIRII PROFESIONALE PENTRU ACTIVITATEA MOTRICĂ A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ

Prelegeri – 2 ore

Lecția 1 (1 oră)

Mijloacele expresivității muzicii

Conținutul, mijloacele și forma acompaniamentului muzical.
 Sunetul, proprietățile și calitățile lui. Registrul. Nuanțele dinamice. Culoarea sunetului. Durata sunetului. Portativul muzical. Exprimarea proprietăților sunetului prin mișcare.
 Organizarea sunetelor muzicale. Rândul sonor. Octava. Intervalul. Armonia. Acordul.
 Melodia. Desenul melodic. Înălțimea melodică. Culminația. Stilul și genul operelor muzicale.

Lecția 2 (1 oră)

Ritmul și tempoul ca mijloace ale expresivității muzicale, motrice și verbale

Ritmul muzical și simțul ritmului.
 Accente muzicale. Metrul. Tactul. Mărimea muzicală. Desenul ritmic. Clasificarea ritmului.
 Ritmul și stilul dansului. Însemnătatea educației simțului ritmului în formarea capacităților coordonative.
 Tempoul. Însemnătatea tempoului în muzică și activitatea motrică. Clasificarea tempoului.
 Metronomul lui M. Mențel.
 Sintaxa muzicală. Cezura. Perioada. Propoziția. Fraza. Motivul.
 Legătura între sintaxa muzicală, sintaxa motrică și verbală.

Lucrul independent – 3 ore

Muzica ca fel de artă.
 Însemnătatea muzicii în formarea ritmului de activitate motrice.
 Însemnătatea ritmului în educarea culturii mișcărilor.
 Interacțiunea muzicii cu diferite probe de sport. Scopul și conținutul operelor muzicale în sport.
 Alegerea operelor muzicale după gen și stil.
 Identitatea construcțiilor ale muzicii și ale mișcărilor.

Lecții metodice – 2 ore

Modelarea organizărilor coordonative ale activității motrice la 4 și 8 timpi din elemente cu structura ritmică diferită.

Lecții practice – 8 ore

Lecția 1 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-auditivă (prin aranjare în două rânduri).
2. Sarcinile ritmice și coordonative.
3. Repetarea compoziției de dans „Polca”.
4. Pozițiile brațelor și picioarelor. Sarcinile pentru poziții.
5. Pași de dans: twist, îmbinări coordonative; de bază rusec, rusec alternativ, căzut.
6. Compoziția de dans „Dansul rusec” (lent).
7. Sărituri: pe ambele în echilibru; prin balans înainte; prin balans înainte cu întoarcere la 180° în echilibru; prin forfecarea picioarelor înainte și înapoi.
8. Jocul muzical pentru determinarea registrului (înălțimea sunetului).
9. Înscrierea materialului lecției.
10. Lucrul pentru acasă: proiectarea îmbinării coordonative din doi pași cu structura ritmică diferită la 8 timpi.

Lecția 2 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-auditivă (prin aranjare în două rânduri).
2. Perfecționarea coordonării mișcărilor: sarcinile coordonative în cer, cu gesturile de dirijare pentru mărimea muzicală 2/4 și 4/4.
3. Repetarea compoziției de dans „Dansul rusec”.
4. Pas de dans: de fracție; îmbinări ritmice.
5. Compoziție de dans „Kadril”.
6. Sărituri: repetarea celor însușite; prin balans înainte cu întoarcere la 180° și schimbarea pozițiilor picioarelor înapoi.
7. Jocul muzical pentru aprecierea nuanțelor dinamice (forța sunetului).
8. Înscrierea materialului lecției.
9. Lucrul pentru acasă: proiectarea îmbinării coordonative din trei pași cu structura ritmică diferită la 8 timpi.

Lecția 3 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în rând).
2. Perfecționarea coordonării mișcărilor: repetarea sarcinilor coordonative însușite.
3. Perfecționarea simțului ritmului: sarcinile cu bătaii din palme, pe coapse, pe diferite obiecte, bobârnace din degete, cu bătaii picioarelor pe podea.
4. Repetarea compoziției de dans „Kadril”.
5. Pas de dans: încrucișat; îmbinări coordonative.
6. Întoarceri la 180°, 360°: pe un picior; pe ambele prin pășire pe loc, prin pășire cu deplasare; încrucișați; îmbinări.
7. Compoziția de dans „Sirtaki”.
8. Sărituri: repetarea celor însușite; în pas.
9. Jocul muzical pentru educarea simțului tempoului.
10. Înscrierea materialului lecției.
11. Lucrul pentru acasă: proiectarea îmbinării coordonative din trei pași cu structura ritmică și tempoul executării diferite la 8 timpi.

Lecția 4 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în rând).
2. Perfecționarea simțului ritmului și coordonării mișcărilor:
 - a – sarcinile ritmico-coordonative în cerc în perechi;
 - b – sarcinile ritmico-coordonative cu bătaii din palme și cu picioarele pe podea după desenul ritmic, scris pe tablă prin semnele muzicale, în cerc și în coloane.

3. Pași de dans: de vals; compoziția de dans la 32 timpi; gesturi de dirijare pentru mărimea muzicală 3/4 în îmbinarea cu pas de vals.
4. Perfecționarea întoarcerilor.
5. Repetarea compoziției de dans „Sirtaki”.
6. Sărituri: repetarea celor însușite; îmbinări coordonative. 7. Jocul muzical pentru perfecționarea simțului ritmului.
8. Lucrul pentru acasă: proiectarea îmbinării coordonative la 4 timpi cu folosirea pozițiilor brațelor și picioarelor.

Lecții de laborator – 2 ore

Proiectarea și modelarea organizării ritmice a sub structurilor activității motrice

Prima oră

Alcătuirea exercițiului din elemente motrice, structura ritmică careia este adecvată desenului ritmic propus, cu reproducerea ulterioară a lui (lucrul în grupe din 4 studenți).

A doua oră

Lucrul cu fișele (individual).

Seminare – 2 ore

Prima oră – teoria

Sunetul, proprietățile și calitățile lui. Mijloacele expresivității muzicii.
 Legătura mijloacelor expresivității muzicii cu mișcare.
 Sistemul muzical. Melodia.
 Ritmul – baza construirii oricărei activități.
 Educarea simțului ritmului prin muzica și mișcare. Simțul ritmului – baza coordonării mișcărilor.
 Tempoul – componenta inalienabilă a mișcării. Educarea simțului tempoului prin muzică.
 Sintaxa muzicală și motrică.

A doua oră – lucrarea de control

Sunetul. Proprietățile ale lui: înălțimea, culoare, durata și nuanțele dinamice.
 Legătura mijloacelor expresivității muzicii cu expresivitatea mișcărilor.
 Sunetul muzical. Melodia.
 Ritmul în muzică și ritmul mișcării.
 Baza motrică a operei muzicale.
 Tempoul. Clasificarea.
 Sintaxa muzicală și motrică.
 Educarea coordonării motrice cu ajutorul muzicii.

Tema 3. GIMNASTICĂ RITMICĂ SPORTIVĂ ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR DE CULTURĂ FIZICĂ

Prelegeri – 2 ore

Gimnastica ritmică sportivă ca unul din mijloace importante pentru pregătirea profesională a viitorilor specialiști de cultură fizică

Gimnastica ritmică sportivă ca proba de sport. Conținutul și mijloacele, scopul și obiectivele gimnasticii ritmice sportive, utilizând în pregătirea profesional-pedagogică a studenților.
 Probe aplicative de gimnastică ritmică sportivă. Însemnătatea și popularizarea lor.
 Specificul exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă. integritatea, unitatea și dinamismul executării mișcărilor. Caracterul de dans.
 Clasificarea exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă. Comportamentul pregătitor și de bază.
 Coregrafia sportivă – școala culturii mișcărilor. Consecutivitatea desfășurării exercițiilor coregrafice la lecție.
 Particularitățile alcătuirii exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă cu obiecte.
 Alegerea operelor muzicale pentru fiecare activitate în domeniul gimnasticii ritmice sportive.

Lucrul independent – 3 ore

Izvoarele gimnasticii ritmice sportive.

Particularitățile alcătuirii exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă după acompaniamentul muzical.

Obiectele gimnasticii ritmice sportive. Specificul lucrului cu obiecte.

Tehnica desfășurării exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Utilizarea exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă în alte probe de sport în calitate de mijloc al pregătirii generale.

Orientarea de asanare a exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Lecții metodice – 2 ore

Proiectarea și modelarea exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă cu obiecte și regulile de înscriere.

Lecții practice – 18 ore

Lecția 1 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în două rânduri).
2. Perfecționarea simțului ritmului și coordonării mișcărilor: sarcinile ritmico-coordonative cu folosirea bățăilor din palme, cu picioarele pe podea, a gesturilor de dirijare.
3. Sărituri: repetarea celor însușite în îmbinări coordonative.
4. Pași de dans: perfecționarea pașilor de vals, pas de vals cu întoarcere.
5. Compoziția de dans „Valsul școlar”.
6. Școala mingii: elemente cu mingea.
7. Jocul pentru determinarea staccato și legato în sunetul melodiei.
8. Înscrierea materialului lecției.

Lecția 2 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în două rânduri).
2. Variante de pași, alergări.
3. Sărituri: îmbinări coordonative cu folosirea pașilor de vals.
4. Perfecționarea pașilor de vals cu întoarcere, însușirea lor în pereche.
5. Repetarea compoziției de dans „Valsul școlar”.
6. Îmbinări din elemente cu mingea.
7. Jocul muzical pentru determinarea și memorizarea melodiei.
8. Înscrierea materialului lecției.
9. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului cu mingea la 8 timpi din 3-4 elemente.

Lecția 3 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în trei rânduri).
2. Variante de pași, alergări.
3. Sărituri: îmbinări coordonative.
4. Perfecționarea pasului de vals în pereche.
5. Exercițiul model cu mingea la 32 timpi.
6. Jocul muzical pentru perfecționarea capacităților ritmico-muzicale.
7. Înscrierea materialului lecției.
8. Controlul executării lucrului pentru acasă.
9. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului cu mingea la 32 timpi.

Lecția 4 (2 ore)

1. Exerciții pentru perfecționarea memoriei operativ-vizuale (prin aranjare în trei rânduri).
2. Variante de pași, alergări.
3. Sărituri: îmbinări coordonative.
4. Darea normelor de control: vals în pereche.
5. Școala cercului: elemente cu cercul.
6. Înscrierea materialului lecției.
7. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului pentru educarea memoriei operativ-auditive.

Lecția 5 (2 ore)

1. Practica de instruire: modelarea exercițiilor pentru educarea memoriei operative.
2. Variante de pași, alergări.
3. Pași de dans: de bază a dansului „Moldovenească”, sărit încrucișat.
4. Compoziția de dans „Moldoveneasca”.
5. Îmbinări din elemente cu cercul.
6. Înscrierea materialului lecției.
7. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului cu cerc la 8 timpi din 3-4 elemente.

Lecția 6 (2 ore)

1. Practica de instruire: modelarea exercițiilor pentru educarea memoriei operative.
2. Variante de pași, alergări.
3. Repetarea compoziției de dans „Moldoveneasca”.
4. Pași de dans ucrainean: „alergătorul”, „colțunașul”, „scobitoarea”, „frânghiuta”.
5. Compoziția de dans „Gopac”.
6. Exercițiul model cu cerc la 32 timpi.
7. Înscrierea materialului lecției.
8. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului cu cerc la 32 timpi.

Lecția 7 (2 ore)

1. Practica de instruire: modelarea exercițiilor pentru educarea memoriei operative.
2. Variante de pași, alergări.
3. Repetarea compoziției de dans „Gopac”.
4. Compoziția de dans „Letka-Enka”.
5. Școala coardei: elemente cu coarda.
6. Exercițiul la 4 timpi de 8 repetări, asigurând cu textul terminologic.
7. Înscrierea materialului lecției.
8. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului la 4 timpi de 4 repetări cu asigurarea textului terminologic.

Lecția 8 (2 ore)

1. Practica de instruire: modelarea exercițiilor pentru educarea memoriei operative.
2. Practica de instruire: modelarea exercițiului la 4 timpi de 4 repetări cu asigurarea textului terminologic.
3. Repetarea compoziției de dans „Letka-Enka”.
4. Compoziția de dans „Charleston”.
5. Îmbinări din elemente cu coarda.
6. Înscrierea materialului lecției.
7. Lucrul pentru acasă: proiectarea exercițiului cu coarda la 8 timpi din 3-4 elemente.

Lecția 9 (2 ore)

1. Practica de instruire: modelarea exercițiilor pentru educarea memoriei operative.
2. Practica de instruire: modelarea exercițiului la 4 timpi de 4 repetări cu asigurarea textului terminologic.
3. Repetarea compoziției de dans „Charleston”.
4. Compoziția de dans „Rock-n-roll”.
5. Exercițiul cu coarda la 32 timpi.
6. Înscrierea materialului lecției.
7. Controlul lucrului pentru acasă.

Lecții de laborator – 6 ore

Lecția 1 (2 ore)

Proiectarea și modelarea exercițiului cu mingea la 32 timpi pentru echipa din 4 executanți.

Lecția 2 (2 ore)

Proiectarea și modelarea exercițiului cu cercul la 32 timpi pentru echipa din 4 executanți.

Lecția 3 (2 ore)

Proiectarea și modelarea exercițiului la 4 timpi de 4 repetări cu asigurarea textului terminologic.

Seminare – 2 ore

Prima oră – teoria

Scopul și sarcinile gimnasticii ritmice sportive.

Mijloacele gimnasticii ritmice sportive.

Particularitățile alcătuirii exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Specificul lucrului cu obiecte.

Orientarea de asanare a exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Alegerea acompaniamentului muzical pentru exerciții cu obiecte.

A două oră – lucrarea de control

Controlul și mijloacele gimnasticii ritmice sportive.

Specificul executării exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Clasificarea exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă.

Particularitățile alcătuirii exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă cu obiecte.

Utilizarea exercițiilor de gimnastică ritmică sportivă în alte probe de sport în calitate de mijloace a pregătirii generale.

Particularitățile alegerii operelor muzicale pentru exercițiile de gimnastică ritmică sportivă.

CERINȚELE PENTRU COLOCVIU

Teoria

Tema 1. OBIECTUL „EDUCAȚIA RITMICO-MUZICALĂ”

1. Excursul istoric al disciplinei „Educația ritmico-muzicală”.
2. Obiectivele de bază ale educației ritmico-muzicale.
3. Ritmul ca baza oricărei activități sau procesului.
4. Coordonarea – capacitatea complexă necesară pentru viitorul specialist de cultură fizică.
5. Mijloacele disciplinei „Educația ritmico-muzicală”.

Tema 2. ÎNSEMNĂTATEA BAZELOR TEORIEI ELEMENTARE A MUZICII ÎN SISTEMUL PREGĂTIRII PROFESIONALE PENTRU ACTIVITATEA MOTRICĂ A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ

1. Muzica și influența ei asupra psihicului, stării emoționale a omului.
2. Sunetul și proprietățile lui. Ajutorul lor în educarea culturii mișcărilor.
3. Mijloacele expresivității muzicii.
4. Semnele muzicale și mărimea muzicală. Clasificarea ritmului și tempoului.
5. Specificul aplicării măsurii metrice în îndeplinirea exercițiilor fizice.
6. Dezvoltarea coordonării mișcărilor cu ajutorul ritmului muzical.
7. Cumularea ritmului vorbirii cu ritmul mișcărilor.

Tema 3. GIMNASTICĂ RITMICĂ SPORTIVĂ ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR DE CULTURĂ FIZICĂ

1. Gimnastica ritmică sportivă ca proba de sport.
2. Mijloacele gimnasticii ritmice sportive.
3. Însenătatea elementelor de dans și a compoziției întregi pentru educarea calităților fizice.
4. Regulile alcătuirii compozițiilor cu obiecte în gimnastica ritmică sportivă.

Practica

1. Priceperile demonstrării sarcinilor ritmico-coordonative.
2. Proiectarea și modelarea îmbinărilor ritmico-coordonative la 8 timpi din pași cu structura ritmică diferită.
3. Proiectarea și modelarea compoziției cu mingea la 32 timpi.
4. Proiectarea și modelarea compoziției cu cerul la 32 timpi.
5. Priceperile demonstrării compoziției cu coarda.
6. Proiectarea și modelarea exercițiului la 4 timpi, executat de 4 ori, cu asigurarea textului terminologic.

BIBLIOGRAFIA

1. Агаджанян Н. А., Шабатура Н. Н. *Биоритмы, спорт, здоровье*. М.: Физкультура и спорт, 1989.
2. Асафьев Б. В. *Музыкальная форма как процесс*. Л.: Музгиз, 1963.
3. Афтимичук О. Е. *Практический материал к дисциплине „Музыкально-ритмическое воспитание”*: Метод. разраб. Кишинев: НИФВС, 2003.
4. Афтимичук О. Е., Шипилова С. Г. *Музыкальные игры*. Сн.: INEFS, 2003.
5. Башнина А. Р. *Воспитание красотой движения*. В кн.: *Поэзия движения* / Сост. И. Н. Ионина. Л.: Лениздат, 1987, с. 45-88.
6. Боброва Г. А. *Художественная гимнастика в школе*. М., 1978.
7. Брыкин А. Г. *Гимнастическая терминология*: Учеб. для ин-тов физ. культ. М.: Физкультура и спорт, 1959.
8. Бюнинг Э. *Ритмы физиологических процессов*. М.: Мир, 1969.
9. Варшавская Р. А. *Об истоках*. В кн.: *Поэзия движения* / Сост. И. Н. Ионина. Л.: Лениздат, 1987, с. 5-28.
10. Варакина Т. Т., Кудряшова Л. Н., Маркова Т. П. *Упражнения с предметами*. М., 1973.
11. Вербова З. Д. *Искусство произвольных упражнений*. М.: Физкультура и спорт, 1967.
12. Володин А. А. *Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков*. М., 1972.
13. Гейнрихс И. П. *Музыкальная память* // Музыкально-педагогическая подготовка учителя: Ученые записки № 306. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1972, с. 132-163.
14. *Гимнастика и методика преподавания*: Учеб. для ин-тов физ. культуры / Под ред. Смолевского В. М. (Глава 28 – „Музыкальное сопровождение”). М., 1987.
15. Губанов В. А. *Проведение занятий гимнастикой с музыкальным сопровождением*: Метод. разраб. для ст-тов ГЦОЛИФКа. М., 1980.
16. Доскин В. А., Куинджи Н. Н. *Биологические ритмы растущего организма*. М.: Медицина, 1989.
17. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А. *Ритмы жизни*. – 2-е изд., перераб. И доп. М.: Медицина, 1991.
18. Дудка Ф. *Основы нотной графики*. К.: Музычна Україна, 1977.
19. Коджаспиров Ю. Г. *Функциональная музыка на уроках физической культуры* // Физическая культура в школе, 1986, № 12, с.17.
20. Коджаспиров Ю. Г. *Функциональная музыка в подготовке спортсменов*. М.: Физкультура и спорт, 1987.
21. Коджаспиров Ю. Г. *Функциональная музыка на уроках гимнастики* // Физическая культура в школе, 1989, № 2, с.23.
22. Коджаспиров Ю. Г. *Функциональная музыка на уроках легкой атлетики* // Физическая культура в школе, 1989, № 12, с.25.
23. Коджаспиров Ю.Г. *Музыка в спортивном зале* // Физическая культура в школе, 1998, № 2, с.72.
24. Костюк А. Г. *О теории музыкального восприятия* // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. / Сост. Костюк А. Г. К.: Музычна Україна, 1986.

25. Кряж В. Н. и др. *Гимнастика. Ритм. Пластика*. Мн.: Полымя, 1987.
26. Ладыгин Л. А. *Музыкальное содержание спортивных дисциплин*: Программа для ин-тов физ. культ. и ФФВ пед. вузов по муз. подгот. сп-нов. М., 1990.
27. Левитский П. М., Быкова В. С., Паюхина В. П. *Музыкальное сопровождение в физической культуре и спорте* // Теория и практика физической культуры, 1985, № 4.
28. Лисицкая Т. С. *Художественная гимнастика*: Учебник для ин-тов физ. культуры. М., 1982.
29. Лисицкая Т. С. *Хореография в гимнастике*. М.: Физкультура и спорт, 1984.
30. Лисицкая Т. С. *Гимнастика и танец*. М.: Физкультура и спорт, 1988.
31. Лисицкая Т. С. *Ритм + пластика*. 2-е издание. М.: Физкультура и спорт, 1988.
32. Мавромати Д. П. *Упражнения художественной гимнастики*. М., 1972.
33. Назайкинский Е. В. *О психологии музыкального восприятия*. М.: Музыка, 1972.
34. Новицкая Л. П. *Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека* // Психологический журнал. Вып. 6. М., 1984, Т. 5.
35. Озолин Н. Г. *Музыка в подготовке спортсменов* // Теория и практика физической культуры, 1977, № 2.
36. Ротерс Т. Т. *Элементы современного танца* // Физическая культура в школе, 1983, № 9, с. 24.
37. Ротерс Т. Т. *Методика применения упражнения под музыку на занятиях по физическому воспитанию в школе*: Метод. рекоменд. по проведению уроков физ. культуры с муз. сопровождением. М.: Просвещение, 1989.
38. Ротерс Т. Т. *Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика*: Учеб. пособие для уч-ся пед. училищ по специальности „Физическая культура”. М.: Просвещение, 1989.
39. Руднева С., Фиш Э. *Ритмика. Музыкальное движение*. М.: Просвещение, 1972.
40. Теплов Б. М. *Психология музыкальных способностей*. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947.
41. Фридкин Г. А. *Практическое руководство по музыкальной грамоте*. М.: Музыка, 1964.
42. Харлап М. Г. *Тактовая система музыкальной ритмики*. В кн.: Проблемы музыкального ритма: Сб. статей / Сост. В. Н. Холопова. М.: Музыка, 1978, с. 48-104.
43. Холопова В. Н. *Музыкальный ритм: Очерк*. М.: Музыка, 1980.
44. Хренов Л. С., Голуб И. Я. *Время и календарь*. М.: Наука. Гл. редакция физ.-мат. лит.-ры., 1989.
45. Чернобай В. Н. *Использование музыки при проведении занятий по физическому воспитанию студентов*: Метод. указ. к практическому занятию по гимнастике. Алма-Ата: Каз. ПТИ, 1986.
46. Шипилова С. Г. *Танцевальные упражнения 7 класс* // Физическая культура в школе, 2000, № 4, с. 33.
47. Ягодинский В. Н. *Ритм, ритм, ритм! Этюды хронобиологии*. М.: Знание, 1985.

CHESTIONAR [365, p. 120-123]

Răspunsurile la întrebările chestionarului sunt utilizate numai în scop științific.

STIMAȚI STUDENȚI !

Fiind în anul I/II al F.E.F.S. vă pregătiți pentru a deveni profesori de educație fizică.

În acest scop facultatea vă solicită să răspundeți la întrebări, a căror răspunsuri vor sprijini perfecționarea procesului de pregătire a cadrelor de specialitate, privind, formarea ritmului de activitate motrică.

<p>1. Care din caracteristicile activității motrice a profesorului de educație fizică pot fi considerate principale: (după opinia dumneavoastră)</p> <ul style="list-style-type: none"> - forța; - rezistența; - viteza; - suplețea; - coordonarea; - detenta? <p>2. Ce trăsături de personalitate trebuie să posede profesorul pentru a-și însuși cu ușurință priceperile și deprinderile motrice necesare în activitatea didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - memorie vizuală; - memorie motrică; - memorie auditivă; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simț estetic; - simț tactil; - coordonare; - altele? <p>3. Care dintre aceste trăsături considerați că le aveți?</p> <p>4. Menționați rolul calităților enumerate la punctul 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principală; - semnificativă; - nesemnificativă. 	<p>Menționați primele trei dintre ele:</p> <p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6</p> <p>Menționați importanța lor prin număr de ordine:</p> <p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9</p> <p>Indicați trăsăturile după gradul de însemnătate:</p> <p>1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____</p> <p>_____ 1 _____ 2 _____ 3</p>
---	--

<p>5. Din cunoștințele dumneavoastră, care tipuri de ritm sunt mai caracteristice activității motrice a profesorului de educație fizică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monoton; - monoton variabil; - variabil; - compus? 	<p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4</p>
<p>6. Care dintre tipurile de ritm le utilizați mai des în viața cotidiană?</p>	<p>Enumerați trei în ordinea importanței: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____</p>
<p>7. În care disciplină din planul de învățământ se realizează formarea ritmului de activitate motrică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gimnastică; - atletism; - jocuri sportive; - înot; - curs specializat; - altele? 	<p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6</p>
<p>8. Considerați necesară realizarea unei pregătiri speciale pentru formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>(scrieți)</p> <p>Încercuiți: Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3</p>
<p>Dacă da, atunci sub ce formă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teoretică; - practică; - metodică? 	<p>Încercuiți: _____ 1 _____ 2 _____ 3</p>
<p>9. Este necesară o disciplină specială pentru formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>Încercuiți: Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3</p>
<p>Dacă da, atunci în care an de studiu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - întâi; - doi; - trei; - patru? 	<p>Încercuiți: _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4</p>
<p>10. Este necesară pregătirea muzicală pentru formarea ritmului de activitate motrică? (opinia dumneavoastră)</p>	<p>Încercuiți: Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3</p>
<p>11. Dacă da, atunci în care direcție:</p> <ul style="list-style-type: none"> - abecedarul muzicii; - cunoștințe de literatură muzicală; - educarea aptitudinilor muzicale: auzul muzical, simțul ritmului? 	<p>Încercuiți: _____ 1 _____ 2 _____ 3</p>
<p>12. V-ați ocupat în mod independent de formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>Încercuiți: Nu _____ 1 Da _____ 2</p>

<p>13. Dacă da, atunci asupra căror trăsături ați insistat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - memorie vizuală; - memorie motrică; - memorie auditivă; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simț estetic; - simț tactil; - coordonare; - altele? 	<p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9</p> <p style="text-align: center;">(scrieți)</p>
<p>14. Apreciați-vă prin notă nivelul de dezvoltare a ritmului de activitate motrică.</p>	<p>_____ pct. (de la 1-10)</p>
<p>15. Ce loc ocupă activitatea motrică a profesorului de educație fizică, în raport cu celelalte activități:</p> <ul style="list-style-type: none"> - activitatea comunicativ-didactică; - activitatea organizatorică; - activitatea constructivă; - activitatea de proiectare; - activitatea creativă; - activitatea motrică; - activitatea gnostică; - altele? 	<p>_____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8</p>
<p>16. Comportamentul motric reprezintă factorul principal în structura activității didactice a profesorului de educație fizică. Sunteți de acord cu această afirmație?</p>	<p>Încercuiți una din variantele de răspuns:</p> <p>Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3</p>

MULȚUMIM PENTRU AJUTORUL ACORDAT!

CHESTIONAR [365, p. 124-129]

Răspunsurile la întrebările chestionarului sunt utilizate numai în scop științific.

STIMAȚI STUDENȚI!

Fiind în anul III/IV al F.E.F.S., vă pregătiți pentru a deveni profesori de educație fizică.

În acest scop facultatea vă solicită să răspundeți la întrebări, a căror răspunsuri vor sprijini perfecționarea procesului de pregătire a cadrelor didactice, privind formarea ritmului de activitate motrică.

<p>1. Comportamentul motric reprezintă factorul principal în structura activității didactice a profesorului de educație fizică. Sunteți de acord cu această afirmație?</p> <p>2. Care dintre caracteristicile activității motrice a profesorului de educație fizică pot fi considerate ca principale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - forța; - viteza; - suplețea; - rezistența; - coordonarea; - detenta? <p>3. Ce trăsături de personalitate trebuie să posede profesorul pentru a-și însuși priceperile și deprinderile motrice necesare în activitatea didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - memorie vizuală; - memorie motrică; - memorie auditivă; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simțul tactil; - simțul estetic; - coordonare; - altele? <p>4. Care din aceste trăsături considerați că le posedați?</p> <p>5. Din cunoștințele și experiența dumneavoastră, care tipuri de ritm sunt mai caracteristice activității motrice a profesorului de educație fizică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monoton; - monoton variabil; - variabil; - compus? 	<p>Încercuiți una din variantele de răspunsuri la fiecare întrebare:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p> <p>Menționați primele trei dintre ele (după opinia dumneavoastră):</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>Menționați importanța lor prin număr de ordine:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p> <p>_____ 9</p> <p>(scrieți)</p> <p>Indicați trăsăturile după gradul de însemnătate:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p>
--	---

<p>6. Care dintre tipurile de ritm sunt mai des utilizate în viața cotidiană?</p>	<p>Enumerați trei în ordinea importanței:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>7. În care parte a lecției se utilizează îmbinarea tuturor tipurilor de ritm:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partea pregătitoare; - partea fundamentală; - partea de încheiere? 	<p>Încercuiți:</p> <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p>
<p>8. În care disciplină din planul de învățământ se realizează formarea ritmului de activitate motrică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gimnastică; - atletism; - jocuri sportive; - înot; - curs specializat; - altele? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p>
<p>9. Considerați necesară realizarea unei pregătiri speciale pentru formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>(scrieți)</p> <p>Încercuiți:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p>
<p>10. Dacă da, atunci sub ce formă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teoretică; - practică; - metodică? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>11. Este necesară o disciplină specială pentru formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>Încercuiți:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p>
<p>12. Dacă da, în care an:</p> <ul style="list-style-type: none"> - întâi; - doi; - trei; - patru? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p>
<p>13. Ați utilizat acompaniamentul muzical în desfășurarea lecție sau a părților ei?</p>	<p>Încercuiți:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Da _____ 2</p>
<p>Dacă da, atunci care genuri de muzică sunt mai accesibile pentru dumneavoastră:</p> <ul style="list-style-type: none"> - clasic; - popular; - modern; - altele? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p>
<p>14. Este nevoie de pregătire muzicală pentru formarea ritmului de activitate motrică?</p>	<p>Încercuiți:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p>
<p>15. Dacă da, atunci în care direcție:</p>	<p>_____</p>

<ul style="list-style-type: none"> - abecedarul muzicii; - educarea aptitudinilor muzicale: auzul muzical, simțul ritmului; - cunoștințe de literatură muzicală? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>16. V-ați ocupat în mod independent de formarea ritmului de activitate motrică?</p>	
	<p>Încercuiți:</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Da _____ 2</p>
<p>17. Dacă da, atunci asupra căror trăsături ați insistat:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - memorie motrică; - memorie vizuală; - memorie auditivă; - coordonare motrică; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simțul tactil; - simțul estetic; - altele? 	<p>Scrieți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p> <p>_____ 9</p>
<p>18. Ce tempo-uri folosiți în desfășurarea lecției:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>19. Ce tempo-uri folosiți în diferitele părți ale lecției?</p>	
<p>a. Partea pregătitoare:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid. 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>b. Partea fundamentală:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid. 	<p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>c. Partea de încheiere:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid. 	<p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>20. Autoapreciați-vă prin notă nivelul de dezvoltare a ritmului de activitate motrică.</p>	
<p>21. Apreciați nivelul de dezvoltare a ritmului de activitate motrică a profesorului la care faceți practica pedagogică.</p>	<p>_____</p> <p style="text-align: center;">de la 1-10</p>
	<p>_____</p> <p style="text-align: center;">de la 1-10</p>
<p>22. În cadrul practicii ați primit indicații referitoare la ritm din partea:</p>	<p>Încercuiți:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - profesorului coordonator; - metodistului. 	<p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p>
<p>23. Dacă da, atunci din ce au constat aceste indicații?</p>	
	<p>Scrieți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>

24. Credeți că s-a îmbunătățit nivelul reprezentărilor și priceperilor ritmului de activitate motrică comparativ cu anul I?	_____ 4
	Încercuiți: Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3
25. Ați făcut personal observații pedagogice asupra ritmului de activitate motrică?	
	Încercuiți: Nu _____ 1 Da _____ 2
26. Dacă da, atunci după opinia dumneavoastră care caracteristici le-ați releva:	
- pozitive;	Scrieți: _____ 1 _____ 2 _____ 3
- negative?	_____ 1 _____ 2 _____ 3
27. Cât timp se alocă în lecția de educație fizică, din cele 50 de min., activității motrice a profesorului de educație fizică?	
28. După opinia dumneavoastră , ce loc ocupă activitatea motrică a profesorului de educație fizică în raport cu alte activități profesionale:	_____ minute
- activitate comunicativă;	
- activitate organizatorică;	Scrieți în ordinea preferințelor: _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8
- activitate constructivă;	
- activitate de proiectare;	
- activitate motrică;	
- activitate gnostică;	
- activitate creativă;	
- altele?	

MULȚUMIM PENTRU AJUTORUL ACORDAT!

CHESTIONAR [365, p. 130-134]

Răspunsurile la întrebările chestionarului sunt utilizate numai în scop științific.

STIMAȚI COLEGI!

În scopul adunării de informații referitoare la activitatea motrică a profesorului de educație fizică și a perfecționării procesului de pregătire a viitoarelor cadre pentru învățământul de toate gradele, Facultatea de Educație Fizică și Sport, vă solicită să răspundeți la următoarele întrebări:

Orașul (satul) _____, Unitatea de învățământ _____, vechimea _____, gradul didactic _____

<p>1. Comportamentul motric reprezintă factorul principal în structura activității didactice a profesorului de educație fizică. Sunteți de acord cu această afirmație?</p> <p>2. După terminarea facultății sunteți pregătiți pentru activitatea motrică pe care o veți desfășura în lecția de educație fizică?</p> <p>Dacă da, atunci auto apreciați-vă această activitate imediat după terminarea studiilor?</p> <p>3. Experiența practică acumulată în școală vă satisface necesarul de activitate motrică din lecția de educație fizică?</p> <p>Dacă da, atunci autoapreciați-vă nivelul dumneavoastră profesional motric.</p> <p>Indicați după cât timp ați ajuns la acest nivel.</p> <p>4. Care dintre caracteristicile activității motrice ale profesorului le considerați necesare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - forța; - viteza; - suplețea; - rezistența; - coordonarea; - detentă? <p>5. Vă rugăm să menționați rolul caracteristicilor menționate mai sus.</p> <ul style="list-style-type: none"> - principală; - semnificativă; - nesemnificativă. 	<p>Încercuțiți una din variantele de răspuns.</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p> <p>_____</p> <p>(nota de la 10-1)</p> <p>Nu _____ 1</p> <p>Nu știu _____ 2</p> <p>Da _____ 3</p> <p>_____</p> <p>(nota de la 10-1)</p> <p>După un an _____ 1</p> <p>După trei ani _____ 2</p> <p>După cinci ani _____ 3</p> <p>Menționați primele trei:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>Încercuțiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
--	---

<p>6. Care dintre trăsăturile de personalitate trebuie să le posedez profesorul de educație fizică pentru a practica activitatea didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - memorie vizuală; - memorie motrică; - memorie auditivă; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simțul estetic; - simțul tactil; - coordonare; - altele? 	<p>Menționați trăsăturile în ordine, după opinia dumneavoastră:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p> <p>_____ 9</p>
<p>7. Care dintre aceste trăsături le posedați?</p>	<p>Indicați trăsăturile după importanță:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p> <p>_____ 9</p>
<p>8. Din propria experiență, care ritmuri sunt mai tipice pentru activitatea motrică didactică a profesorului de educație fizică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monoton; - monoton-variabil; - variabil; - compus? 	<p>Enumerați trei, din cele mai tipice:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p>
<p>9. Care tipuri de ritm le utilizați în activitatea cotidiană?</p>	<p>Enumerați trei în ordinea importanței:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>10. În care parte a lecției se îmbină mai complex toate tipurile de ritm ale activității motrice a profesorului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partea pregătitoare; - partea fundamentală; - partea de încheiere? 	<p>(scrieți)</p> <p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>
<p>11. Ce tempo-uri sau combinații de tempo-uri folosiți în diferitele părți ale lecției de educație fizică?</p> <p>a. Partea pregătitoare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid. <p>b. Partea fundamentală:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid. <p>c. Partea de încheiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lent; - moderat; - rapid? 	<p>Încercuiți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p>

12. Ați utilizat acompaniamentul muzical în desfășurarea lecției sau a părților ei?	Nu _____ 1 Da _____ 2
13. Care genuri de muzică sunt mai accesibile pentru dumneavoastră: - clasic; - popular; - modern; - altele?	Încercuiți: _____ _____ _____ _____ 4
14. Din aria curriculară educație fizică și sport, ce ramuri sportive obligatorii/ alternative, realizează formarea ritmului de activitate motrică: - gimnastică; - atletism: alergări, sărituri, aruncări. - jocuri sportive; - înot; - altele?	Încercuiți: _____ _____ _____ _____ _____ 5 (scrieți)
15. Considerați necesară realizarea unei pregătiri speciale pentru formarea ritmului?	Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3
Dacă da, atunci sub ce formă: - teoretică; - practică; - metodică?	Încercuiți: _____ _____ _____ 3
16. Este necesară o disciplină specială pentru formarea ritmului de activitate motrică?	Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3
Dacă da, atunci în care an: - întâi; - doi; - trei; - patru?	Încercuiți: _____ _____ _____ _____ 4
17. Este necesară o pregătire muzicală pentru formarea ritmului de activitate motrică?	Nu _____ 1 Nu știu _____ 2 Da _____ 3
Dacă da, atunci în ce direcție: - abecedarul muzicii; - educarea aptitudinilor muzicale: auzul muzical, simțul ritmului. - cunoștințe de literatură muzicală?	Încercuiți: _____ _____ _____ 3
18. V-ați ocupat în mod independent de formarea ritmului de activitate motrică?	Încercuiți: Nu _____ 1 Da _____ 2

<p>Dacă da, atunci care trăsături le-ați accentua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - memorie vizuală; - memorie motrică; - memorie auditivă; - simțul ritmului; - simțul tempo-ului; - simțul estetic; - simțul tactil; - coordonare; - altele? <p>19. Cât timp vă ia în lecție activitatea didactico-motrică?</p> <p>20. Amplasați activitatea motrică a profesorului de educație fizică în contextul celorlalte activități pe care le desfășoară:</p> <ul style="list-style-type: none"> - activitate comunicativă; - activitate organizatorică; - activitate constructivă; - activitate creativă; - activitate proiectivă; - activitate motrică; - activitate gnostică; - altele? 	<p>Scrieți:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p> <p>_____ 9</p> <p>_____ min.</p> <p>Enumerați în ordinea opțiunii personale:</p> <p>_____ 1</p> <p>_____ 2</p> <p>_____ 3</p> <p>_____ 4</p> <p>_____ 5</p> <p>_____ 6</p> <p>_____ 7</p> <p>_____ 8</p>
--	--

MULȚUMIM PENTRU AJUTORUL ACORDAT!

UNIVERSITATEA DE VEST TIMIȘOARA
FACULTATEA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT
PROFILUL: EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT
SPECIALIZAREA: EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT
CURS DE ZI: 4 ANI
Calificarea specialistului: LICENȚIAT ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

PLAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT
valabil începând cu anul univ. 1999/2000

ANUL I

N e	Discipline	Cod	Sem 1- 14 sapt.					Sem 2 - 14 sapt.					Total ore
			C	S	LP	Forme de verif.	Cred	C	S	LP	Forme de verif.	Cred	
Discipline obligatorii													
<i>Teoretice</i>													
1	Istoria educatiei fizice si sportului	E1101	2	1	-	E1	4	-	-	-	-	-	42
2	Filosofie	E1102	2	1	-	E1	4	-	-	-	-	42	
3	Anatomic	E1103	2	-	2	E1	5	-	-	-	-	56	
4	Biomecanica	E1204	-	-	-	-	-	2	-	2	E2	5	56
5	Biochimie	E1105	2	-	1	E1	4	-	-	-	-	42	
6	Limbi straine	E1106 E1206	-	2	-	C1	3	-	2	-	C2	3	56
<i>Specialitate</i>													
7	Atletism -tehnica probelor I	E1217	-	-	-	-	-	-	-	3	C2	3	42
8	Gimnastica de baza	E1219	-	-	-	-	-	-	-	3	C2	3	42
9	Natatie	E1124 E1224	2	-	3	C1	6	-	-	3	E2	3	112
10	Handbal- Tehnica si tactica	E1225	-	-	-	-	-	-	-	4	C2	4	56
11	Volei - Tehnica si tactica	E1226	-	-	-	-	-	-	-	4	C2	4	56
12	Practica Sporturi de iarna	E1128	2 săpt. x 30 h			C1	3	-	-	-	-	-	60
13	Practica Orientare si turism	E1230	-	-	-	-	-	2 săpt. x 30 h			C2	3	60
Total ore/ sapt. obligatorii			10	4	6	4E 3C	29	2	2	19	2E 6C	28	722
			20					23					
Discipline optionale													
1	Etica	E1131	1	1	-	C1	3	-	-	-	-	-	28
2	Tenis de masa	E1132	-	-	2	C1	3	-	-	-	-	-	28
3	Judo	E1233	-	-	-	-	-	-	-	2	C2	3	28
4	Olimpism	E1234	-	-	-	-	-	1	1	-	C2	3	28
Total ore/sapt. Optionale			1	1	2		3	1	1	1		3	112
			4					4					
Conditionari: din doua discipline optionale pe semestru se alege o disciplina													
Total ore/saptamana			obligatorii: 20				29	23				28	722
			optionale: 2				3	2				3	56
			22				32	25				31	778
Discipline facultative													
1	Box	E1158	-	-	2	C1	-	-	-	-	-	-	28
2	Educația ritmico-muzicală	E1159 E1259	-	-	2	C1	-	-	-	2	E2	-	56
Total ore facultative			4					2					84
D.P.P.D.													
3	Psihologia educatiei	E1264	-	-	-	-	-	2	1	-	E2	4	42

RECTOR,

DECAN

PROGRAMA CURSULUI

"Metodica formării ritmului activității motrice la studenții anului I de la
Facultățile de Educație Fizică și Sport" [365, p. 135-145]

PROGRAMA ANALITICĂ

Nr. crt.	TIPURI DE LECȚII	SEMESTRUL		TOTAL ORE
		I	II	
1.	<i>Prelegeri</i>	6	4	10
2.	<i>Lucrări practico-metodice</i>	14	14	28
3.	<i>Seminarii</i>	2	2	4
4.	<i>Lecții de laborator</i>	2	4	6
5.	<i>Lecții de control</i>	4	4	8
6.	<i>Activități independente</i>	(8)	(8)	(16)
	TOTAL	28 (8)	28 (8)	56 (16)

PROGRAMA TEMATICĂ

Nr. crt.	TEMATICA LECȚIILOR	Număr de ore						Total ore
		Tipuri de lecții						
		Prelegeri	Pract.-metod.	De laborat	Seminare	Lucrări control	Indep.	
SEMESTRUL I								
1.	Educația ritmico-muzicală, disciplină la Facultatea de Educație Fizică și Sport	2	6	-	1	2	4	11 (4)
2.	Bazele elementare ale teoriei muzicii și legătura cu activitatea motrică, sub aspectul ritmului	4	8	2	1	2	4	17 (4)
	Total	6	14	2	2	4	8	28 (8)
SEMESTRUL II								
3.	Gimnastica, ramurile și mijloacele ei utilizate în pregătirea motrico-didactică, sub aspectul ritmului	2	6	2	1	2	4	13 (4)
4.	Rolul mijloacelor specifice atletismului, handbalului și voleiului, în formarea ritmului	2	8	2	1	2	4	15 (4)
	Total	4	14	4	2	4	8	28 (8)
	TOTAL AN	10	28	4	6	8	16	56 (16)

Tema I. „EDUCAȚIA RITMICO-MUZICALĂ” – DISCIPLINĂ NECESARĂ ÎN PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A VIITORILOR PROFESORI DE EDUCAȚIE FIZICĂ

1. Prelegeri: 2 ore

Importanța cursului de „EDUCAȚIE RITMICO-MUZICALĂ” în pregătirea profesională a viitorilor profesori de educație fizică

Date sumare cu privire la apariția educației ritmice și la afirmarea Educației ritmico-muzicale. Sarcinile, mijloacele, metodele și procedeele disciplinei.

Muzica – unul din principalele mijloace de educație ritmică. Influențele ei asupra stării psihomotorii a omului. Importanța muzicii în educația fizică a indivizilor. Utilizarea muzicii în școală, la orele de educație fizică. Selecția operelor muzicale după gen. Elementele de dans – ca exerciții fizice de coordonare superioară complexă.

2. Activitate independentă: 4 ore

Apariția mișcărilor ritmice în Grecia Antică. Sisteme de legătura a mișcărilor cu muzică în secolul al XIX-lea: G. DEMENY, F. DELSART, J. DALCROSE, relația lor cu Educația ritmico-muzicală. Isadora Duncan, rolul ei în dezvoltarea cursului. Interacțiunea muzicii cu diferite discipline sportive. Scopul și conținutul pieselor muzicale utilizate în sport.

Muzica un mijloc terapeutic. Tratamente profilactice și cabinete de ritmo și muzico-terapie.

3. Lecții practice: 6 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

1.1. Exerciții de front și formații. Executarea comenzilor cu acompaniament muzical, de pe loc și din deplasare; Regrupări;

1.2. Variante de pași: de gimnastică, ascuțit, arcuit, înalt, fandat, rulat, moale;

1.3. Teme de coordonare pentru legări de pași,

1.4. Pași de dans: adăugat (alăturat); relații de coordonare; pasul caracteristic românesc, compoziția : Alunelul.

1.5. Sărituri: drepte, cu diferite poziții ale trunchiului, cu întoarcere 360°, pas săltat;

1.6. Teme de coordonare pentru sărituri;

1.7. Înregistrarea structurilor efectuate.

LECȚIA 2 (2 ore)

2.1. Exerciții pentru atenție: comenzi inverse, jocuri

2.2. Variante de pași și legări pentru educarea coordonării;

2.3. Pași de dans: alternativ (schimbat), galopul, polca;

2.4. Compoziție: “Polca”- individual și în perechi;

2.5. Sărituri: succesive, închisă- deschisă;

2.6. Teme de coordonare cu legări de sărituri;

2.7. Înregistrarea structurilor efectuate.

LECȚIA 3 (2 ore)

3.1. Exerciții pentru educarea memoriei operaționale;

3.2. Teme de coordonare și de ritm pentru pași;

3.3. Realizarea compoziției de dans “Polca”

3.4. Învârtiri: întoarceri-prin pași succesivi și învăluire;

3.5. Pași de dans: “ Samba”, “Mambo”, și legări;

3.6. Sărituri: succesive, cu balans înainte, gabriolle (cu bătaie);

3.7. Înregistrarea structurilor efectuate;

3.8. Practică didactică: darea comenzilor după acompaniament muzical.

4. Seminar: 1 oră

Obiectivele educației ritmico-muzicale. Mijloacele și metodele ei.

Muzica, influențele ei asupra laturii emoționale a omului; Muzica și mișcarea.

Eficiența utilizării muzicii în lecțiile de educație fizică în școală.

5. TEST (Lucrare de control) 2 ore:

Educația ritmico-muzicală, disciplină de studiu,

Mijloacele, procedeele educației ritmico-muzicale și caracteristicile lor;

Importanța muzicii în educația fizică;
Dansul, funcțiile lui în educația ritmico-muzicală.

Tema II. BAZELE TEORIEI ELEMENTARE A MUZICII ȘI LEGĂTURA EI CU ACTIVITATEA MOTRICĂ

1. Prelegere: 4 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

Mijloacele expresivității muzicii.
Mijloacele, forma și conținutul acompaniamentului muzical;
Sunetul, proprietățile și calitățile lui. Registrul, intensitatea (dinamica) sunetului. Timbrul (culoarea sunetului). Durata sunetului. Portativul.
Exprimarea calității sunetului prin mișcare.
Organizarea sunetelor muzicale; Gama; Octava; Armonia; Intervalul; Acordul; Melodia. Linia (desenul) melodică. Înălțimea melodică. Culminația.

LECȚIA 2 (2 ore)

Ritmul și tempoul ca mijloace ale expresivității muzicale (de mișcare)
Ritmul muzical și simțul ritmului. Accentele muzicale. Metrica. Tactul. Măsura muzicală. Desenul ritmic. Clasificarea ritmurilor.
Ritmul și caracterul (stilul) dansului. Însemnătatea educării simțului ritmic în formarea aptitudinii coordinative.
Tempoul. Importanța lui în muzică și în activitatea motrică. Clasificarea tempo-ului. Metronomul lui Maentzel.
Sintaxa muzicală. Cezura. Perioada. Propoziția. Fraza. Motivul.
Legătura sintaxei muzicale cu sintaxa mișcării.

2. Activitate independentă: 4 ore

Ritmul ca o condiție necesară îndeplinirii oricărei activități.
Problema ritmului în literatură, arta, teatru.
Importanța muzicii în formarea ritmului activității motorii.
Importanța ritmului în educarea mișcărilor.

3. Lecții practice: 6 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

1.1. Exerciții pentru educarea memoriei operaționale: formația: linie pe un rând, pe două rânduri;
1.2. Teme de coordonare și de ritmicitate;
1.3. Poziția picioarelor și a brațelor: exerciții pentru însușirea pozițiilor;
1.4. Pasul de dans – twist-; legări pentru dezvoltarea coordonării;
1.5. Pașii de dans: rusesc de bază, rusesc alternativ, pas căzut (șchiopătat);
1.6. Sărituri: realizarea materialului parcurs; săritură cu balans înainte și întoarcere 180*(fouette) și forfecare cu aterizare în echilibru;
1.7. Înregistrarea structurilor; Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 8 timpi din două variante de pași cu structură ritmică diferită;
1.8. Joc muzical pentru determinarea registrului (a înălțimii sunetului).

LECȚIA 2 (2 ore)

2.1. Exerciții pentru educarea memoriei operaționale; formația: linie pe un rând, pe două rânduri;
2.2. Perfecționarea coordonării: legări ritmice și de coordonare;
2.3. Realizarea dansului rusesc (compoziția);
2.4. Pasul fracționat (pas cu punctare);
2.5. Compoziția “ Cadrilul”;
2.6. Sărituri: realizarea materialului parcurs; săritura kadet; legări cu săriturile învățate;
2.7. Înregistrarea structurilor; Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 8 timpi din 3 pași cu structură ritmică diferită; verificarea temei precedente;
2.8. Joc muzical pentru determinarea intensității.

LECȚIA 3 (2 ore)

3.1. Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe două rânduri);
3.2. Perfecționarea coordonării ; legări de elemente;
3.3. Pasul încrucișat; întoarceri: prin pășire, învăluire; legări;
3.4. Teme ritmice : așezat , bătăi din palme; mișcări dirijorale în măsura 2/4, 4/4;

- 3.5. Realizarea compoziției: “Cadrilul”;
- 3.6. Educarea simțului de tempo: compoziția : “Sirtaki”;
- 3.7. Sărituri: efectuarea legărilor din materialul parcurs; săritura pas;
- 3.8. Înregistrarea structurilor efectuate; Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 4 timpi folosind pozițiile picioarelor și a brațelor învățate; verificarea temei;
- 3.9. Joc muzical pentru cultivarea simțului de tempo.

LECȚIA 4 (2 ore)

- 4.1. Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe două rânduri);
- 4.2. Teme ritmice și de coordonare cu gesturi dirijorale, bătăi din palme și bătăi cu piciorul după desenul ritmic scris pe tablă, în cerc și în coloane;
- 4.3. Teme ritmice cu mingi de gimnastică;
- 4.4. Realizarea compoziției : Sirtaki;
- 4.5. Sărituri: legări de sărituri însușite;
- 4.6. Verificarea temei;
- 4.7. Joc muzical pentru perfecționarea simțului ritmului.

4. Lecție de laborator: 2 ore

Proiectarea și modelarea organizării ritmice a substructurilor activității motrice;
 Un desen ritmic dat, se aleg elemente motrice și se alcătuiesc exerciții cu o structură ritmică adecvată desenului ritmic dat (activitate pe grupe, câte 4);
 Activitate cu fișe (individual).

5. Seminar: 1 oră

Sunetul, calitățile și însușirile lui;
 Mijloace de expresivitate muzicală; legătura dintre mijlocele de expresivitate muzicală și mișcare;
 Ritmul- baza oricărui proces; educarea simțului ritmic prin muzică și mișcare; simțul ritmului – baza coordonării;
 Tempoul – o componentă intrinsecă a mișcării;
 Sintaxa muzicală și motorie.

6. TESTE (Lucrări de control): 2 ore

LECȚIA 1 (1 oră)

Sunetul. Înălțimea și coloritul sunetului;
 Durata și dinamica sunetului;
 Legătura dintre mijloacele de expresivitate muzicală și expresivitatea mișcărilor;
 Sistemul muzical; Melodia;

LECȚIA 2 (1 oră)

Ritmul în muzică și ritmul mișcării;
 Baza metrică a operei (piesei muzicale);
 Tempo; Clasificare;
 Sintaxa muzicală și motorie;
 Cultivarea coordonării motorii.

Tema III. GIMNASTICA, RAMURILE ȘI, MIJLOACELE EI FOLOSITE ÎN PREGĂTIREA MOTRICO-DIDACTICĂ A STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

1. Prelegeri: 2 ore

Ramurile gimnasticii, mijloace eficiente ale educației fizice în sistemul de învățământ.
 Conținutul și mijloacele gimnasticii de bază, ritmice și aerobice.
 Mijloacele, metodele și procedeele de instruire folosite.
 Importanța complexelor de exerciții folosite pentru parcurgerea părții pregătitoare a lecției de educație fizică.
 Particularitățile metodice ale lecțiilor și volumul efortului solicitat în funcție de vârsta elevilor.
 Autocontrolul.
 Alegerea pieselor muzicale pentru executarea unui complex de exerciții de gimnastică de bază, ritmică, aerobă.
 Importanța ritmului muzical.

2. Activitate independentă: 4 ore

Izvoarele gimnasticii și a ramurilor ei.;

Caracterul dansant a execuției exercițiilor de gimnastică ritmică;

Legătura reciprocă dintre simțul ritmului și coordonarea acestora;

Valoarea profilactică și terapeutică a gimnasticii.

3. Lecții practice: 6 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

- 1.1. Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe trei rânduri);
- 1.2. Sarcini ritmice și de coordonare în cerc;
- 1.3. Complex de exerciții pentru ciclul primar (cl.I-IV);
- 1.4. Pași de dans: sârba- pas de bază, pas încrucișat sărit; compoziția :” SÂRBA”;
- 1.5. Înregistrarea structurilor efectuate; tema: Proiectarea exercițiilor care imită mișcările animalelor, păsărilor sau a jucăriilor, în 2, 4, 8 timpi;
- 1.6. Joc muzical pentru definirea genului de melodie.

LECȚIA 2 (2 ore)

- 2.1. Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe trei rânduri);
- 2.2. Teme ritmice și de coordonare în perechi;
- 2.3. Complex de exerciții pentru ciclul gimnazial (cl. V-VIII);
- 2.4. Pași de dans: vals; compoziția :” Valsul”;
- 2.5. Realizarea dansului :” SÂRBA”;
- 2.6. Înregistrarea materialului parcurs; tema : Proiectarea exercițiilor cu temă de dans în 2, 4, 8 timpi.

LECȚIA 3 (2 ore)

- 3.1. Exerciții pentru perfecționarea memorie operațională (în linie pe trei rânduri);
- 3.2. Teme ritmice și de coordonare în perechi și în cerc;
- 3.3. Complex de exerciții pentru ciclul liceal (cl. IX-XII);
- 3.4. Pași de dans: vals cu întoarcere; compoziția :” Valsul școlar”;
- 3.5. Înregistrarea materialului parcurs; tema : Proiectarea unui complex de gimnastică ritmică din 8 exerciții, respectând regula succesiunii in structurarea complexului;
- 3.6. Jocuri didactice.

5. Lecții de laborator: 4 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

Proiectarea și modelarea complexului de gimnastică ritmică pentru ciclul primar.

LECȚIA 2 (2 ore)

Proiectarea și modelarea complexului de gimnastică ritmică pentru ciclul gimnazial.

6. Seminar :1 oră

Specificul exercițiilor de gimnastică de bază, ritmică și aerobică. Succesiunea efectuării lor. Mărimea sarcinilor corespunzător particularităților de vârstă. Autocontrolul. Particularitățile alcătuirii complexelor de exerciții pe grupe de vârstă.

7. TEST(Lucrare de control): 1 oră

Conținutul și mijloacele gimnasticii de bază, ritmice și aerobice;

Metodologia alcătuirii complexelor de exerciții;

Importanța efectuării complexului de exerciții folosite în partea pregătitoare a lecției.

Utilizarea muzicii în efectuarea complexelor de gimnastică ritmică;

Particularități metodice ale efectuării complexelor de gimnastică ritmică,

Creșterea efortului în cadrul acestor complexe de exerciții.

**Tema IV. CONȚINUTUL METODOLOGIC ADECVAT AL DISCIPLINELOR:
ATLETISM, HANDBAL, VOLEI ȘI ROLUL LOR ÎN PREGĂTIREA
STUDENȚILOR, SUB ASPECTUL RITMULUI**

1. Prelegeri: 2 ore

Activitatea motrico-didactică a profesorului de educație fizică, sub aspectul ritmului
Lecția, o activitate didactică organizată din punct de vedere pedagogic. Situațiile didactice care organizează lecția-stereotip.

Rolul atletismului, handbalului și voleiului în educarea ritmului.

2. Activitate independentă: 4 ore

LECȚIA 1 (2 ore)

Aspectul tempo-ritmic al activității motrice.

LECȚIA 2 (2 ore)

Aspecte specifice ale ritmului, manifestate în diferite discipline sportive.

3. Lecții practico-metodice - 8 ore

LECȚIA 1 (2 ore) – ATLETISM

1.1. Exerciții pentru perfecționarea memorie operațională

1.2. Modelarea situației didactice "Elementul"; „Exercițiul”, din școala alergării, săriturii și aruncării, cu accent pe ritmul execuției acestora.

LECȚIA 2 (2ore)

2.1. Exerciții pentru perfecționarea memorie operațională

2.2. Modelarea situației didactice „complexul de exerciții” pentru din școala alergării, săriturii și aruncării, cu accent pe ritmul execuției acestora.

LECȚIA 3 (2 ore) – HANDBAL

3.1. Exerciții pentru perfecționarea memorie operațională

3.2. Modelarea acțiunilor de joc, atac-apărare pe baza transferului deprinderilor motrice de bază, în jocul de handbal: deplasări specifice, schimbări de direcție, conducerea mingii (dribling multiplu), pasele, cu accentuarea elementului „ritm”

LECȚIA 4 (2 ore) – VOLEI

4.1. Exerciții pentru perfecționarea memorie operațională

4.2. Modelarea acțiunilor de joc, atac-apărare pe baza transferului deprinderilor motrice de bază, în jocul de volei, cu precădere acțiunile cu un accentuat caracter ritmic: atacul (lovitura de atac-pășii de elan; cele trei lovituri).

4. Lecții de laborator: 2 ore

Proiectarea și modelarea unui joc didactic pe roluri.

5. Seminar: 1 oră

Obiectivele, conținutul și structura lecției de educație fizică.

Situațiile didactice care organizează lecția – stereotip.

Mijloacele de activitate didactică ale profesorului de educație fizică;

Proiectarea situațiilor didactice.

6. TEST (Lucrare de control): 1 oră

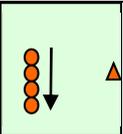
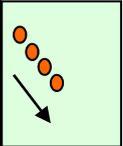
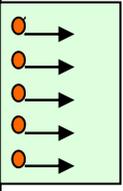
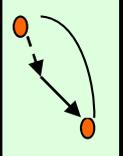
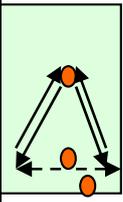
Lecția, o activitate didactică a profesorului, organizată din punct de vedere pedagogic;

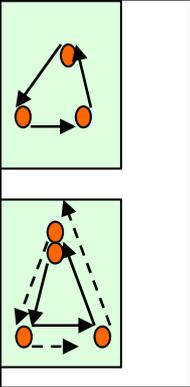
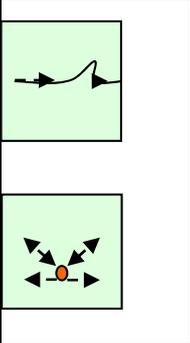
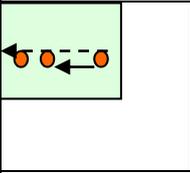
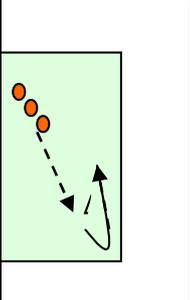
Situațiile didactice care organizează lecția –stereotip;

Proiectarea situațiilor de didactice “ elementul”, “ exercițiul”, “complexul de exerciții”, „acțiunile de joc”.

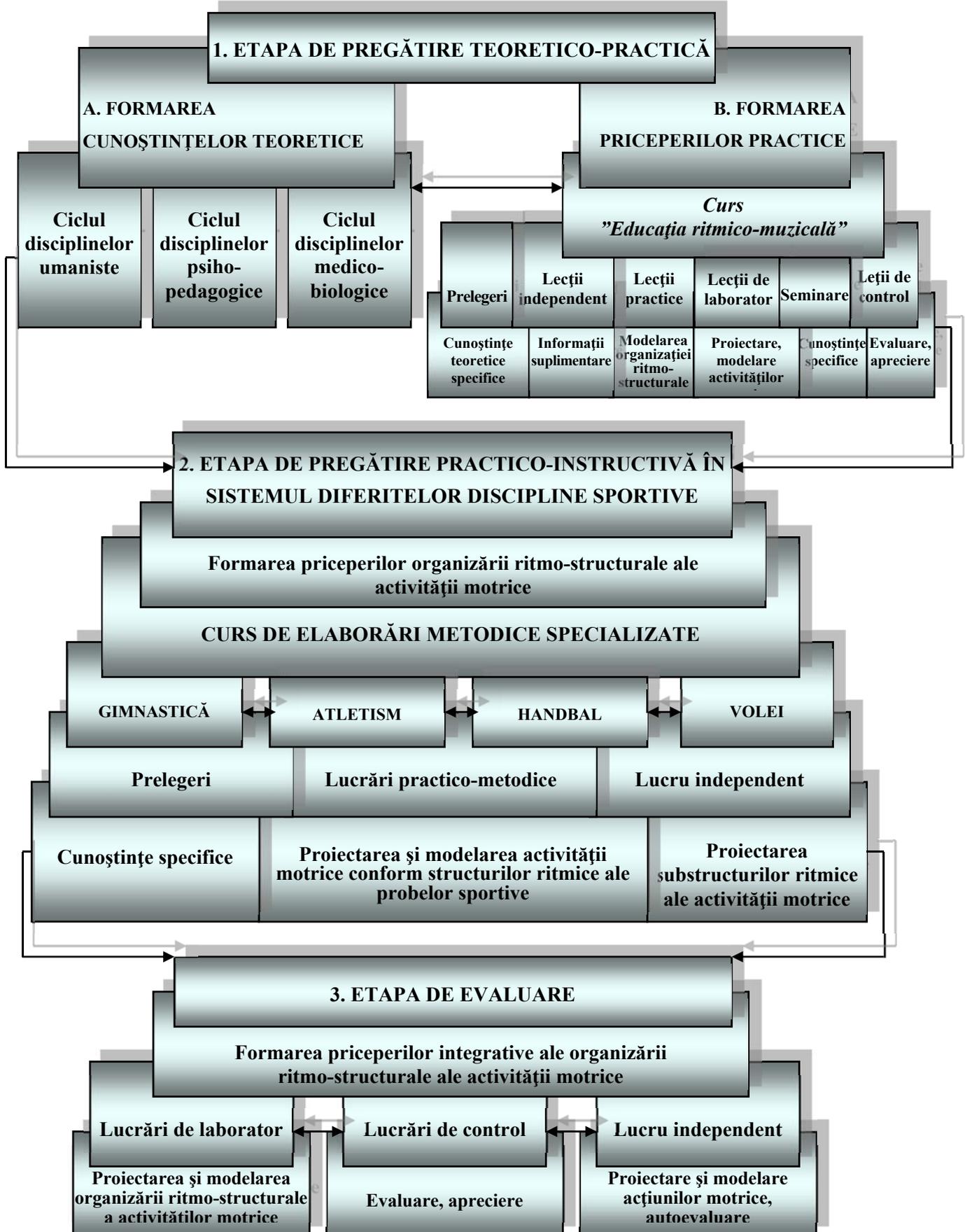
NOTĂ: Partea a doua a programei reprezintă o completare din punctul de vedere al ritmului, a activităților realizate la nivelul disciplinelor: Gimnastică de bază, Atletism, Handbal și Volei.

MIJLOACE SPECIFICE CU CARACTER INTERDISCIPLINAR [365, p. 146-148]

UNITATEA DE CONȚINUT	MIJLOACE SPECIFICE-INTERDISCIPLINARE	STRUCTURA RITMICĂ	FORMAȚII
ATLETISM			
Școala alergării	Alergarea obișnuită Alergarea cu g. sus Alergarea cu pendul. gb. pe cps.	2/4 	
Școala săriturii	1. Pași sălțați legați; 2. Pași săriți legați; 3. 2 pași alergați un pas săltat; 4. 2 pași alergați un pas sărit; 5. Alerg. peste obstacole mici cu 3-5 pași între obstacol	4/4  4/4  4/4 	 
Școala aruncării	1 – aruncare prin azvârlire cu 1 mână, de pe loc, la țintă fixă; 2 – aruncare prin azvârlire cu 1 mână, de pe loc, la țintă mobilă, cu fața pe direcția de aruncare; 3 – același exercițiu cu umărul pe direcția de aruncare; 4 – aruncare cu pași specifici (încrucișați)		
VOLEI			
Deplasări	1-2 alergare înainte 3-4 oprire în 2 timpi, 5-6 alergare cu spatele, 7-8 oprire Același ex. cu pasa de sus sau preluarea de jos 1-2 pas adăugat lat. 3-4 oprire și pasa spre coechipier		Fără minge  Pe perechi cu minge 

<p>Lovirea mingii</p>	<p>Pasa în triunghi Același ex. cu 4 jucători și cu schimbarea locurilor.</p>	<p>3/4 </p>	
HANDBAL			
<p>Deplasări</p>	<p>Procedee în atac: Alergare cu schimbare de direcție la semnal sonor, vizual, la punct fix.</p> <p>Procedee în apărare: Deplasări specifice în poziție fundamentală, prin pas adăugat lateral stânga – dreapta; Deplasări oblic înainte, înapoi.</p>		
<p>Pasa-prinderea</p>	<p>Pasa din alergare între 2-3 jucători, în același plan și în adâncime (suveică, triunghi).</p>	<p><i>Accent pe răsucirea trunchiului la prindere și pasare.</i></p>	
<p>Driblingul</p>	<p>Dribling simplu și multiplu: bătaia mingii pe sol la punct fix. Dribling multiplu de pe loc cu mâna stângă și dreapta. Dribling în linie dreaptă cu ocolirea jaloanelor și schimbare de direcție. Dribling multiplu alternativ cu mâna dreaptă și cu stânga.</p>		

STRUCTURA PROGRAMEI PE ETAPE PRIVIND FORMAREA RITMULUI
ACTIVITĂȚII MOTRICE



Conținutul lecțiilor ale Programei de pregătire pe etape a studenților pentru formarea ritmului de activitatea motrică [365, p. 76-77]

ETAPE	CONȚINUT
Prelegeri (10 ore)	
ETAPA I	Aspecte teoretice cu caracter interdisciplinar, privind calitățile de personalitate ale profesorului de educație fizică și priceperile profesional pedagogice. Condițiile și mijloacele de formare a acestora. Muzica, comunicare, mișcare
ETAPA II	Aspecte teoretice privind fenomenul ritmului. Însemnătatea factorului tempo-ritm în activitățile umane. Conținutul metodologic adecvat al disciplinelor: atletism, gimnastică, volei și handbal și rolul lor în pregătirea studenților. Activitatea motrico-didactică a profesorului de educație fizică, sub aspectul ritmului.
Seminarii (4 ore)	
ETAPA I	Rolul și importanța mijloacelor E.R.M. în dezvoltarea aptitudinilor coordinative și în formarea priceperilor profesional pedagogice sub aspectul ritmului. Mijloacele expresivității muzicale.
ETAPA II	Rolul mijloacelor specifice atletismului, handbalului și voleiului în formarea deprinderilor specifice, sub aspectul ritmului. Metodele de instruire utilizate în cadrul activităților desfășurate și forme de organizare a exersării.
ETAPA III	Proiectare diferitelor situații didactice în funcție de ciclurile de învățământ.
Lucrări practico-metodice (4 ore)	
ETAPA I	Formarea capacității coordinative, cu accent pe simțul ritmului, tempoului și a coordonării complexe. Modelarea situațiilor didactice: element, exercițiu, complex de exerciții, folosind mijloacele E.R.M. Modelarea complexelor de exerciții pentru diferite vârste.
ETAPA II	Educarea simțului ritmului și a tempoului prin mijloacele din atletism, handbal și volei. Modelarea situațiilor didactice: element, exercițiu, complex de exerciții, folosind mijloacele specifice din atletism. Modelarea situațiilor didactice; acțiuni de joc, în volei și handbal.
ETAPA III	Modelarea acțiunilor motrice specifice atletismului, handbalului și voleiului
Lecții de laborator (28 ore)	
ETAPA I	Modelarea unor structuri cu diferite forme ale coordonării: auditivă, vizuală. Proiectarea și modelarea complexelor de exerciții folosind mijloacele E.R.M.
ETAPA II	Proiectarea și modelarea complexelor de exerciții folosind mijloacele specifice disciplinelor luate în cercetare, cu influențe asupra ritmului și tempoului acțiunilor.
ETAPA III	Observația pedagogică, înregistrarea datelor, apreciere.
Lecții independente (16 ore)	
ETAPA I	Metodologia specială orientată spre formarea calităților de personalitate a profesorului și tehnologiile de apreciere a acestora.
ETAPA II	Aspectul tempo-ritmic al activității motrice. Aspecte specifice ale ritmului manifestate în cadrul diferitelor discipline sportive.
ETAPA III	Aprofundarea metodelor de evaluare în cadrul lecției.
Lecții de control (8 ore)	
ETAPA I	Natura motrică a simțului ritmului. Ritmul, baza coordonării complexe. Modelarea alcătuirii unor complexe de exerciții cu mijloacele E.R.M. Interacțiunea muzică-mișcare.
ETAPA II	Modelarea alcătuirii unor complexe de exerciții cu mijloacele specifice din atletism, handbal și volei.

METODE PENTRU APRECIEREA APTITUDINILOR MUZICALE: AUZUL MUZICAL, SIMȚUL RITMULUI

Nivelul *auzului muzical* se determină și se apreciază prin distingerea sunetelor, a notelor, în unison, acestea fiind selectate pe claviatura pianului, de la unu până la trei note.

Aprecierea nivelului de dezvoltare a *simțului ritmului*, am realizat-o pe baza baterii unor teme ritmice propuse, compuse din două tacte, în măsura muzicală 4/4, într-un anumit tempo. Desenul ritmic a fost identic pentru toți studenții. Demonstrarea sarcinii temei s-a realizat o singură dată. Desenul ritmic a fost notat cu 10 puncte, câte un punct pentru fiecare sunet, sunetele fiind așezate într-o organizare ritmică determinată, lipsa unui sunet sau execuția incorectă a temei, determină pierderea unui punct:



METODE PENTRU APRECIEREA MEMORIEI VIZUALE, AUDITIVE ȘI MOTRICE

Nivelul dezvoltării *memoriei vizuale* se apreciază prin intermediul testului figurilor geometrice, prin care se determină volumul informației care se reține, memoria de scurtă durată. Testul se realizează în două etape, utilizând două panouri a câte 7 respectiv 8 figuri geometrice, total 15 figuri; se lasă 15 sec. pentru a fi reținute figurile și numărul lor după care în 20 sec. trebuie să le noteze pe hârtie; se înregistrează în tabelul centralizator.

Reținerea și redarea celor 15 de figuri:

Nr. Figuri	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nota	10,0	9,33	8,66	8,0	7,33	6,66	6,0	5,33	4,66	4,0	3,33	2,66	2,0	1,33	0,66

Pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a *memoriei auditive*, am utilizat testul reținerii unor cuvinte formate din patru, cinci, șase litere; se realizează tot în două etape:

1. Se citesc zece cuvinte: trei cu patru litere, patru cu cinci litere și trei cu șase, după care se lasă 15 sec. pentru a fi notate pe hârtie.

2. Se citesc următoarele zece cuvinte și se procedează identic; rezultatele sunt centralizate în tabel.

Reținerea și redarea celor 20 de cuvinte:

Nr. cuvinte	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6
Nota	10,0	9,33	8,66	8,0	7,33	6,66	6,0	5,33	4,66	4,0	3,33	2,66	2,0	1,33	0,66

Pentru evaluarea memoriei motrice am adaptat și folosit teste propuse de M. Epuran [1999].

Pentru aprecierea nivelului *memoriei motrice* a studenților anului I, am propus o structură executată în 8 timpi. Studenții repetă structura cu profesorul de 2 ori, după care o redau singuri o dată; structura valorează 8 puncte; rezultatele sunt prelucrate conform anexei 6 și cuprinse în tabele centralizatoare.

Structură motrică:

P.I. St. – P.b.

- | | |
|-----------------------|-----------------------------------|
| 1 – brațele înainte; | 5 – mâna dreaptă pe umărul drept; |
| 2 – mâinile pe umeri; | 6 – mâna stângă pe umărul stâng; |
| 3 – brațul drept sus; | 7 – brațele lateral; |
| 4 – brațul stâng sus; | 8 – P.I. |

Metode pentru aprecierea coordonării motrice

Capacitățile coordonatoare, determinate de capacitatea de a organiza și regla mișcarea, sunt preponderent psiho-motrice, care presupun capacitate de a învăța rapid mișcări noi, adaptare eficientă la condiții mereu schimbătoare [R. Manno, 1996; GH. Cârstea, 1999; A. Dragnea, 1999].

În vederea aprecierii nivelului de *coordonare motrică*, se execută o structură motrică în 8 timpi descrisă în anexa 4 și se apreciază corectitudinea execuției, conform indicațiilor date de V.P. Nazarov [1964].

Structura de control se execută de către profesor odată, apoi studentul execută cu profesorul împreună, în 15 sec. se memorează structura după care se redă și se înregistrează greșelile în tabel; structura valorează 20 de puncte, rezultatele prelucrate conform anexei 6 și cuprinse în tabele centralizatoare.

Testul apreciază precizia reprezentării motrice pe baza memoriei vizuale și a celei motrice.

Testările realizate de noi au urmărit, în primul rând, determinarea omogenității grupelor, martor și experimentală și, în al doilea rând, crearea posibilității comparării datelor inițiale cu cele finale, în vederea evidențierii eficienței metodicii aplicate.

Structură de coordonare:**P.I. St. -P. b.**

- 1 – pas cu dreptul, brațele înainte;
- 2 – pas lateral stânga, brațele lateral;
- 3 – pas cu dreptul înainte, brațele sus;
- 4 – alăturarea piciorului stâng, brațele jos;
- 5 – pas lateral stânga, brațul stâng înainte, dreptul lateral
- „și” – brațele jos;
- 6 – „și” aceeași mișcare spre dreapta;
- 7 – pas cu piciorul stâng, mâinile pe umeri;
- 8 – alăturarea dreptului, brațele jos.

Structură de coordonare complexă cu caracter interdisciplinar**Structura 1 în 16 timpi****P.I. St.**

- 1 - ridicare pe vârfuri, brațele sus;
- 2 – ghemuit sprijinit;
- 3 – îndoirea trunchiului înainte;
- 4 – P.I.
- 5 – ridicare pe vârfuri cu rotarea brațului stâng prin înai.- înap.
- 6 - ridicare pe vârfuri cu rotarea brațului drept prin înai.- înap.
- 7 –stânga, brațele prin pas lateral înai. încr. lateral;
- 8 - stând depărtat;

- 1 – pas încrucișat cu dreptul spre stânga, brațul drept oblic sus;
- 2 – pas cu piciorul stâng, întoarcere 90, îndoirea brațului stâng înainte;
- 3 – îndoirea piciorului de bază și îndoirea trunchiului înai.
- 4 –stând depărtat brațele lateral îndoite în unghi de 90;
- 5 – trecerea greutateii pe piciorul drept, coborârea brațelor oblic jos;
- 6 - trecerea greutateii pe piciorul stâng, brațele înainte îndoite;
- 7 – săritură dreaptă cu ridicarea brațelor întinse sus;
- 8 - P.I;

Structura 2 în 16 timpi**P.I. St.**

1-2 – pas alăturat dreapta, rotarea brațelor încr. în plan frontal;
3- 4 - pas alăturat stânga, rotarea brațelor încr. în plan frontal;
5 – pas cu dreptul înainte, brațele lateral;
6 – întoarcere 180°;
7– balansul piciorului stâng înainte săritură cu forfecare, brațele lateral;
8 – P.I.

1-2 - săltare pe piciorul stâng, dreptul îndoit înainte, braț picior opus înainte;
3 – fandare înainte cu dreptul înainte, brațele înainte;
4 – stând;
5-6 – săltare pe piciorul drept, stângul îndoit înainte, -braț picior opus înainte;
7- fandare lateral stânga, brațele sus;
8 – P.I.

АНКЕТА [252, с. 135-140]

Уважаемый коллега!

Кафедра спортивных единоборств ГУФВС в целях исследования проблемы интенсификации учебно-тренировочного процесса средствами ритмического воспитания обращается к Вам с просьбой ответить на ниже перечисленные вопросы.

Ваше мнение и ответы на вопросы анкеты будут использованы только в научных целях.

Город _____

Место работы _____

(спорт. школа, клуб, ВУЗ)

Вид спорта _____

Возраст _____

Стаж тренерской работы/педагогической деятельности _____

Спортивная квалификация _____

Дидактическая категория/Дидактическое звание/Ученая степень _____

1. Известно что, борьба это ситуативный вид спорта.

Какими двигательными качествами, по Вашему мнению, должен обладать борец для того, чтобы умело выйти из сложившейся в определенный момент борьбы ситуации?

Ответы на вопросы обведите в кружок

- быстрота;1
- выносливость;2
- сила3
- гибкость4
- ловкость5
- координация6
- другие _____7

напишите

2. Считаете ли Вы необходимым изучение каждой из сложившихся в борьбе во время поединка ситуации?

- очень важно;1
- важно;2
- неважно.3

3. Некоторые тренеры считают, что увиденный и понравившийся на соревнованиях бросок, необходимо изучать. А как думаете Вы?

- да.....1
- нет.....2
- затрудняюсь ответить...3

4. Насколько важно для Вас воспитание, разнообразия двигательных умений у спортсмена?

Ответ определите по 10-бальной системе.

напишите

5. Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать спортсмен, для того чтобы, сократить время усвоения того или иного двигательного действия в борьбе?

Выпишите три наиболее значительных в ранговом порядке

- сила; 1.....
- быстрота; 2.....
- выносливость; 3.....
- гибкость;
- ловкость;
- двигательная координация

6. Какими специализированными чувствами, по Вашему мнению, должен обладать спортсмен, для того чтобы, сократить время усвоения того или иного двигательного действия в борьбе?	Выпишите три наиболее значительных в ранговом порядке
- чувство ритма;	1.....
- чувство темпа;	2.....
- ориентация в пространстве;	3.....
- чувство равновесия;	
- чувство времени.	
7. Знакомы ли Вы с проблемой ритма двигательной деятельности борцов.	да.....1 нет.....2
8. Пытались ли Вы формировать у воспитанников двигательный ритм?	да.....1 нет.....2 затрудняюсь ответить..3
9. Как Вы считаете, необходимо ли ввести в учебно-тренировочный процесс специальную подготовку по воспитанию чувства ритма.	да.....1 нет.....2 затрудняюсь ответить..3
10. Если да то в какой форме:	
- теоретической;	.....1
- практической;	.....2
- методической.	.....3
11. Акцентируете ли Вы внимание на воспитание ниже перечисленных специализированные восприятия в учебно-тренировочном процессе?	
- ориентация в пространстве;	да.....1
- чувство ритма;	нет.....2
- чувства темпа;	затрудняюсь ответить..3
- чувство времени;	
- чувство равновесия.	
12. Если да, то пронумеруйте их по степени значимости:	
- ориентация в пространстве;	.....1
- чувство ритма;	.....2
- чувства темпа;	.....3
- чувство времени;	.....4
- чувство равновесия.	.....5
13. Как Вы считаете, необходимо ли борцу владеть ниже перечисленными чувствами:	
- темпа;	
- ритма;	да.....1
- времени;	нет.....2
- пространства.	затрудняюсь ответить..3
14. Если да, то, в каких ситуациях это необходимо:	
- в атаке;	.....1
- в защите;	.....2
- контратаке;	.....3
- маневрирования;	.....4
- в броске;	.....5
- ложной атаки;	.....6

- при падении;	.....	7
- другие _____	.....	8
напишите		
15. Анализируете ли Вы со спортсменами структуру		
двигательного действия в процессе тренировки?	да.....	1
	нет.....	2
	затрудняюсь ответить..	3
16. Знакомы ли Вы с таким термином, как «ритмо- структурная организация»?		
	да.....	1
	нет.....	2
	затрудняюсь ответить..	3
17. Известны ли Вам следующие определения ритма:		
- монотонный;	да.....	1
- переменный;	нет.....	2
- сложный.	затрудняюсь ответить..	3
18. Если да, то, какой из них или их сочетания Вы используете для совершенствования технико-тактической подготовки спортсменов:		
- монотонный;	.....	1
- переменный;	.....	2
- сложный.	.....	3
19. Какой темп или сочетание темпов двигательного действия Вы используете в процессе тренировки и, в какой ее части?		
1 – подготовительная: - медленный;	.....	1
- умеренный;	.....	2
- быстрый;	.....	3
2 – основная: - медленный;	.....	1
- умеренный;	.....	2
- быстрый;	.....	3
3 – заключительная: - медленный;	.....	1
- умеренный;	.....	2
- быстрый.	.....	3
20. Используете ли Вы музыкальное сопровождение в учебно-тренировочном процессе?		
	да.....	1
	нет.....	2
21. Если да, то в какой части тренировки:		
- подготовительной;	.....	1
- основной;	.....	2
- заключительной.	.....	3
22. Какой вид музыки Вам больше всего нравится:		
- популярная;	.....	1
- современная;	.....	2
- классическая;	.....	3
- инструментальная;	.....	4
- другие _____	.....	5
напишите		

23. Как Вы думаете, есть ли необходимость в музыкальной подготовке спортсмена для формирования у него чувства ритма?	да.....1 нет.....2 затрудняюсь ответить...3
24. Если да, то на что необходимо акцентировать своё внимание?	
а – воспитание музыкальных способностей:	
- музыкальный слух;	.....1
- чувство ритма;	.....2
- чувство темпа;	.....3
- музыкальная память;	.....4
б – знание нотной грамоты.	.....5
25. Согласны ли Вы с утверждением, что музыка способна воздействовать на психофизическое состояние человека?	да.....1 нет.....2 затрудняюсь ответить...3
26. Если да, то, какое из ниже перечисленных воздействий можно использовать в учебно-тренировочном процессе:	
- снять утомление;	.....1
- стимулировать к работе;	.....2
- повысить работоспособность;	.....3
- снизить эмоциональное возбуждение или наоборот, повысить его.	.....4

Благодарим за помощь.
Желаем успехов в Вашей профессиональной деятельности.

**МАТРИЦА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОМОТОРНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ И ЕГО ФИЗИЧЕСКОЙ И
ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ [250]**

Виды подготовки	Тесты физической и технической подготовки	Чувство				
		ритма	темпа	времени	равно- весия	простран- ства
Общefизическая подготовка	Бег на 100 м (с)	<i>0,482</i>	0,115	<i>0,456</i>	0,106	-0,048
	Прыжки на скакалке за 30 с (к-во раз)	0,310	0,304	0,278	0,013	-0,311
	Сед углом за 30 с (к-во раз)	0,267	0,014	<i>0,529</i>	<i>0,506</i>	-0,206
	Жим лежа за 30 с (к-во раз)	<i>0,466</i>	<i>0,494</i>	<i>0,456</i>	0,334	0,120
	Приседание за 30 с (к-во раз)	0,166	<i>0,553</i>	-0,015	<i>0,478</i>	0,056
Специальная физическая подготовка	Координация движения (балл)	<i>0,566</i>	<i>0,459</i>	<i>0,665</i>	<i>0,652</i>	<i>-0,457</i>
	Забегание 5x5 (с)	0,083	0,252	0,215	<i>0,545</i>	<i>0,497</i>
	15 бросков прогибом манекена (с)	<i>0,555</i>	<i>0,458</i>	0,351	<i>0,518</i>	<i>0,500</i>
	Броски чучела через бедро за 30 с (к-во раз)	<i>0,491</i>	0,299	0,361	<i>0,477</i>	-0,233
Техническая подготовка	Специализированный тест за 30 с (к-во раз)	<i>0,513</i>	<i>0,479</i>	<i>0,466</i>	-0,299	0,212
	Спурт	0,280	0,180	-0,017	<i>0,512</i>	<i>0,571</i>
	Специальный тест (к-во)	<i>-0,514</i>	-0,022	-0,055	-0,315	<i>0,461</i>

Примечание: при $\rho < 0,05$ $r_{xy} = 0,456$; при $\rho < 0,01$ $r_{xy} = 0,575$; при $\rho < 0,001$ $r_{xy} = 0,693$

Виды подготовки	Тесты физической и технической подготовки	Реакции			
		РДО	на звук	на свет	Теппинг-тест
Общефизическая подготовка	Бег на 100 м (с)	0,287	0,04	0,464	0,136
	Прыжки на скакалке за 30 с (к-во раз)	0,612	0,011	0,462	0,479
	Сед углом за 30 с (к-во раз)	0,176	0,493	0,132	0,516
	Жим лежа за 30 с (к-во раз)	0,186	0,579	0,030	0,101
	Приседание за 30 с (к-во раз)	0,522	-0,084	0,565	-0,110
Специальная физическая подготовка	Координация движения (балл)	0,496	0,397	0,498	-0,265
	Забегание 5x5 (с)	0,033	0,480	0,050	0,087
	15 бросков прогибом манекена, (с)	0,346	0,595	0,301	0,458
	Броски чучела через бедро за 30 с (к-во раз)	0,504	0,523	-0,161	-0,03
Техническая подготовка	Специализированный тест за 30 с (к-во раз)	0,560	0,495	-0,153	-0,026
	Спурт	0,457	0,626	-0,017	0,499
	Специальный тест (к-во)	0,456	0,079	0,144	0,053

Примечание: при $\rho < 0,05$ $r_{xy} = 0,456$; при $\rho < 0,01$ $r_{xy} = 0,575$; при $\rho < 0,001$ $r_{xy} = 0,693$

ОБЩЕ-ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ [252, с. 149]

№№ п/п	Содержание	Темп исполнения	Ритмический рисунок
1.	И.п. – о.с. 1-2 – приставной шаг вправо; 3 – 4 тоже влево; 5-6 – 2 шага вперед; 7-8 – приставной шаг правой; 9 – 16 то же влево.	медленный средний	$\frac{4}{4}$
2.	И.п. – о.с. 1 – прыжок на двух вправо; 2 – тоже влево; 3 – прыжок крестом правая вперед; 4 – прыжок ноги врозь с поворотом на 180° влево; 5-8 – тоже начиная влево.	медленный средний	$\frac{4}{4}$
3.	Выполняется в процессе бега по сигналу тренера: 1-2 – 2 прыжка на двух; 3 – 2 шага бегом правой; 4 – толчком левой, прыжок выпрямившись с поворотом на 360° вправо, приземляясь на правую, руки вверх.	средний быстрый	$\frac{4}{4}$
4.	И.п. – о.с. 1-2 – кувырок вперед; 3-4 –переворот правым боком; 5 – прыжок вверх, коленями коснутся груди; 6-7 –кувырок назад; 8 – И.п.	средний быстрый	$\frac{4}{4}$

СПЕЦИАЛЬНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ [252, с. 150]

№№ п/п	Содержание	Темп исполнения	Ритмический рисунок
1.	И.п. ноги на шине плеч, руки вперед 1-„и” – галоп вправо; 2 – шаг вправо; „и” – мах левой вправо; 3-„и” – 4-„и” – тоже влево.	медленный средний	$\frac{2}{4}$
2.	И.п. – о.с. 1 – упор присев; 2 – прыжок вперед на две; „и” – прыжок вверх выпрямившись; 3 – упор присев; 4 – кувырок вперед через правое плечо со страховкой;	медленный средний	$\frac{4}{4}$

3.	И.п. – о.с. 1 – скрестный шаг левой вперед; 2 – с поворотом на 90° влево скрестный шаг правой; 3-4 – кувырок через правое плечо со страховкой в и.п. 5-8 – тоже через левое плечо со страховкой.	медленный средний	$\frac{4}{4}$
----	--	----------------------	---------------

РИТМИЧЕСКИЕ РИСУНКИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ [252, с. 72]

№№ п/п	ТЕХНИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ	РИТМИЧЕСКИЙ РИСУНОК
1.	Бросок через плечо (<i>Morote-Seoi-Nage</i>)	$\frac{4}{4}$
2.	Задняя подножка (<i>O-Soto-Gari</i>)	$\frac{2}{4}$
3.	Передняя подножка (<i>Tai-Otoshi</i>)	$\frac{4}{4}$

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПОДВОДЯЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ [252, с. 151]

№№ п/п	Содержание	Темп исполнения	Ритмический рисунок
1.	И.п. – ноги на ширине плеч, руки вытянуты вперед. 1 – шаг правой на носок; 2 – с поворотом на лево на 180° приставить левую, руки согнуть перед грудью локтями в стороны; 3-4 – кувырок вперед через правое плечо в и.п.; 5-8 тоже, начиная левой.	медленный средний	$\frac{4}{4}$
2.	И.п. – то же. 1 – шаг правой на носок; 2 – с поворотом на лево на 180° приставить левую, правая рука согнута перед собой локтем вниз, левая рука согнута перед грудью локтем в сторону; „и” – присед; 3 – толчком двумя прыжок вперед на правую; 4 – приставить левую. 5-8 тоже влево.	медленный средний	$\frac{4}{4}$
3.	И.п. – ноги на ширине плеч, руки вытянуты вперед. 1 – шаг левой вперед - в сторону, руки согнуть к груди локтями в стороны; 2 – мах правой вперед, правое плечо назад; 3 – мах правой назад; 4 – шаг правой; „и” – левую приставить; 5 – 8 – „и” – тоже с правой.	медленный средний быстрый	$\frac{4}{4}$

ПРОГРАММА

**МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУФВС ПО ДЗЮДО СРЕДСТВАМИ
РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКИ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ
СПЕЦИАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА [252, с. 158-159]**

(Курс совершенствования спортивного мастерства)

**ГОДОВОЙ ПЛАН УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЧАСОВ ДЛЯ ЭТАПА НАЧАЛЬНОЙ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ [252, с. 158-159]**

№	Раздел подготовки	Месяцы										Всего за год
		IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	
1	Теоретическая подготовка	1	1	1			1	1	1			6
2	Общая физическая подготовка	11	10	11	5	6	10	10	9	7		79
3	Специальная физическая подготовка	6	6	6	2	3	5	5	5	3		41
4	Технико-тактическая подготовка	5	7	8	3	3	6	7	8	4		51
5	<i>Музыкально-ритмическая подготовка</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>4</i>		<i>46</i>
6	Психологическая подготовка			1			1	1	1	1		5
7	Зачётные требования, тестирование	4			4						4	12
8	Практика судейства			+	+		+	+	+	+	+	
9	Участие в соревнованиях			+			+		+			
10	Итого за месяц	32	30	33	18	16	28	30	30	19	4	240
11	Итого за год	240										

I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА (6 часов)

Теоретическая подготовка проводится в форме лекций, бесед непосредственно в тренировочном процессе. Теоретический материал распределяется на весь период учебного года (таб.1).

Тематика теоретических занятий

№ п/п	Название темы	Краткое содержания
1.	Борьба в системе физического воспитания и в профессиональной подготовке	Формирование знаний о виде борьбы, ее значение в системе физического воспитания. Воспитание двигательной деятельности.
2.	Этика и личная гигиена	Ритуал и приветствие в дзюдо. Понятие о гигиене и санитарии. Гигиенические требования к одежде и в зале.
3.	Травматизм. Самоконтроль борца на различных этапах подготовки.	Предупреждение травм. Анализ действия и осмысление его.
4.	Биомеханические основы техники в борьбе	Выведение из равновесия. Двигательные задачи и способы их решения.

5.	Значение ритма в жизнедеятельности человека вообще и в спорте в частности. Музыка и её роль в формировании ритма двигательной активности	<i>Роль движений в воспитании чувства ритма. Значение воспитания чувства ритма в формировании координационных способностей.</i>
6.	Лучшие спортсмены	Анализ борьбы чемпионов Мира, Европы и Молдовы по видеозаписи.
7.	Развитие борьбы дзюдо	История.

...V. МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА (46 часов) [252, с. 163-164]

Планируя музыкально ритмическую подготовку в группах совершенствование спортивного мастерства этапа начальной спортивной специализации, необходимо решить следующие основные задачи:

1. Определить состав средств ритмического воспитания и музыки.
2. Подобрать методы обучения и формы организации студентов с учетом использования средств ритмического воспитания и музыки в системе учебно-тренировочного процесса.

Учебно-тренировочный процесс проводится в сопровождении музыки, так как она способна управлять ритмикой движений, которая непосредственно связана с чувством ритма и является основной для такого психомоторного качества как координация [Б.М. Теплов, 1947; О. Афтимичук, 1998, 2005; М. Faur, 2005], составляющей неотъемлемую часть технической подготовки спортсменов.

Средствами музыкально-ритмического воспитания являются:

- музыка (средства выразительности: ритм, темп, акценты, паузы, динамические оттенки, ритмические рисунки, регистры и т.д.);
- варианты шагов и бега;
- строевые упражнения;
- обще-развивающие упражнения;
- предметы (набивные мячи, скакалки, резиновые жгуты) и др.;
- акробатические элементы;
- музыкально-ритмические игры [О.Е. Афтимичук, С.Г. Шипилова, 2003].

С помощью средств музыкально-ритмического воспитания были разработаны следующие группы упражнений:

- упражнения, формирующие чувство ритма;
- упражнения, формирующие чувство темпа;
- упражнения, воспитывающие комплексную координацию;
- упражнения, активизирующие внимание;
- упражнения на воспитание чувство равновесия;
- игры для развития чувства ритма, темпа.

Упражнения применяются в подготовительной, основной и заключительной части тренировочного процесса...

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИГРЫ [252, с. 152-154]

„Игра с ритмом”

Построение. На бумаге формата А₄ записывается ритмический рисунок нотными знаками – музыкальными длительностями. Играющие делятся на команды (их количество соответствует количеству музыкальных знаков), которые выстраиваются в колонны. Каждой команде распределяется своя длительность в предложенном ритмическом рисунке.

Пример ритмического рисунка:

$\frac{2}{4}$ 

Команде 1 соответствует – 

Команде 2 – 

Команде 3 – 

Правила игры. Звучат два такта музыкального аккомпанемента – вступление, соответствующих ритмическому рисунку. На третий такт вступают команды: каждая команда выполняет хлопки согласно данному ритмическому рисунку.

Выигрывает команда точнее и синхроннее выполнившая задание. Ритмический рисунок можно повторить несколько раз подряд без пауз.

2-ой вариант игры. Построение то же, только руки на плечах впереди стоящего. Вместо хлопков необходимо выполнить приседание.

„Хлоп-хлоп, топ-топ”

Построение. Студенты-дзюдоисты построены в круг либо стоят в шахматном порядке.

Правила игры. Звучит музыка. Тренер-преподаватель выполняет ритмические рисунки хлопками, чередуя их с притопами, соответственно ритму музыкального произведения. Участники игры повторяют задание. Тренер-преподаватель следит за правильным его выполнением. Тот, кто допускает ошибку – выбывает из игры.

Победителями становятся играющие, которые не допускают ни одной ошибки.

Вариант игры. Вместо тренера можно назначить ведущего, одного из игроков. В этом случае, победители поочередно занимают место ведущего и игра возобновляется.

„Установи темп”

Построение. Участники игры выстраиваются в три колонны (команды). Заранее подбирают музыкальные произведения соответственно быстрому, среднему и медленному темпу. Каждой команде распределяется темп, в котором они должны выполнять подходящие передвижения.

Правила игры. При звучании мелодии в быстром темпе команда 1 выполняет бег вперед до отметки (другой цвет татами, дзюдоги, пояс от дзюдоги др.) и возвращается на свое место. При звучании мелодии в среднем темпе команда 2 выходит гимнастическим шагом и возвращается на свое место. При звучании мелодии в медленном темпе команда 3 продвигается вперед и возвращается, выполняя плавные движения.

Выигрывает команда, определившая быстрее свой темп мелодии.

Вариант игры. Для каждого темпа предлагаются различные упражнения. Проигравшие команды выполняют определенные физические упражнения в быстром, среднем темпе, др.

„Запретные паузы”

Построение. Выбирается водящий с мячом. Остальные играющие располагаются произвольно.

Правила игры. Под музыку водящий исполняет определенное движение, а остальные их повторяют. Но вот в музыке наступает пауза, на которую все разбегаются в разные стороны, а водящий. Не сходя с места, старается кого-нибудь осалить мячом. Осаленный играющий выходит из игры. Музыка звучит снова (другая мелодия), водящий выполняет движения, соответствующий музыкальному аккомпанементу.

Игра продолжается до тех пор, пока в игре не останется один или несколько играющих, самых внимательных и ловких.

„Выведи из равновесия”

Построение. Все разбиваются по парам, выбирается 1-ый номер и 2-ой номер. Заранее подбирают музыкальные произведения с высоким и низким регистром.

Правила игры. Оба дзюдоиста борются за захват. При звучании мелодии с высоким регистром первый номер должен выполнить вывод из равновесия (толчок, рывок). Потом, то же выполняет 2-ой номер.

„Поймай ритм”

Построение. Все разбиваются по парам, выбирается 1-ый номер и 2-ой номер. Заранее подбирают музыкальные произведения с высоким и низким регистром.

Правила игры. Первый номер выполняет Uchi-komi (подвороты на заданный бросок) при звучании мелодии с высоким регистром он должен выполнить бросок и так пять треков по 10 с. Потом, то же выполняет 2-ой номер.

МАТРИЦА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ [250]

Виды подготовки	Тесты физической и технической подготовки	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Общезначимая подготовка	Бег на 100 м, с	1		-0,461	-0,473	0,366	-0,499	-0,234	0,271	0,489	-0,144	-0,297	0,453	0,484
	Прыжки на скакалке, к-во	2			0,263	0,087	0,481	0,615	0,229	-0,261	0,476	0,612	0,449	0,169
	Сед углом, к-во	3				0,465	0,027	0,588	0,489	0,477	0,211	0,501	0,495	0,491
	Сгибание и разгибание рук из упора лежа, к-во	4					0,468	0,190	-0,176	0,522	0,458	0,266	0,514	0,114
	Приседание, к-во	5						0,459	-0,082	-0,461	0,500	0,471	0,543	-0,092
Специальная подготовка	Координация движения, балл	6							0,537	0,488	0,647	0,535	0,214	0,496
	Забегание 5x5, с	7								0,471	-0,614	-0,466	-0,162	0,476
	15 бросков прогибом манекена, с	8									-0,119	-0,152	-0,329	0,232
	Броски манекена через бедро, к-во	9										0,482	0,608	-0,519
Техническая подготовка	Специализированный тест, к-во	10											0,469	-0,610
	Спурт, к-во	11												-0,227
	Специальный технический тест, с	12												

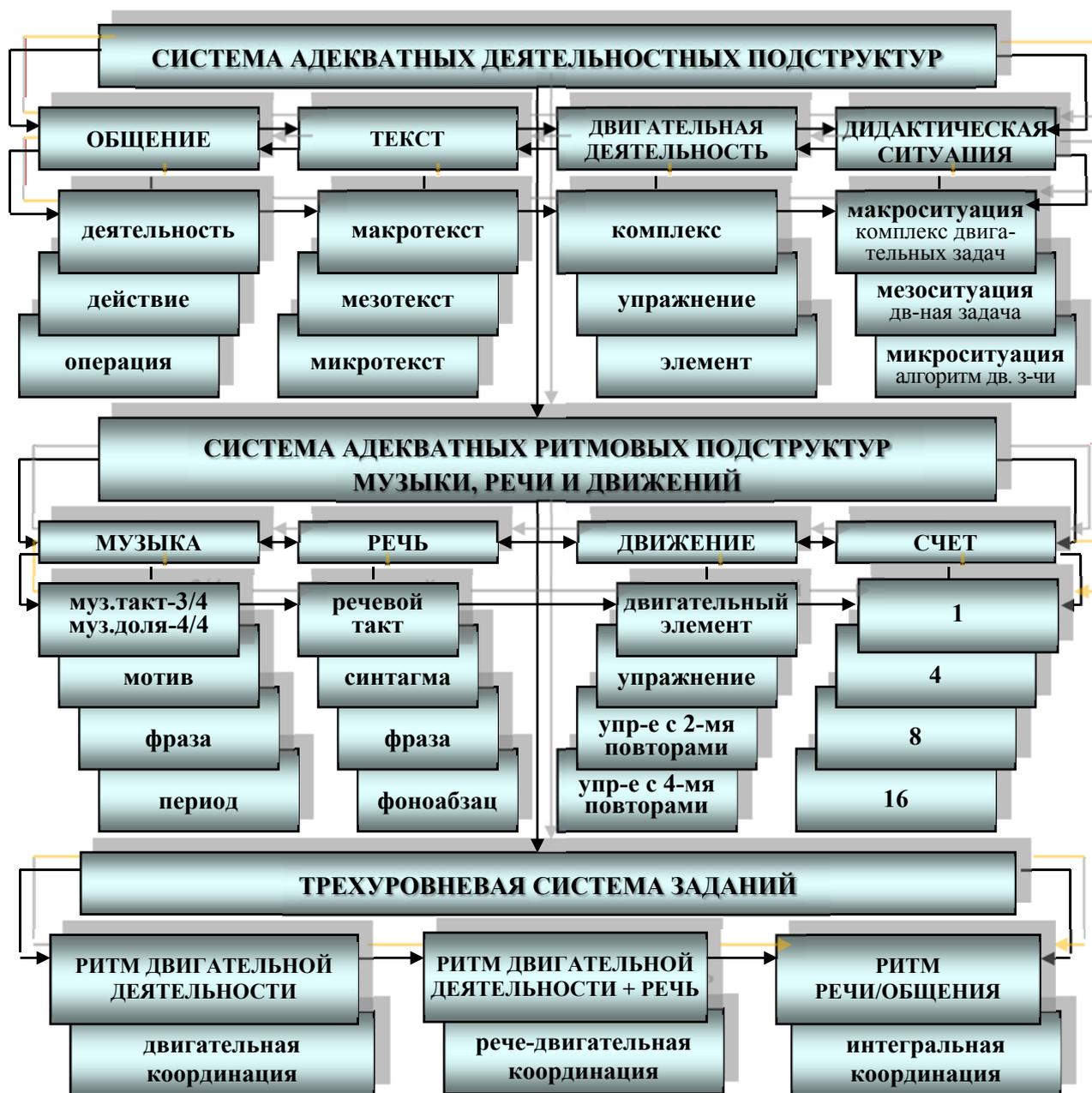
Примечание: при $\rho < 0,05$ $r_{xy} = 0,456$; при $\rho < 0,01$ $r_{xy} = 0,575$; при $\rho < 0,001$ $r_{xy} = 0,693$

МАТРИЦА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОМОТОРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЗЮДОИСТОВ

Тесты психомоторной подготовки		№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Чувства	Ритма	1		0,548	0,607	0,269	0,513	-0,469	0,162	0,233	0,454
	Темпа	2			0,138	0,055	0,479	0,491	0,481	0,577	0,435
	Времени	3				0,466	0,586	0,458	0,118	0,032	0,020
	Равновесие	4					0,445	0,624	0,203	0,484	0,516
	Пространство	5						0,475	0,228	0,468	0,464
Реакции	РДО	6							0,580	0,604	0,464
	Реакция на звук	7								0,559	0,208
	Реакция на свет	8									0,562
Быстродействие	Теппинг-тест	9									

Примечание: при $\rho < 0,05$ $r_{xy} = 0,456$; при $\rho < 0,01$ $r_{xy} = 0,575$; при $\rho < 0,001$ $r_{xy} = 0,693$

**БАЗОВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**



АНКЕТА

Ответы на вопросы анкеты будут использованы
только в научных целях

Уважаемый коллега! Обучаясь на ___ курсе физкультурного вуза, Вы готовитесь стать учителем физической культуры. В связи с этим, кафедра гимнастики НИФВиС обращается к Вам с вопросами, ответы на которые помогут нам в совершенствовании процесса подготовки высококвалифицированных учителей в аспекте дидактического общения с учащимися на уроке.

ВОПРОСЫ

Обведите кружком один из вариантов ответа на каждый вопрос

1. Знакомы ли вы с проблемой дидактического общения учителя физической культуры? нет.....1
затрудняюсь ответить...2
да.....3

2. Какие, по Вашему мнению, основные характеристики речевого общения следовало бы выделить как наиболее главные:

- дикция, 1
- интонация, 2
- динамика: сила голоса, 3
- регистры: диапазон голоса, 4
- темп, 5
- ритм, 6
- пауза: умение сосредоточить и перераспределить внимание, 7
- эмоциональность? 8

(Проставьте свою нумерацию в соответствии их значимости для Вас)

3. Какими личностными качествами должен обладать учитель для того, чтобы освоить выше названные характеристики дидактического общения:

- слух, 1
- память, 2
- чувство ритма, 3
- чувство темпа, 4
- координация, 5
- артистизм, 6
- низкий уровень личностной коммуникативной тревожности: раскрепощенность в общении, 7
- другие _____? 8

напишите

(Проставьте своей нумерацией их значимость)

4. Какими из этих качеств Вы обладаете?
(Впишите эти качества по степени значимости)

1.....
2.....
3.....
4.....
5.....
6.....
7.....
8.....

5. Известно, что ритм является одним из основных условий осуществления любой деятельности. Относится ли это положение, по Вашему мнению, и к коммуникативной дидактической деятельности (дидактическому общению)?

нет..... 1
затрудняюсь ответить... 2
да.....3

6. Если да, то какие виды ритма, исходя из личного опыта, наиболее характерны в дидактическом общении учителя физической культуры:

- монотонный,1
- переменный,2
- сложный,3
- акцентный,4
- безакцентный,5
- внутренний: внутренняя форма проявления,6
- внешний: внешняя форма проявления?7

(Отметьте своей нумерацией три наиболее характерных из них)

7. Какой вид (виды) ритма из выше перечисленных Вы используете:

- в бытовом общении, 1.....
- (Отметьте три наиболее характерных по уровню значимости) 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

- в дидактическом общении при проведении урока или его частей?

- (Отметьте три наиболее характерных по уровню значимости) 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

8. В какой из частей урока, по Вашему мнению, наблюдается наиболее сложное сочетание видов ритма дидактического общения:

- подготовительная,1
- основная,2
- заключительная?3

9. Использовали ли Вы музыкальное сопровождение при проведении урока или отдельных его частей?

нет.....1
да.....2

10. Если да, то какой жанр музыкального произведения для Вас является наиболее приемлемым:

- классический1
- народный2
- эстрадный3
- другие _____?4

напишите

11. В рамках каких учебных дисциплин, по Вашему мнению, осуществляется формирование ритма дидактического общения:	
- специальные (гимнастика, музыкально-ритмическое воспитание, спортивные игры и т.д.),	.....1
- гуманитарные,	.....2
- специализированный курс?	.....3
12. Испытываете ли Вы необходимость в специальной подготовке по формированию ритма дидактического общения?	нет..... 1
	затрудняюсь ответить... 2
	да..... 3
13. Если да, то в какой форме:	
- теоретической,	.....1
- практической,	.....2
- методической?	.....3
14. В рамках каких учебных дисциплин, по Вашему мнению, данная подготовка нашла бы наиболее адекватное отражение:	
- специальные (гимнастика и т.п.),	.....1
- гуманитарные,	.....2
- спецкурс?	.....3
15. Есть ли необходимость данной подготовки в рамках отдельной учебной дисциплины?	нет..... 1
	затрудняюсь ответить... 2
	да..... 3
16. Если да, то на каком курсе:	
- первом,	.....1
- втором,	.....2
- третьем,	.....3
- четвертом?	.....4
17. Есть ли необходимость, по Вашему мнению, в музыкальной подготовке для формирования ритма дидактического общения?	нет..... 1
	затрудняюсь ответить... 2
	да..... 3
18. Если да, то в каком направлении:	
- знание нотной грамоты и средств музыкальной выразительности,	.....1
- воспитание музыкальных способностей: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память,	.....2
- знание музыкальной литературы?	.....3
19. Занимались ли Вы самостоятельно формированием ритма дидактического общения?	нет..... 1
	да..... 2
20. Если да, то каких именно характеристик дидактического общения:	
- дикция,	.....1
- интонация,	.....2
- динамика,	.....3
- темп,	.....4
- ритм,	.....5
- регистры,	.....6
- пауза,	.....7
- эмоциональность,	.....8
- другие _____?	.....9
	напишите

21. Какое место, по Вашему мнению, занимает дидактическое общение учителя физической культуры по отношению к другим основным видам деятельности педагога:

- коммуникативная дидактическая деятельность (дидактическое общение),	.....	1
- организаторская деятельность,	.....	2
- конструктивная деятельность,	.....	3
- креативная деятельность,	.....	4
- проектировочная деятельность,	.....	5
- гностическая деятельность,	.....	6
- двигательная деятельность,	.....	7
- другие _____?	.....	8

напишите

(Проставьте свою нумерацию напротив дидактического общения)

Благодарим за помощь.
Желаем успехов в учебе и будущей педагогической деятельности!

**Вопросы,
включенные для интервьюирования преподавателей и методистов по педагогической
практике институтов физической культуры**

1. Сообщите, пожалуйста, профиль кафедры, на которой Вы работаете, стаж педагогической деятельности, должность, педагогическое звание и ученую степень.
2. Ваше отношение к проблеме профессионально-педагогической подготовке будущих учителей физической культуры в плане оценки ее актуального состояния и путей повышения ее эффективности.
3. Придаете ли Вы значение, или же особо выделяете, категорию общения в профессиональной подготовке учителя?
4. Обращаете ли Вы внимание в процессе занятий со студентами на содержание и особенности дидактического общения учителя в системе урока?
5. Практикуете ли Вы анализ и самоанализ дидактического общения студентов со студентами в процессе учебной практики и педагогической практики в школе?
6. По Вашему мнению, может ли определяться урок как процесс ритмоструктурной организации?
7. Имеет ли, по Вашему мнению, особое значение ритмоструктурная организация дидактического общения в системе урочного процесса?
8. Оцените, пожалуйста, уровень подготовленности студентов по воспроизведению ими ритмоструктурной организации дидактического общения по курсам на основе Вашей многолетней практики.
9. Удовлетворяет ли тот уровень подготовленности требования, предъявляемые к современному уроку в плане построения дидактического общения учителя с учащимися?
10. Ваши предложения по улучшению в плане формирования у них умений ритма речевой деятельности.

АНКЕТА

Ответы на вопросы анкеты будут использованы
только в научных целях

Уважаемый коллега!

В целях получения информации о проблеме коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры в ее ритмовом аспекте и совершенствования процесса подготовки высококвалифицированных учителей в системе вузовского образования, кафедра гимнастики НИФВиС обращается к Вам с просьбой ответить на следующие вопросы:

город (село) _____, школа № ____, стаж работы в качестве учителя физической культуры _____ лет, педагогическое звание (категория)

ВОПРОСЫ

Обведите кружком один из вариантов ответа на каждый вопрос

1. Знакомы ли вы с проблемой дидактического общения учителя физической культуры? нет.....1
затрудняюсь ответить.....2
да.....3

2. Окончив вуз и приступив к работе в школе, были ли Вы подготовлены к дидактическому общению с учащимися в системе урочных занятий? нет.....1
затрудняюсь ответить.....2
да.....3

Если да, то оцените свою первоначальную подготовленность по десятибалльной шкале
Ваша оценка

3. Удовлетворяет ли Вас приобретенный в процессе непосредственной практической деятельности уровень владения дидактическим общением? нет.....1
затрудняюсь ответить.....2
да.....3

Если да, то оцените его по десятибалльной шкале
Ваша оценка

и укажите, через какое время Вам удалось приблизиться к данному уровню? "на 1-м году работы"1
"после 3-х лет"2
"после 5-ти лет"3

4. Какие, по Вашему мнению, основные характеристики речевого общения следовало бы выделить как наиболее главные:
- дикция,1
- интонация,2
- динамика: сила голоса,3
- регистры: диапазон голоса,4
- темп,5
- ритм,6
- пауза: умение сосредоточить и перераспределить внимание,7
- эмоциональность?8

(Проставьте свою нумерацию в соответствии их значимости для Вас)

5. Какими личностными качествами должен обладать учитель для того, чтобы освоить выше названные характеристики дидактического общения:

- слух, 1
- память, 2
- чувство ритма, 3
- чувство темпа, 4
- координация, 5
- артистизм, 6
- низкий уровень личностной коммуникативной тревожности: раскрепощенность в общении, 7
- другие _____? 8

напишите

(Проставьте своей нумерацией их значимость)

6. Какими из этих качеств Вы обладаете?

(Впишите эти качества по степени значимости)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....

7. Известно, что ритм является одним из основных условий осуществления любой деятельности. Относится ли это положение, по Вашему мнению, и к коммуникативной дидактической деятельности (дидактическому общению)?

- нет..... 1
- затрудняюсь ответить..... 2
- да..... 3

8. Если да, то какие виды ритма, исходя из личного опыта, наиболее характерны в дидактическом общении учителя физической культуры:

- монотонный, 1
- переменный, 2
- сложный, 3
- акцентный, 4
- безакцентный, 5
- внутренний: внутренняя форма проявления, 6
- внешний: внешняя форма проявления? 7

(Отметьте своей нумерацией три наиболее характерных из них)

9. Какой вид (виды) ритма из выше перечисленных Вы используете:

- в бытовом общении,

(Отметьте три наиболее характерных по уровню значимости)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

- в дидактическом общении при проведении урока или его частей?

(Отметьте три наиболее характерных по уровню значимости)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

	7.....	
10. В какой из частей урока, по Вашему мнению, наблюдается наиболее сложное сочетание видов ритма дидактического общения:	.....	1
- подготовительная,	.....	2
- основная,	.....	3
- заключительная?		
11. Какой темп или сочетание темпов дидактического общения Вы используете при проведении частей урока:		
а – подготовительная: - медленный,	.....	1
- умеренный,	.....	2
- быстрый;	.....	3
б – основная: - медленный,	.....	1
- умеренный,	.....	2
- быстрый;	.....	3
в – заключительная: - медленный,	.....	1
- умеренный,	.....	2
- быстрый?	.....	3
12. На какое количество слов в минуту Вы ориентируетесь при определении темпа дидактического общения:		
- медленный,	..... СЛОВ В МИН.	
- умеренный,	..... СЛОВ В МИН.	
- быстрый?	..... СЛОВ В МИН.	
13. Использовали ли Вы музыкальное сопровождение при проведении урока или отдельных его частей?	нет.....	1
	да.....	2
14. Если да, то какой жанр музыкального произведения для Вас является наиболее приемлемым:		
- классический	.....	1
- народный	.....	2
- эстрадный	.....	3
- другие _____?	.....	4
	напишите	
15. В рамках каких учебных дисциплин, по Вашему мнению, осуществляется формирование ритма дидактического общения:		
- специальные (гимнастика, музыкально-ритмическое воспитание, спортивные игры и т.д.),	.....	1
- гуманитарные,	.....	2
- специализированный курс?	.....	3
16. Испытываете ли Вы необходимость в специальной подготовке по формированию ритма дидактического общения?	нет.....	1
	затрудняюсь ответить.....	2
	да.....	3
17. Если да, то в какой форме:		
- теоретической,	.....	1
- практической,	.....	2
- методической?	.....	3
18. В рамках каких учебных дисциплин, по Вашему мнению, данная подготовка нашла бы наиболее адекватное отражение:		
- специальные (гимнастика и т.п.),	.....	1
- гуманитарные,	.....	2

- спецкурс?	.....	3
19. Есть ли необходимость данной подготовки в рамках отдельной учебной дисциплины?	нет.....	1
	затрудняюсь ответить.....	2
	да.....	3
20. Есть ли необходимость, по Вашему мнению, в музыкальной подготовке для формирования ритма дидактического общения?	нет.....	1
	затрудняюсь ответить.....	2
	да.....	3
21. Если да, то в каком направлении:		
- знание нотной грамоты и средств музыкальной выразительности,	.....	1
- воспитание музыкальных способностей: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память,	.....	2
- знание музыкальной литературы?	.....	3
22. Занимались ли Вы самостоятельно формированием ритма дидактического общения?	нет.....	1
	да.....	2
23. Если да, то каких именно характеристик дидактического общения:		
- дикция,	.....	1
- интонация,	.....	2
- динамика,	.....	3
- темп,	.....	4
- ритм,	.....	5
- регистры,	.....	6
- пауза,	.....	7
- эмоциональность,	.....	8
- другие _____?	.....	9
	напишите	
24. Какое место, по Вашему мнению, занимает дидактическое общение учителя физической культуры по отношению к другим основным видам деятельности педагога:		
- коммуникативная дидактическая деятельность (дидактическое общение),	.....	1
- организаторская деятельность,	.....	2
- конструктивная деятельность,	.....	3
- креативная деятельность,	.....	4
- проектировочная деятельность,	.....	5
- гностическая деятельность,	.....	6
- двигательная деятельность,	.....	7
- другие _____?	.....	8
	напишите	
(Проставьте свою нумерацию напротив дидактического общения)		

Благодарим за помощь.
Желаем успехов в педагогической деятельности!

АНКЕТА

Ответы на вопросы будут использованы только
в научных целях

Уважаемый коллега!

С целью определения особенностей Вашего ритма дидактического общения с учащимися в процессе проведения уроков физической культуры, кафедра гимнастики НИФВиС просит Вас ответить на вопрос анкеты и выбрать из предлагаемых вариантов, по Вашему мнению, три наиболее значимых.

Отметьте, пожалуйста, в графе "Вариант ответа" цифрой 1 самый значимый вариант ответа и цифрами 2 и 3 – остальные в порядке убывания значимости.

№№ п/п	Лица, поведению которых Вы подражаете (подражали) в общении с учащимися на уроке	Три из перечисляемых ниже вариантов. Ваш вариант ответа.
1.	Учителя школы, в которой Вы учились раньше.	.....
2.	Учитель физической культуры школы, в которой Вы учились раньше.	.....
3.	Тренер, у которого Вы занимались (занимаетесь).	.....
4.	Преподаватели института физической культуры.	.....
5.	Преподаватели педагогического института.	.....
6.	Учитель физической культуры школы, в которой Вы проходили педагогическую практику.	.....
7.	Учителя, классный руководитель в школе, где Вы проходили педагогическую практику.	.....
8.	Товарищи по академической группе.	.....
9.	Герои литературы и искусства.	.....
10.	Лица, не имеющие педагогической специальности.	.....
11.	Дикторы радио и телевидения.	.....

Благодарим за помощь.
Желаем успехов в вашей педагогической деятельности!

**СТРУКТУРА
ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У
СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Э Т А П Ы		
Первый	Второй	Третий
<p><i>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ</i></p> <p>(формирование знаний)</p>	<p><i>УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ</i></p> <p>(формирование педагогических навыков и умений в аудиторных условиях)</p>	<p><i>ЕСТЕСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИЙ</i></p> <p>(формирование педагогических умений целостной деятельности в естественных условиях учебно-воспитательной практики)</p>
<p>Общие сведения междисциплинарного характера</p> <p>Специализированный курс:</p> <p>Лекции</p> <p>Методические занятия</p> <p>Семинары</p> <p>Контрольные работы</p> <p>Самоподготовка</p>	<p>Специализированный курс:</p> <p><i>Практические занятия</i></p> <p><i>Лабораторные работы</i></p> <p><i>Учебная практика</i></p> <p><i>Самоподготовка</i></p>	<p>Учебно-воспитательная практика</p> <p>Методическая подготовка</p> <p>Самоподготовка</p>

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
РИТМА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

ПРОГРАММА

Аналитическая программа

№.№ п/п	Вид занятий	Количество часов
1.	<i>Лекции</i>	6
2.	<i>Методические занятия</i>	4
3.	<i>Практические занятия</i>	23
4.	<i>Семинары</i>	5
5.	<i>Лабораторные занятия</i>	7
6.	<i>Контрольные работы</i>	3
7.	<i>Самостоятельная работа</i>	(12)
Итого:		48 (12)

**Тематическая структура программы специализированного курса
методических разработок "Методика формирования ритма дидактического
общения у студентов институтов физической культуры"**

№.№ п/п	Основное содержание методического курса (темы занятий)	Виды занятий /						
		Часы						
		Количество часов						
		Лекции	Методические занятия	Практические занятия	Семинары	Лабораторные занятия	Контрольные работы	Самостоятельные занятия
1.	Коммуникативная дидактическая деятельность учителя физической культуры	2	2	–	1	–	1	(4)
2.	Ритм как основной компонент коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры	2	–	17	2	2	1	(4)
3.	Текстовая деятельность учителя физической культуры в процессе урока	2	2	6	2	5	1	(4)
Итого: 48 (12)		6	4	23	5	7	3	(12)

Тема 1. КОММУНИКАТИВНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКЕ

Лекция – 2 часа

Общение как вид деятельности

Феномен общения как философская проблема. Аспект исследования категории "общение" – педагогическое общение. Речь – важнейшее средство общения. Направления изучения проблемы речевой деятельности. Три функции речи.

Категория "деятельность" в педагогике. Структура деятельности. Мотивационная, целевая и исполнительные стороны деятельности. Дидактическое общение учителя физической культуры как вид профессиональной педагогической деятельности. Уровни дидактического общения. Средства дидактического общения. Коммуникативные методы дидактического общения. Роль и место речевой деятельности учителя физической культуры в системе коммуникативной дидактической деятельности педагога.

Устная речь как средство педагогической деятельности и как важный элемент профессионального мастерства учителя. Ритмовая характеристика педагогического воздействия. Слово – носитель информации. Учебные ситуации, организующие стереотип-урок учителя физической культуры.

Самостоятельная работа – 4 часа

Общение – основной вид человеческой деятельности.

Общение и обучение – единые стороны коммуникативной деятельности учителя.

Виды (формы) коммуникации.

Речевая деятельность как основной компонент коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры.

Урок – педагогически организованная коммуникативная деятельность.

Педагогическая деятельность как процесс решения педагогических задач (коммуникативных ситуаций).

Проектирование коммуникативно-дидактических ситуаций:

- вид упражнения;
- комплекс упражнений;
- подготовительная часть урока.

Методические занятия – 2 часа

Моделирование коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры в дидактической ситуации "подготовительная часть урока".

Семинар – 1 час

Общение как один из видов человеческой деятельности.

Общение – вид или сторона деятельности?

Структура деятельности.

Проблема речевой деятельности в системе коммуникативной дидактической деятельности педагога.

Дидактическое общение учителя физической культуры на уроке.

Коммуникативно-дидактические ситуации в стереотипном уроке физической культуры.

Контрольная работа – 1 час

Деятельность и общение. Виды общения.

Уровни дидактического общения. Средства.

Средства дидактического общения.

Коммуникативные методы педагогического общения.

Проектирование коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры в процессе урока.

Тема 2. РИТМ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Лекция – 2 часа

Ритм – системообразующий компонент процессуальной стороны деятельности общения

Ритм как необходимое условие осуществления деятельностей. Проблема ритма общения в литературе, искусстве, театральной педагогике. Ритмо- и музыкотерапия.

Значение музыки в развитии чувства ритма; ее средства, форма и содержание. Моторная природа чувства ритма. Классификация ритмов. Роль движений в воспитании чувства ритма. Связь движений со средствами музыкальной выразительности. Значение воспитания чувства ритма в формировании координационных способностей.

Общепедагогические и дидактические аспекты проблемы ритма общения в профессиональной деятельности учителя. Педагогическая речь как важнейшее средство педагогической деятельности учителя. Интонация и ритм. Коммуникативная функция речевой интонации. Ритмовый аспект в культуре речи и ее коммуникативных качеств. Текст как объективизированный фактор внешней, формальной, стороны общения-речи при анализе ее ритмовой структуры.

Самостоятельная работа – 4 часа

Музыка и ее значение в формировании ритма двигательной активности.

Основы музыкальной грамоты.

Средства курса "Музыкально-ритмическое воспитание".

Средства и методы предмета "Ритмическая гимнастика".

Характеристика двигательных и музыкальных единиц ритма.

Проектирование ритмовой структуры компонентов деятельности – элемент, упражнение, комплекс (композиция) – с последующим обеспечением их дидактическим текстом, имеющим адекватную ритмическую организацию.

Практические занятия – 17 часов

Занятие 1 (1 час)

1. Упражнения для формирования музыкальных способностей:
 - а – пропевание предложенной мелодии;
 - б – определение количества звуков в созвучии;
 - в – определение лада;
 - г – воспроизведение предложенных ритмических рисунков методом отстукивания или хлопками: монотонный, переменный, сложный;
 - д – воспроизведение ритмических рисунков предложенных мелодий отстукиванием или хлопками с использованием таких видов ритма как: монотонный, переменный, сложный.
2. Музыкальные игры для определения динамических оттенков, регистров, жанра (вида) мелодии.

Занятие 2 (2 часа)

1. Упражнения для формирования чувства ритма:
 - а – варианты связок из 2-3-х шагов разной ритмической структуры (1-2 музыкальных такта с размером 4/4) с последующим включением ритмических заданий для рук;
 - б – воспроизведение предложенного ритма (1-2 музыкальных такта) хлопками, притопами на месте и в продвижении без и с музыкальным сопровождением;
 - г – то же, но ритма мелодии (1 музыкальная фраза);
 - д – определение видов ритма: монотонный, переменный, сложный;
 - е – воспроизведение каждого вида ритма движениями рук, ног, туловища, головы, их сочетаниями.
2. Музыкальные игры для воспитания чувства ритма.

Занятие 3 (1 час)

1. Упражнения для совершенствования чувства ритма и координации движений:
 - а – координационные связки из разновидностей шагов и прыжков (запись ритмических структур связок нотными знаками);
 - б – дирижирование музыкальных размеров 2/4, 3/4, 4/4; ритмических рисунков; мелодии;

в – выполнение ритмических заданий для ног в сочетании с дирижерскими жестами;
г – воспроизведение ритмических рисунков притопами в сочетании с движениями рук, головы.

2. Музыкальная игра для воспитания чувства ритма.

Занятие 4 (2 часа)

1. Упражнения для формирования ритма речевого текста:

а – танцевальная композиция на 32 счета;

б – определение музыкальных тактов, акцентируя каждую 1-ю (сильную) долю такта хлопком, притопами, опусканием головы;

в – воспроизведение текста песни к танцевальной композиции, акцентируя усилением голоса каждую сильную долю речевого такта;

г – прослушивание стихотворных текстов с разной ритмической организацией стоп; выделение ударений хлопками, стоя на месте и в продвижении (выполнять 1 шаг на каждую долю музыкального такта);

д – определение речевых тактов данных текстов, акцентируя каждую 1-ю (сильную) долю такта хлопком, притопом, движением рук (руки), туловища, головы.

2. Учебная игра для воспитания ритма речевого текста.

Занятие 5 (2 часа)

1. Прослушивание стихотворения с ритмической структурой 1-й строфы - восьмистишие – опتما (4+4).

Запись ритмической структуры текста ритмоформулой (нотными знаками) в музыкальном размере 4/4.

Воспроизведение словесных ударений текста дирижерскими жестами, движениями рук, ног, туловища, головы без и под музыкальный аккомпанемент.

2. Прослушивание стихотворения с ритмической структурой 1-й строфы – шестистишие – секстина (2+4).

Запись ритмической структуры текста ритмоформулой в музыкальном размере 3/4.

Воспроизведение словесных ударений текста дирижерскими жестами, движениями рук, ног, туловища, головы без и под музыкальное сопровождение.

3. Сравнение ритмических построений этих текстов. Определение видов ритма. Определение микро- и мезотекстов.

4. Расстановка логического ударения, выделяя его усилением или повышением голоса в сочетании с движениями рук, ног, туловища.

5. Моделирование ритмических структур коммуникативных ситуаций:

– элемент, соответствующий 1-му счету (ритмическая единица) данного текста;

– упражнение, соответствующее 4-8-ми счетам данного текста.

6. Учебная игра для воспитания ритма речевого текста.

Занятие 6 (2 часа)

1. Воспроизведение хлопками, притопами ритмического, изображенного на доске или карточках, на месте и в продвижении без и под музыкальный аккомпанемент в различном темпе.

2. Ритмико-координационные связки под музыкальный аккомпанемент: воспроизведение ритмических рисунков притопами с одновременным выполнением дирижерских жестов на месте и в продвижении в различном темпе.

3. То же, но ритма стихотворения с последующим произнесением его текста.

4. Произнесение скороговорок, акцентируя словесные и логические ударения дирижерскими жестами с изменением темпа произнесения, тем самым, изменяя музыкальный размер, представленный дирижированием.

5. Запись текста скороговорки ритмоформулами в 2-х музыкальных размерах.

6. Моделирование ритмических структур коммуникативных ситуаций "элемент", "упражнение" к данному тексту скороговорки в различном темпе и музыкальном размере.

7. Музыкальная игра для воспитания чувства темпа.

Занятие 7 (2 часа)

1. Выполнение дыхательных упражнений в сочетании с движениями рук, туловища, головы под музыку и без нее.

2. Включение речевого материала (скороговорки, стихотворения) в эти двигательные упражнения, произносимые на выдохе со сменой ритма и темпа.

3. Произнесение стихотворного текста, состоящего из 30 строк-стихов на 1-м выдохе.

4. Моделирование ритмических структур компонентов двигательной деятельности (элемент, упражнение) на представленный музыкальный аккомпанемент в различном музыкальном размере, в разном темпе исполнения.

5. Моделирование ритмической структуры дидактического текста к этим компонентам двигательной деятельности на основе ритмической организации музыкального аккомпанемента.

6. Музыкальная игра для воспитания чувства темпа и речевого дыхания.

Занятие 8 (2 часа)

1. Выполнение дыхательных упражнений без и в сочетании с движениями.

2. Воспроизведение скороговорки на выдохе в сочетании с движениями рук, туловища, головы под музыку и без нее со сменой ритма и темпа.

3. Комплекс из 2-х упражнений (по четыре счета) на 32 счета. Изучение данной коммуникативной ситуации с дидактико-текстовым обеспечением на основе метроритмического построения музыкального аккомпанемента.

4. Запись ритмоформулой дидактического текста к данной коммуникативной ситуации.

5. Танцевальная композиция на 32 счета в музыкальном размере 2/4. Моделирование ритмической структуры дидактического текста к данной коммуникативной ситуации с музыкальным сопровождением.

6. Запись ритмоформулой дидактического текста коммуникативной ситуации "танцевальная композиция".

7. Дидактическая игра.

Занятие 9 (2 часа)

1. Коммуникативная ситуация: комплекс из 4-х упражнений на 64 счета (число повторов – 2,4). Моделирование ритмической организации дидактического текста к данной коммуникативной ситуации.

Запись ритмической структуры дидактического текста на основе метроритмического построения музыкального аккомпанемента.

2. Танцевальная композиция (как коммуникативная ситуация) на 32 счета в музыкальном размере 3/4. Моделирование ритмической организации дидактического текста к данной коммуникативной ситуации.

Запись ритмической структуры дидактического текста на основе метроритмического построения музыкального аккомпанемента.

3. Дидактическая игра.

4. Упражнения-речитативы на внимание.

Занятие 10 (1 час)

1. Танцевальная композиция на 64 счета в музыкальном размере 2/4 или 4/4. Моделирование ритмической организации дидактического текста к данной коммуникативной ситуации.

Запись ритмической структуры дидактического текста на основе метроритмического построения музыкального аккомпанемента.

2. Дидактическая игра.

Лабораторные занятия – 2 часа

Занятие 1 – 1 час (к уроку № 3)

Проектирование и моделирование ритмической организации подструктур двигательной деятельности.

1. На предложенный ритмический рисунок подобрать элементы движений. Составить из них и воспроизвести упражнение с адекватной ритмическому рисунку ритмической структурой.

2. Работа по карточкам.

Занятие 2 – 1 час (к уроку № 10)

Проектирование и моделирование ритмической организации подструктур двигательной деятельности с обеспечением их дидактическим текстом.

Подструктуры двигательной деятельности:

– элемент (1, 2 счета – 1/2, 1 музыкальный такт);

– упражнение (2, 4 счета – 1/2, 1 музыкальная фраза);

– комплекс упражнений, танцевальная композиция – по выбору (32 счета – 2 музыкальных периода).

Подбор жанра музыкального сопровождения с ритмической структурой, адекватной ритмической структуре подструктур двигательной деятельности.

Семинар – 2 часа

Ритм – важнейшее составляющее всех видов деятельности.
Классификация ритмов и их особенности в различных сферах деятельности.
Взаимосвязь чувства ритма и координации движений. "Педагогическая речь" или "коммуникативное поведение учителя".
Ритмика речи.
Роль интонации в профессиональной деятельности учителя.

Контрольная работа – 1 час

Роль ритма в осуществлении различного рода деятельности.
Средства, форма и содержание музыкального аккомпанемента, и их значение в развитии чувства ритма. Классификация ритмов.
Специфика ритма дидактического общения учителя физической культуры.

**Тема 3. ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОЦЕССЕ УРОКА**

Лекция – 2 часа

**Текст как основной структурный компонент вида
деятельности – общение**

Текст – единица общения. Структура текста: макро-, мезо-, микротекст. Микро-тема (микротекст) как неделимая единица в рамках целого текста. Текст – продукт речевой деятельности. Языковое клише и речевой штамп. Их сходства и отличия.

Аналогичность систем, определяющих музыку и речь. Идентичность структур организации ритмических единиц в ритмических системах речи и музыки. Адекватность употребления длительностей в иерархии музыкальных и речевых текстов.

Педагогическая ситуация как коммуникативная ситуация. Нормативность текстовой деятельности в структуре стереотип урока. Организующая роль ритма в построении дидактического текста. Виды ритмических единиц текста в рамках коммуникативной деятельности. Внутренняя организация подструктур коммуникативной дидактической ситуации "Подготовительная часть урока".

Самостоятельная работа – 4 часа

Текст – основное средство вербальной коммуникации.
Слово – минимальная (структурная) единица общения-текста.
Тематическая структура текста.
Учебный текст как модель речевой коммуникации.
Просодические средства, формирующие ритмику текста.
Анализ музыкальных произведений в рамках аккомпанемента, стимулирующих организацию коммуникативных дидактических ситуаций.
Проектирование ритмической организации подструктур текстовой деятельности, адекватных коммуникативным дидактическим ситуациям:
– макро текст – подготовительная часть урока;
– мезотекст – комплекс (композиция);
– микротекст – упражнение.

Методические занятия – 2 часа

Моделирование лингводидактического текста-стереотипа адекватно структурным элементам двигательной деятельности и ритмическим структурам музыкального аккомпанемента.

Практические занятия – 6 часов

Занятие 1 (2 часа)

Моделирование ритмической организации коммуникативной ситуации "упражнение" (4 счета) с обеспечением адекватных ему музыкальных и лингводидактических структур: микро тема (1 музыкальная доля в размере 4/4 или 1 музыкальный такт в размере 3/4) – микротекст (1, 2 слова).

Занятие 2 (2 часа)

Моделирование ритмических организаций коммуникативных ситуаций "комплекс упражнений", "танцевальная композиция" (32, 64 счета) с обеспечением адекватных ей музыкальных и лингводидактических структур: мезотема (2 музыкальных периода) – мезотекст (сверхфразовое единство – абзац).

Занятие 3 (2 часа)

Моделирование ритмической организации коммуникативной ситуации "подготовительная часть урока" с обеспечением адекватных ей музыкальных и лингводидактических структур: макро тема – макро текст.

Семинар – 2 часа

Коммуникативная деятельность учителя физической культуры в рамках общей структуры деятельности.

Ритмическая структура текстовой деятельности учителя физической культуры в проектировании коммуникативных дидактических ситуаций стереотип урока.

Тактовая система ритмической организации в музыке и речи.

Виды ритмических единиц в музыкальных и речевых текстах, их идентичность.

Адекватность подструктур двигательной и текстовой деятельности элементам общей структуры деятельности:

– коммуникативная дидактическая деятельность – подготовительная часть урока – макро текст;

– коммуникативное дидактическое действие – комплекс (композиция) – мезотекст;

– коммуникативная дидактическая операция – упражнение – микротекст.

Лабораторные занятия – 5 часов

Занятие 1 (1 час)

Проектирование и моделирование коммуникативных ситуаций с лингводидактическим и музыкальным обеспечением: "упражнение".

Занятие 2 (2 часа)

Проектирование и моделирование коммуникативных ситуаций с лингводидактическим и музыкальным обеспечением: "комплекс упражнений" ("танцевальная композиция").

Занятие 3 (2 часа)

Проектирование и воспроизведение дидактической ролевой игры "Подготовительная часть урока".

Контрольная работа – 1 час

Текст как единица коммуникативной деятельности.

Структурные компоненты текстовой деятельности учителя физической культуры на уроке.

Коммуникативный дидактический текст подготовительной части урока как стереотип.

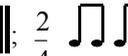
Адекватность ритмических организаций музыкального аккомпанемента и лингводидактического текста учителя физической культуры в процессе урока.

Адекватность ритмовых структур элементов двигательной и текстовой деятельности.

Проектирование стереотипной ритмической организации коммуникативной дидактической деятельности учителя физической культуры для проведения подготовительной части урока.

Фрагменты основной части занятия № 3

Задача: Совершенствование чувства ритма и двигательной координации

Раздел занятий	Содержание	Дозировка	Организационно-методические указания
О С Н О В Н А Я	1. Дирижирование: 1) музыкальных размеров: 2/4, 3/4, 4/4 2) ритмических рисунков: $\frac{2}{4}$  ; $\frac{3}{4}$  $\frac{4}{4}$  3) мелодии в музыкальных размерах: 2/4, 3/4, 4/4.	по 4-8 раз по 4-8 раз по 4-8 раз	Выполнять: а – на месте; б – в продвижении, выполняя 1 шаг на каждый счет
О С Н О В Н А Я	2. Ритмические задания для исполнения их ногами в сочетании с дирижерскими жестами: $\frac{2}{4}$  ; $\frac{2}{4}$  $\frac{3}{4}$  ; $\frac{3}{4}$  $\frac{4}{4}$  $\frac{4}{4}$ 	по 4 раза	Задания выполнять в первую очередь по тактом, во вторую – соединив их в целый ритмический рисунок: а – на месте; б – в продвижении
Ч А С Т Ь	3. Ритмические задания для исполнения их головой, руками: 1) $\frac{3}{4}$  и.п. – о.с.; 1 – голову вниз; 2 – голову назад; 3 – наклон головы вправо; "и" – наклон головы влево; 4-9- "и" – повторить 1-3- "и" 2 раза; 10-12 – повторить 1-3- "и"; "и" – и.п. ... 3) $\frac{4}{4}$  и.п. – о.с.; 1 – кисти к плечам; 2 – руки вперед; "и" – руки в стороны; 3 – повторить 1; 4 – и.п. ...	1 раз 4 раза	Все ритмические рисунки выполнять: а – на месте в сочетании с притопами; б – в продвижении, выполняя 1 шаг на каждый счет

Фрагменты основной части занятия № 6

Задачи:

1. Формирование техники моделирования ритмоструктур дидактических ситуаций "элемент", "упражнение" к тексту скороговорки.
2. Совершенствование чувства темпа, четкой дикции

Раздел занятий	Содержание	Дозировка	Организационно-методические указания
О С Н О В Н А Я Ч А С Т Ь	<p>3. Воспроизведение ритмического рисунка стихотворения А.С.Пушкина "С португальского":</p> <p>1) притопами с одновременным выполнением дирижерских жестов:</p> <p>$\frac{4}{4}$ </p> <p>$\frac{4}{4}$ </p> <p>2) то же с произнесением текста стихотворения: "Там звезда зори взошла, Пышно роза процвела. Это время нас, бывало, Друг ко другу призывало..."</p>	<p>по 2-4 раза</p> <p>по 2-4 раза</p>	<p>Задания выполнять: в первую очередь по тактам, во вторую – соединив их в целый ритмический рисунок: а – на месте; б – в продвижении в медленном и умеренном темпе. То же, но с учетом речевых тактов и целого текста</p>
	<p>5. Моделирование ритмических структур дидактических ситуаций "элемент", "упражнение" к тексту скороговорки: "У Сашки в кармашке Шишки и шашки".</p> <p>1) воспроизведение ритмического рисунка скороговорки в различных музыкальных размерах с изменением темпа исполнения:</p> <p>$\frac{3}{4}$ </p> <p>$\frac{2}{4}$ </p> <p>$\frac{4}{4}$ </p> <p>2) наложение двигательных элементов на ритмические единицы текста скороговорки в зависимости от музыкального размера: и.п. – о.с.</p> <p>3/4: "у" – руки на пояс, "Саш-" – руки вперед, "ки" – руки в стороны, "в кар-" – руки вверх, "маш-" – руки в стороны, "ке" – и.п., "шиш-" – руки вперед, "ки" – руки в стороны, "и" – руки вверх, "шаш-" – руки в стороны, "ки" – и.п.;</p> <p>4/4: "у" – руки на пояс, "Сашки в кар-" – руки вперед, "машке" – руки в стороны, "шишки и" – руки вверх, "шашки" – и.п.;</p> <p>2/4: "у" – руки на пояс, "Сашки в кармашке" – руки вперед, "шишки и шашки" – и.п. ...</p>	<p>по 2-4 раза</p> <p>2 раза × 4</p> <p>2 раза × 4</p> <p>2 раза × 4</p>	<p>Задания выполнять: а – хлопками; б – притопами в медленном, умеренном, быстром темпе</p> <p>Задание выполнять: а – в медленном темпе речи; б – в умеренном темпе речи.</p> <p>Задание выполнять в умеренном темпе речи.</p> <p>Задание выполнять: а – в умеренном темпе речи; б – в быстром темпе речи.</p>

**Фрагменты типового проекта коммуникативно-дидактических ситуаций
подготовительной части урока**

Содержание мезо-дидактических ситуаций	Дозировка		Содержание микротекстов		Ритмические единицы микротекстов	
	с	кол-во микротекстов	1	2	3	4
Упражнение на организацию внимания	25-30"	1 2 3 4 5 6 7 8	Равняйся! На раз- три- пять- семь- Упражнение Раз, пять,	Смирно! два – четыре – шесть – восемь – – два, шесть,	Будьте шаг поворот шаг поворот начи- три, семь,	внимательны. вперед, направо, влево, налево. най! четыре, восемь.
Ходьба: ...2 – гимнастическая...	15-20"	1 2 3 4	Гимнастиче- ским Левой! Подбородок Носок	шагом Левой! поднять, оттянуть,	марш! Соблюдать плечи колено	Левой! дистанцию. назад. выпрямить.
Бег: ...3 – с высоким подниманием бедра...	25-30"	1 2 3 4 5 6 7 8	С высоким Выше Носок Туловище Под ноги Соблюдать Путь Бежать	подниманием бедро! оттянут. не наклонять. не смотреть. дистанцию. не сокращать. по большому кругу.	бедра – – – – – – –	марш! – – – – – – –
Общеразвиваю- щие упражнения (комплекс): ...И.п. – стойка руки на пояс. 1 – выпад вправо с наклоном влево, правая рука вверх, 2 – и.п. 3-4 – то же влево...	25-30"	1 2 3 4 5 6 7 8	Раз, Вправо, Шаг Строго Наклон Руку Подбородок Раз,	два, приставить, с носка, в сторону, ниже, не сгибать, выше, два,	три, влево, выпад колено плечи ладонь вперед внимание –	четыре, и.п. глубже. выпрямить. назад. вовнутрь. не наклоняться. стой.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: *музыкальный слух, чувства ритма и темпа, музыкальная память*

Для определения музыкальных способностей были использованы традиционные тесты, разработанные музыкальной школой.

Уровень наличия *музыкального слуха* выявлялся по определению звуков-нот в созвучии, набранных на клавиатуре фортепиано, включающее от одной до трех нот. Студентам предлагалось пять созвучий, состоящих из следующих интервалов: тоника (1 звук); секунда (2 звука); терция (3 звука); трезвучие (3 звука: кварта + секунда); трезвучие (3 звука: терция + терция).

За каждый правильно определенный (в количественном составе) интервал испытуемый получал 2 балла. Таким образом, максимально можно было набрать на этом тесте 10 баллов.

Уровень обладания *чувством ритма и темпа* определялось по методу отстукивания предложенного ритмического рисунка, который состоял из двух тактов в музыкальном размере 4/4, в определенном темпе. Ритмический рисунок и темп его исполнения для обеих групп студентов были неизменны.

Демонстрация задания ограничивалась одним представлением. Ритмический рисунок оценен в 10 баллов, поскольку включал десять звуков, расположенных в определенной ритмической организации: $\frac{4}{4}$



За каждый недостающий звук, каждый неправильно выдержанный интервал между звуками, а также темп исполнения идут сбавки в 1 балл.

Наличие *музыкальной памяти* выяснялось путем пропевания прослушанной дважды мелодии, исполненной на фортепиано. Мелодия, также как и ритмический рисунок, содержала 10 звуков, но уже нот, имеющих свою высоту и продолжительность. Определение уровня наличия музыкальной памяти проводилось по критериям предыдущего теста.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ, ОПЕРАТИВНОЙ И СМЫСЛОВОЙ ПАМЯТИ

Для оценки вышеперечисленных качеств нами были использованы тесты, представленные авторами В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова в книге "Методика психодиагностики в спорте" [1984], которые были апробированы в Ленинградском Военном институте физической культуры.

При определении уровня развития *кратковременной слуховой памяти* испытуемым дважды предъявлялось по 10 слов, которые зачитывались им вслух в течение 20 секунд, а для их записи (в любом порядке) – 40 с. Перед зачитыванием второго десятка слов проводилось эмоциогенное инструктирование испытуемых. Слова были составлены из 4-6 букв, не имевших логической связи друг с другом.

Оценка выводилась в условных баллах по специальной шкале, разработанной авторами.

В контрольном задании по определению уровня развития *кратковременной зрительной памяти* испытуемым демонстрировались дважды по 10 слов, написанных на доске в течение 30 сек. Затем им предоставлялась возможность письменного воспроизведения этих слов (в любом порядке) в течение 45 сек. Перед предъявлением слов производилось также эмоциогенное инструктирование испытуемых.

Уровень развития *оперативной памяти* оценивался с помощью теста, определяющего объем информации, удерживающейся в кратковременной памяти с одновременным ее оперированием. Испытуемым предъявлялись на слух 5 цифр, из которых необходимо было сложить каждое предшествующее с последующим, записывая полученные суммы. Например, предъявляется число (цифры) 42536 – действия испытуемого: 4+2=6; 2+5=7; 5+3=8; 3+6=9, записываются суммы 6789. Сумма двух чисел не должна превышать 9.

Испытуемым зачитывались 10 рядов по 5 цифр: зачитывание 5 цифр длилось 3 сек, запись – 7 сек. Воспроизведение ответов оформлялось "столбиком".

Оценка выводилась в условных баллах по шкале таблицы, предложенной авторами.

Оценка уровня развития *смысловой памяти* осуществлялась по специальным текстам. Испытуемым зачитывался текст рассказа, который включал в себя 13 смысловых единиц и 3 числа. Рассказ не включал сложноподчиненные предложения. Задание предъявлялось дважды с различными по содержанию текстами. Перед зачитыванием второго текста проводилось эмоциогенное инструктирование.

Оценка в условных баллах производилась по специальной таблице, предложенной авторами, с учетом воспроизведения двух текстов. Порядок изложения фрагментов не учитывался.

ОЦЕНКА ПАМЯТИ

Оценка в баллах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1. Кратковременная слуховая память									
Правильно записанные слова (из 20)	19	17- 18	15- 16	13-14	11- 12	9-10	7-8	4-6	3
2. Кратковременная зрительная память									
Правильно записанные слова (из 20)	17	16	15	14-13	12- 11	10-9	8	7	6
3. Оперативная память									
Правильно записанные суммы (из 40)	39	37- 38	35- 36	31-34	26- 30	22- 25	18- 21	14- 17	13
4. Смысловая память									
Количество воспроизведенных смысловых единиц и чисел (из 32)	31	29- 30	27- 29	23-26	19- 22	15- 18	11- 14	7-10	6

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ, РЕЧЕ-ДВИГАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ КООРДИНАЦИИ

Координационные способности относятся к разряду психомоторных качеств и являются интегральным показателем деятельности психической в комплексе с двигательной.

Для определения уровня состояния *двигательной координации* мы руководствовались основными положениями разработок А.С. Жукова [1969] по исследованию координационных способностей и методов их совершенствования. Контрольное задание составлялось с учетом групп упражнений, разработанных В.П. Назаровым [1964], из которых мы использовали группы с одновременно-разнонаправленными и разно-ритмичными упражнениями.

Контрольное упражнение было составлено нами на 8 счетов. Оно включало шаги с различной ритмической структурой с одновременным движением рук на каждый счет с изменением направления. Контрольное задание демонстрировалось дважды. Второе выполнение упражнения проводилось одновременно с испытуемыми. Затем испытуемым предоставлялась возможность осмыслить движение в течение 15 сек, а потом выполнить его самостоятельно.

Задание оценивалось в 13 баллов, из которого каждое движение оценивалось в 1 балл. За каждое неправильное выполнение движения снимался 1 балл. Данный тест тесно связан с точностью двигательных представлений (зрительной памятью) и памятью на движения [А.С. Жуков, 1968; Е.М. Филипенко, 1977].

КОНТРОЛЬНОЕ УПРАЖНЕНИЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КООРДИНАЦИИ

И.п. – о.с.

- 1 – шаг вправо, правую руку вперед, левую руку в сторону,
- 2 – левую приставить, руки вниз,
- 3 – шаг влево, правую руку в сторону, левую руку вперед,
- 4 – правую приставить, руки вниз,
- 5 – шаг правой, руки вперед,
- 6 – шаг левой, руки в стороны,
- 7-8 – переменный шаг, руки вверх, дугами в стороны вниз.

Тест на *рече-двигательную координацию* состоял из заранее разученных испытуемым упражнений на 4 счета с 4-х кратным повторением, стоя перед зеркалом (по методике С.Н. Данаила, [1989]). Первые 4 счета упражнения испытуемый проводил подсчетом; вторые – четырьмя указаниями направления движений; третьи – четырьмя методическими указаниями; четвертые – тремя указаниями и командой "стой!".

Контрольное задание выполнялось один раз и оценивалось в 10 баллов. За каждое несоответствие в слове и движении, потерю ритма и темпа, паузы в речи и движениях, пропуски слов изымался 1 балл. Текст упражнения, одного из вариантов, представлен в Приложении 22.

При разработке и использовании теста на *речевую координацию* мы ориентировались на разработки С.Б. Елканова [1989], В.А. Кан-Калика [1990], О.Ю. Ермолаева, В.П. Сергиенко [1991]. Для проведения контрольного задания заранее разучивался текст, взятый из стихотворения К.Н. Чуковского [1989], похожий по стилю на скороговорку, состоящий из 8 стихотворных строк. Выполнение теста предварялось исполнением 16 прыжков со скакалкой в темпе 140 уд./мин., после чего испытуемый, без паузы на отдых, проговаривал 2 раза текст с увеличением темпа исполнения в два раза (на 1 удар метронома приходится два речевых такта).

Выполнение задания оценивалось по 10-бальной шкале. За каждое замедление темпа, сбой в произнесении текста, за паузы и за несоответствия в тексте следовала сбавка в 1 балл.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

(по James C. McCroskey *An introduction to rhetorical communication*. 4th ed., Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1982. 323 p.)

Уважаемый коллега!

С целью определения особенностей Вашего общения с другими людьми укажите в какой мере каждое из нижеприведенных 25 суждений относится именно к Вам. Для этого можно пользоваться следующим набором ответов:

- | | |
|----------------------------|------------------|
| 1 – полностью согласен; | 2 – согласен; |
| 3 – трудно сказать; | 4 – не согласен; |
| 5 – совершенно не согласен | |

Правильный ответ гарантируется при быстрой работе, фиксируя свою первую реакцию. При этом рекомендуем работать быстро, не задумываясь. Вариант Вашего ответа (соответствующей цифрой) проставьте напротив.

1. При разговоре с первым знакомым я нервничаю..... —
2. Я не боюсь выступать перед аудиторией..... —
3. Из-за своей робости я говорю мало..... —
4. На собраниях я обычно стремлюсь высказать свое мнение..... —
5. Я опасаясь выражать свои чувства и говорить о сокровенном, личном с другими людьми (коллегами, товарищами и т.д.)..... —
6. Я стремлюсь выступать перед аудиторией..... —
7. Возможность выступать перед аудиторией уже доставляет мне какое-то удовольствие..... —
8. При разговоре я чувствую напряженность и неестественность своей позы..... —
9. Я напряжен и нервничаю при обсуждении спорных вопросов с коллегами (товарищами, друзьями и др.)..... —
10. Хотя я не лезу за словом в карман, общаясь со своими друзьями, мне трудно подыскать нужное слово, выступая с трибуны..... —
11. Я не боюсь выразить свои чувства и говорить о себе, общаясь с коллегами (товарищами, друзьями и др.)..... —
12. У меня дрожат руки, когда мне приходится что-нибудь делать при большой аудитории (например, продемонстрировать опыт, схему)..... —
13. Если это возможно, я всегда избегаю публичных выступлений..... —
14. Я чувствую, что общаюсь свободнее и активнее, чем другие..... —
15. Выступая перед аудиторией, я все время испытываю боязнь и напряжение..... —

16. У меня путаются мысли, когда я выступаю перед аудиторией..... ___
17. Мне нравится активно включаться в дискуссию, обмен мнениями..... ___
18. Хотя перед началом выступления я нервничаю, но страх скоро проходит, и я начинаю получать удовольствие..... ___
19. Разговор с людьми, занимающими высокое положение, вызывает у меня робость и напряжение..... ___
20. Я не люблю при разговоре использовать жесты, мимику, интонацию..... ___
21. Когда я говорю, я чувствую себя легко и непринужденно..... ___
22. Когда меня спрашивают, или просят высказать свое мнение в присутствии других, я смущаюсь и чувствую себя как-то неловко..... ___
23. Когда я сталкиваюсь с необходимостью выступить публично, я сохраняю спокойствие и уверенность в себе..... ___
24. Я боюсь высказываться в разговоре..... ___
25. Я с удовольствием выступил бы по телевидению..... ___

Заполните, пожалуйста, Ваши данные:

Факультет, курс, группа _____
Фамилия, И. О. (можно и анонимно) _____
Дата _____ Подпись _____

CHESTIONAR [368, p. 132-138]

**Răspunsurile la întrebările chestionarului vor fi folosite numai în scop științific.
Vă mulțumim!**

Stimate coleg!

În scopul obținerii informației privind perfecțiunea procesului de pregătire didactică a viitorilor profesori de educație fizică în cadrul învățământului universitar de profil Catedra de Gimnastică a I.N.E.F.S. al RM și FEFS de la Universitatea de Vest din Timișoara se adresează D-voastră cu rugămintea să răspundeți la următoarele întrebări:

Orașul (satul) Școala nr.
Vechimea de muncă pedagogică ani.
Gradul didactic

Încercuiți o singură
variantă de răspuns:

1. D-voastră sunteți familiarizați cu problema activității didactice a profesorului de educație fizică? Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3
2. D-voastră ați fost pregătiți după absolvirea facultății pentru activitatea didactică în sistemul lecției de educație fizică? Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3
- 2.1. Dacă răspunsul este afirmativ, precizați (apreciați) nivelul propriu de pregătire pentru activitatea didactică privind desfășurarea lecției:
– după absolvirea facultății
– în prezent 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
(încercuiți nota autoaprecierii)
3. După câți ani ați obținut nivelul de pregătire menționat? (încercuiți cifra respectivă) 1, 3, 5, 10 ani
4. Care din componentele structurale din cadrul activității profesionale pedagogice a profesorului de educație fizică sunt prioritatea pentru activitatea didactică în cadrul lecției?
4.1. Componenta comunicativă
4.2. Componenta organizatorică
4.3. Componenta motrică
4.4. Componenta constructivă
4.5. Componenta gnostică (de cunoaștere)
(Indicați cu cifre 1, 2, 3, cele trei principale)
5. Care dintre următoarele componente vă sunt caracteristice cu prioritate?
5.1. Comunicativă
5.2. Organizatorică
5.3. Motrică
5.4. Constructivă (de proiectare și modelare).
5.5. Gnostică (de cunoaștere autoinstruire, perfecționare)
(Indicați cu cifre 1, 2, 3, cele trei principale)
6. Care din calitățile de personalitate sunt necesare profesorului pentru posedarea componentelor menționate?
6.1. Memorie (volumul)
6.2. Atenție (concentrare, repartizare)
6.3. Gândirea (viteză, analiză operaționalizării)
6.4. Coordonarea generală și specială (motrică)

- 6.5. Simțul tempo-ritmului (în activitățile integrative)
 6.6. Comunicativitatea
 6.7. Auz muzical
 (Notați cu cifre 1, 2, 3 gradul fiecărei calități, 1 fiind grad superior).

7. Care din aceste calități de personalitate sunt caracteristice pentru d-voastră? d- 7.1.....
 7.2.....
 7.3.....
 (Numiți trei principale, una fiind prioritară).

8. Există opinie că factorul coordonării predomină efectuarea oricărei activități. Se referă, oare, această poziție și la activitatea didactică, care se realizează în procesul desfășurării lecției? Nu 1
 Greu de răspuns..... 2
 Da..... 3

8.1. Dacă răspunsul e afirmativ, precizați, reieșind din experiența proprie, care din tipurile de coordonare sunt cele mai semnificative pentru activitatea didactică a profesorului de educație fizică privind desfășurarea lecției:

- motrică
 - verbală
 - motrică-verbală
 - motrică-auditivă
 - motric-vizuală
 - auditiv-verbală
 - motrico-verbală-auditiv-vizuală
- (Încercuiți trei principale din variantele propuse)

9. Care din aceste genuri de coordonare, menționate anterior, d-voastră le practicați în activitățile didactice din procesul desfășurării lecției?
 (Indicați cele trei principale caracteristici pentru d-voastră)

- 9.1.....
 9.2.....
 9.3.....

10. În care din părțile de bază ale lecției după opinia d-voastră, are loc cea mai complexă îmbinare a tuturor genurilor de coordonare?
 (Încercuiți o singură variantă)

- partea pregătitoare 1
- partea de bază 2
- partea de încheiere 3

11. Care din metodele generale didactice aplicați d-voastră în primul rând, pentru realizarea procesului didactic al părții pregătitoare a lecției?

- comunicative 1
 - demonstrative 2
 - combinate (din cele menționate anterior) 3
- (Încercuiți o singură variantă din cele propuse)

12. Care sunt formele prioritare de organizare a activităților instructive ale elevilor pentru d-voastră în partea pregătitoare a lecției?

- individuală 1
- de grup (pe ateliere) 2
- frontală (colectivă) 3
- de joc 4
- de antrenament în circuit 5

(Încercuiți o singură variantă din cele propuse)

13. Care este tempo-ul tradițional pentru d-voastră în desfășurarea procesului didactic din cadrul părții pregătitoare a lecției?

- lent 1
- moderat 2
- rapid 3
- accelerat 4
- combinat 5

(Încercuiți două variante din cele propuse)

14. D-voastră practicați acompaniamentul muzical în procesul desfășurării părții pregătitoare a lecției (ca o tradiție stabilită)?

Nu	1
Greu de răspuns.....	2
Da	3

14.1. Dacă răspunsul la întrebare e negativ, numiți motivele.

(Indicați o singură variantă)

- nu sunt condiții de asigurare (locul, audio-tehnica, etc.) 1
- nu posed auz muzical, coordonarea respectivă 2
- n-am pregătire metodică respectivă 3
- alte motive (numiți) 4

14.2. Dacă răspunsul la întrebarea nr. 14 este afirmativ, atunci indicați care din genurile muzicale sunt prioritare (preferate)

- clasic 1
- popular 2
- estradă 3
- altul (numiți) 4

(Indicați o singură variantă din cele propuse)

15. După opinia d-voastră, există oare necesitatea pregătirii muzicale a profesorului de educație fizică ceea ce ar contribui la sporirea nivelului activității didactice în procesul desfășurării lecției.

Nu	1
Greu de răspuns	2
Da	3

15.1. Dacă răspunsul este pozitiv, atunci indicați sub ce aspecte:

(Încercuiți o variantă din cele propuse)

- 1 – cunoașterea teoriei muzicii, mijloacelor expresivității muzicale ...
- 2 – educarea aptitudinilor muzicale: auzul muzical, simțul ritmului și tempo-ul, memorie muzicală
- 3 – cunoașterea literaturii muzicale

16. D-voastră ați avut (aveți) necesitatea în pregătirea specială-didactică privind posedarea atât a tehnologiilor respective de predare-desfășurarea lecției cât și a calităților, aptitudinilor de personalitate care asigură integritatea activității didactice de coordonare complexă?

Nu	1
Greu de răspuns	2
Da	3

17. Dacă răspunsul este afirmativ, vă rugăm indicați sub ce formă acesta trebuie să fie realizat.

(Indicați 1, 2, 3 unde 1 fiind grad superior)

- teoretică 1
- practică 2
- metodică 3
- combinată 4

18. După opinia d-voastră, această pregătire este necesară în cadrul: (Indicați o variantă din cele propuse)

- disciplinei opționale 1
- cursului special (obligatoriu) 2
- cursului facultativ 3

19. La ce an de studii după opinia d-voastră trebuie să fie introdusă pregătirea dată?

(Indicați varianta respectivă)

- anul I 1
- anul II 2
- anul III 3
- anul IV 4

(Numiți și volumul aproximativ de ore pe linia respectivă)

20. D-voastră ați făcut autoinstruire-pregătire pentru formarea-perfecționarea cunoștințelor și priceperilor de activitate didactică integrativă de coordonare complexă (demonstrare-vorbire-observație-indicații-corectare)?

- Nu 1
- Greu de răspuns 2
- Da 3

20.1. Dacă răspunsul este afirmativ vă rugăm să menționați în ce constau dificultățile principale:

(Indicați cu cifre 1, 2, 3 variantele, 1 fiind grad superior)

- memorarea textului didactic
- menținerea tempo-ului ales pentru desfășurarea complexului de exerciții
- coordonarea vorbirii cu executarea concomitentă a exercițiilor
- coordonarea observației (controlul vizual cu vorbire – demonstrare)
- încordarea în situații nestandarde (neașteptate) de dirijare-demonstrare-comunicare
- formarea și repartizarea contactelor de comunicare cu clasa și fiecare elev din clasă
- altele (numiți)

21. După opinia d-voastră, cât timp durează activitățile didactice (comunicative-demonstrative, etc.) a profesorului în cadrul părții pregătitoare a lecției de educație fizică stereotipice?

(Încercuiți cifra respectivă)

- 6, 8, 10, 12, 14, 16
minute

21.1. Dumneavoastră ați făcut observații pedagogice asupra activității date a colegilor?

- Nu 1
- Greu de răspuns 2
- Da 3

21.2. Dacă răspunsul este afirmativ vă rugăm să menționați pe scurt:

- dezavantajele
-
- avantajele
-

22. Vă rugăm să expuneți opiniile privind îmbunătățirea procesului de pregătire a profesorilor de educație fizică pentru activitatea didactică de coordonare complexă (pe scurt)

.....
.....

Vă mulțumim anticipat pentru colaborare. Vă dorim succes în activitatea didactică.

CHESTIONAR [368, p. 139-146]

**Răspunsurile la întrebările chestionarului vor fi folosite numai în scop științific.
Vă mulțumim!**

Stimate coleg!

În scopul obținerii informației privind perfecțiunea procesului de pregătire didactică a viitorilor profesori de educație fizică în cadrul învățământului universitar de profil Catedra de Gimnastică a I.N.E.F.S. al RM și FEFS de la Universitatea de Vest din Timișoara se adresează D-voastră cu rugămintea să răspundeți la următoarele întrebări:

Universitatea
Anul de studii

**Încercuți o singură
variantă de răspuns:**

- | | |
|--|--|
| 1. D-voastră sunteți familiarizați cu problema activității didactice a profesorului de educație fizică? | Nu.....1
Greu de răspuns..... 2
Da..... 3 |
| 2. D-voastră ați fost pregătiți înainte de a începe practica pedagogică pentru activitate didactică în sistemul lecției de educație fizică? | Nu.....1
Greu de răspuns..... 2
Da..... 3 |
| 2.1. Dacă răspunsul este afirmativ precizați (apreciați) nivelul propriu de pregătire pentru activitatea didactică privind desfășurarea lecției: | |
| – după practica pedagogică la anul III de studii | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 |
| – după practica pedagogică la anul IV de studii
(încercuți nota aprecierii) | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 |
| 3. După câte lecții ați obținut nivelul de pregătire menționat?
(Încercuți cifra respectivă) | 5, 10, 15, 20 ani |
| 3.1. D-voastră ați desfășurat lecții de educație fizică în cadrul practicii instructive din auditoriu? | Nu.....1
Greu de răspuns..... 2
Da 3 |
| 3.2. Dacă răspunsul este afirmativ, vă rugăm să menționați câte: | |
| – lecții pe întregime | 3, 5, 10 |
| – partea pregătitoare a lecției | 3, 5, 10 |
| – partea de bază a lecției | 3, 5, 10 |
| – partea de încheiere a lecției | 3, 5, 10 |
| 4. Care din componentele structurale din cadrul activității profesionale pedagogice a profesorului de educație fizică sunt prioritare pentru activitatea didactică din cadrul lecției? | |
| 4.1. Componenta comunicată | |
| 4.2. Componenta organizatorică | |
| 4.3. Componenta motrică | |
| 4.4. Componenta constructivă | |
| 4.5. Componenta gnostică (de cunoaștere) | |
| (Indicați cu cifre 1, 2, 3 cele trei principale) | |

5. Care dintre următoarele componente vă sunt caracteristice cu prioritate?

- 5.1. Comunicată
 - 5.2. Organizatorică
 - 5.3. Motrică
 - 5.4. Constructivă (de proiectare și modelare) ...
 - 5.5. Gnostică (de cunoaștere)
- (Indicați cu cifre 1, 2, 3 cele trei principale)

6. Care din calitățile de personalitate sunt necesare profesorului pentru posedarea componentelor menționate?

- 6.1. Memorie (volumul)
 - 6.2. Atenție (concentrarea, repartizarea)
 - 6.3. Gândirea (viteza, analiza, operaționalizarea)
 - 6.4. Coordonarea generală și specială (motrică)
 - 6.5. Simțul tempo-ritmului (în activitățile integrative)
 - 6.6. Comunicativitatea
 - 6.7. Auzul muzical
- (Notați cu 1, 2, 3 gradul fiecărei calități, 1 fiind grad superior)

7. Care din aceste calități de personalitate sunt caracteristice pentru d-voastră?

(Numiți trei principale, una fiind prioritară)

- 7.1.
- 7.2.
- 7.3.

8. Există opinia că factorul coordonării predomină efectuarea a oricărei activități. Se referă, oare, această poziție și la activitatea didactică care se realizează și în procesul desfășurării lecției?

- Nu 1
- Greu de răspuns..... 2
- Da 3

8.1. Dacă răspunsul este afirmativ, precizați reieșind din experiența proprie, care din tipurile de coordonare sunt cele mai semnificative pentru activitatea didactică a profesorului de educație fizică privind desfășurarea lecției:

- motrică 1
 - verbală 2
 - motrică-verbală 3
 - motrică-auditivă 4
 - motric-vizuală 5
 - motrico-verbală-auditiv-vizuală 6
- (Încercuiți trei principale din varianta propusă)

9. Care din aceste genuri de coordonare, menționate anterior, d-voastră le practicați în activitățile didactice din procesul desfășurării lecției?

(Indicați cele trei principale caracteristici pentru d-voastră)

- 9.1.....
- 9.2.....
- 9.3.

10. În care din părțile de bază ale lecției, după opinia d-voastră, are loc cea mai complexă îmbinare a tuturor genurilor de coordonare?

- partea pregătitoare 1
 - partea de bază 2
 - partea de încheiere 3
- (Încercuiți o singură variantă)

11. Care din metodele generale didactice aplicați d-voastră în primul rând, pentru realizarea procesului didactic al părții pregătitoare a lecției?

- comunicative 1
- demonstrative 2

– combinate (din cele menționate anterior) 3
(Încercuiți o singură variantă din cele propuse)

12. Care sunt formele prioritare de organizare a activității instructive ale elevilor pentru d-voastră în partea pregătitoare a lecției?

- individuală 1
- de grup (pe ateliere) 2
- frontală (colectivă) 3
- de joc 4
- de antrenament în circuit 5

(Încercuiți o singură variantă din cele de mai sus)

13. Care este tempo-ul tradițional pentru d-voastră în desfășurarea procesului didactic din cadrul părții pregătitoare a lecției?

- lent 1
- moderat 2
- rapid 3
- accelerat 4
- combinat 5

(Încercuiți 2 variante din cele de mai sus)

14. D-voastră, practicați acompaniamentul muzical în procesul desfășurării părții pregătitoare a lecției (ca o tradiție stabilită)?

Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3

14.1. Dacă răspunsul la întrebare e negativ, numiți motivele.

(Indicați o singură variantă)

- nu sunt condiții de asigurare (locul, audio-tehnica, etc.) 1
- nu posed auz muzical, coordonarea respectivă 2
- n-am pregătire metodică respectivă 3
- alte motive (numiți) 4

14.2. Dacă răspunsul la întrebarea nr. 14 este afirmativ, atunci indicați care din genurile muzicale sunt prioritare (preferate)

(Indicați o singură variantă din cele propuse)

- clasic 1
- popular 2
- estradă 3
- altul (numiți) 4

15. După opinia d-voastră, există oare necesitatea pregătirii muzicale a profesorului de educație fizică ceea ce ar contribui la sporirea nivelului activității didactice în procesul desfășurării lecției?

Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3

15.1. Dacă răspunsul este pozitiv, atunci indicați sub ce aspecte:

(Încercuiți o variantă din cele propuse)

- cunoașterea teoriei muzicii, mijloacelor expresivității muzicale. 1
- educarea aptitudinilor muzicale: auzul muzical, simțul ritmului și tempoul, memorie muzicală 2
- cunoașterea literaturii muzicale 3

16. D-voastră ați avut (aveți) necesitatea în pregătirea specială-didactică privind posedarea atât a tehnologiilor respective de predare-desfășurare a lecției cât și a calităților, aptitudinilor de personalitate care asigură integritatea activității didactice de coordonare complexă?

Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3

17. Dacă răspunsul este afirmativ, vă rugăm indicați sub ce formă acesta trebuie să fie realizat.

- teoretică
 - practică
 - metodică
 - combinată
- (Indicați 1, 2, 3 unde 1 fiind grad superior)

18. După opinia d-voastră, această pregătire este necesară în cadrul:

- disciplinei opționale 1
 - cursului special (obligatoriu) 2
 - cursului facultativ 3
- (Indicați o variantă din cele propuse)

19. La ce an de studii după opinia d-voastră trebuie să fie introdusă pregătirea dată?

(Indicați varianta respectivă)

- anul I 1
- anul II 2
- anul III 3
- anul IV 4

(Numiți și volumul aproximativ de ore pe linia respectivă)

20. D-voastră ați făcut autoinstruire-pregătire pentru formarea-perfecționarea cunoștințelor și priceperilor de activitate didactică integrativă de coordonare complexă (demonstrare-vorbire-observație-indicații-corectare)?

Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3

20.1. Dacă răspunsul este afirmativ vă rugăm să menționați în ce constau dificultățile principale:

- memorarea textului didactic
- menținerea tempoului ales pentru desfășurarea complexului de exerciții
- coordonarea vorbirii cu executarea concomitentă a exercițiilor
- coordonarea observației (controlul vizual cu vorbire – demonstrare)
- încordarea în situații nestructurate (neșteptate) de dirijare-demonstrare-comunicare
- formarea și repartizarea contactelor de co-municare cu clasa și fiecare elev din clasă
- altele (numiți)

(Indicați cu cifre 1, 2, 3 variantele, 1 fiind grad superior)

21. După opinia d-voastră, cât timp durează activitățile didactice (comunicative-demonstrative, etc.) a profesorului în cadrul părții pregătitoare a lecției de educație fizică stereotipice?

(Încercuiți cifra respectivă)

6, 8, 10, 12, 14, 16 minute

21.1. Dumneavoastră ați făcut observații pedagogice asupra activității date a colegilor?

Nu 1
Greu de răspuns 2
Da 3

21.2. Dacă răspunsul este afirmativ vă rugăm menționați pe scurt:

– dezavantajele

.....
– avantajele

.....

22. Vă rugăm să expuneți opiniile privind îmbunătățirea procesului de pregătire a profesorilor de educație fizică pentru activitatea didactică de coordonare complexă (pe scurt)

.....

.....

Vă mulțumim pentru colaborare. Vă dorim succes în activitatea didactică.

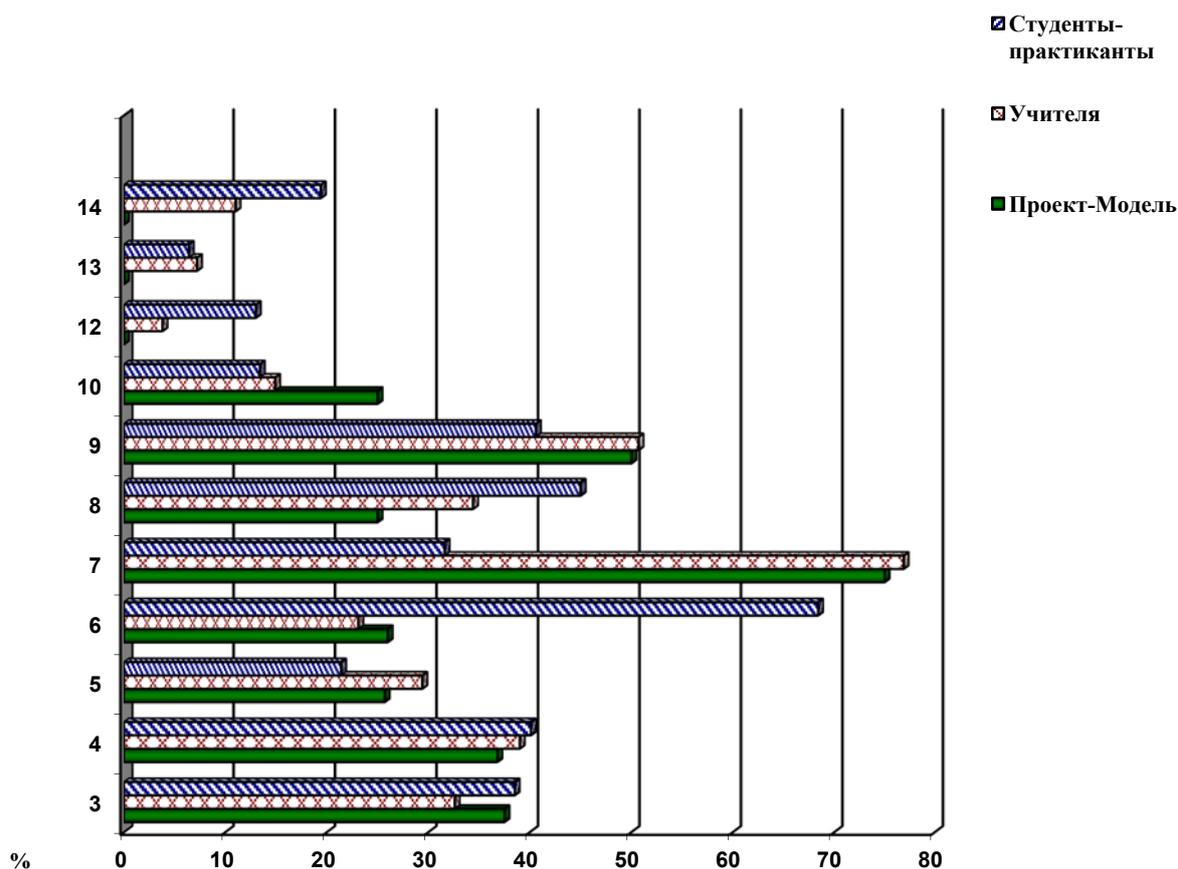
Datele comparative ale indicilor activității didactice integrative cu structura de coordonare complexă a eșantioanelor examinate în procesul desfășurării „Părții pregătitoare a lecției-stereotip” prin mijloacele gimnasticii aerobice [368, p. 147-148]

Parametrii		Calitatea		Tipologia microtextelor			Nivelurile coordonării	
		Microtexte	Unit. struct. microtext	Organizaționale	Didactice	Independente	Auditiv-vizual-motric-verbal	Auditiv-vizual-verbal
Contingentul	Valorile	Unități	Unități	Unități	Unități	Unități	Unități	Unități
		1	2	3	4	5	6	7
Studentii grupei experiment	X_1	269	880	100	100	69	68	201
	$\pm m$	10	4,2	0,42	0,42	0,23	0,25	0,80
	δ	5,05	21,7	2,17	2,17	1,17	1,3	4,1
	$Cv \%$	1,9	2,5	2,17	2,17	1,7	1,9	2,0
Profesorii de educație fizică	X_2	221	735	72	86	65	52	169
	$\pm m$	1,2	4,75	0,35	0,40	0,30	0,40	0,79
	δ	6,06	24,24	1,77	2,02	1,52	2,02	4,04
	$Cv \%$	2,74	3,30	2,46	2,40	2,34	3,88	2,39
Între $X_1: X_2$	t	30,8	22,8	25,5	28,1	10,5	34,0	283
	$\rho <$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Studentii practicanți	X_3	187	585	72	75	40	128	59
	$\pm m$	1,0	4,1	0,5	0,8	0,2	0,7	0,3
	δ	5,3	21,2	2,8	2,8	1,3	3,8	1,5
	$Cv \%$	2,8	3,6	3,9	3,7	3,2	3,0	2,8
Între $X_2: X_3$	t	21,8	24,0	0	10	69,4	95,0	129,4
	$\rho <$	0,001	0,001	>0,5	0,001	0,001	0,001	0,001
Studentii grupei martor	X_4	138	396	57	52	29	106	32
	$\pm m$	1,9	6,5	0,8	0,7	0,4	1,4	0,4
	δ	9,6	33,3	4,0	3,5	2,0	1,3	2,3
	$Cv \%$	6,9	8,4	1,0	6,7	6,9	6,9	7,2
Între $X_3: X_4$	t	22,9	24,5	15,8	21,7	24,4	14,1	54,0
	$\rho <$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Parametrii		Nivelurile metodelor didactice			Lacunele coordonării			Timp total
		Reproduc tiv	Adaptiv	De modelare locală	Auditiv-vizual- motrică		Pauze ne- motivate	
Contin-gentul	Valorile	Unități	Unități	Unități	Unități	Sec	Sec	Sec
		8	9	10	11	12	13	14
Studentii grupeii experi-ment	X_1	68	136	65	-	-	10	890
	$\pm m$	0,25	0,53	0,25	-	-	0,1	3,9
	δ	1,3	2,7	1,3	-	-	0,5	20,0
	$Cv \%$	1,9	2,0	2,0	-	-	5,0	2,2
Profesorii de educație fizică	X_2	76	112	33	8	32	60	834
	$\pm m$	0,40	0,59	0,20	0,10	0,20	0,25	1,29
	δ	2,02	3,03	1,01	0,50	0,10	1,26	6,56
	$Cv \%$	2,66	2,70	3,06	6,25	3,16	2,10	0,79
Între $X_1: X_2$	t	17,0	30,0	103,2	-	-	192	13,6
	$\rho <$	0,001	0,001	0,001	-	-	0,001	0,001
Studentii practi-canți	X_3	84	76	25	24	96	48	736
	$\pm m$	0,4	0,4	0,2	0,1	0,4	0,2	4,3
	δ	2,2	2,0	1,0	0,7	2,0	1,3	22,2
	$Cv \%$	2,6	2,6	4,0	3,0	2,1	2,7	3,0
Între $X_2: X_3$	t	14,3	50,0	28,6	114	142	37,5	21,8
	$\rho <$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Studentii grupeii martor	X_4	93	42	3	48	192	129	717
	$\pm m$	1,2	0,5	0,04	0,6	2,5	1,7	6,7
	δ	6,3	2,8	0,2	3,3	12,9	8,8	34,1
	$Cv \%$	6,8	6,1	6,6	6,9	6,7	6,8	4,8
Între $X_3: X_4$	t	7,1	53,1	110,0	40,0	38,4	47,6	2,4
	$\rho <$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,05

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в результате моделирования аналитического проекта «ПЧУ-стереотип» учителями и студентами-практикантами

Параметры



Обозначения.

Виды микротекстов: 3 – организационные, 4 – дидактические, 5 – независимые;
 Уровни координации: 6 – слухо-рече-зрительно-двигательный, 7 – слухо-рече-зрительный;
 Уровни деятельности: 8 – репродуктивный, 9 – адаптивный, 10 – локально-моделирующий;
 Издержки координации: 11(ед.)-12(с) – слухо-зрительно-двигательная, 13 – немотивируемые паузы.

CONȚINUTUL

programei de pregătire pe etape a studenților pentru activitatea didactică integrativă cu nivelul complex de coordonare în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției de educație fizică”
[368. p. 149-152]

<i>Etapa I-a (de pregătire teoretică)</i>			
Pregătirea teoretică			
Lecții-prelegeri	Lecții independente	Lecții seminare	Lecții de control
Aspecte teoretice interdisciplinare privind calitățile de personalitate ale profesorului de educație fizică și priceperile profesionale pedagogice. Condiții și mijloace de formare a lor.	Metodologiile speciale orientate spre formarea calităților de personalitate a profesorului și tehnologiile de apreciere a lor	Rolul și importanța mijloacelor educației ritmice muzicale în formarea priceperilor profesionale pedagogice și calităților de personalitate la viitorii profesori de educație fizică	Educația ritmico-muzicală ca disciplină de studii. Conținutul, mijloacele, metodele de bază și cele speciale ale educației ritmico-muzicale
Pregătirea practico-metodică			
Lecții metodice	Lecții practice	Lecții de laborator	Lucrul independent
-	-	-	-

<i>Etapa a II-a (de pregătire propriu practică)</i>			
Pregătirea teoretică			
Lecții-prelegeri	Lecții independente	Lecții seminare	Lecții de control
Aspecte teoretice despre fenomenul ritmului, însemnătatea factorului tempo-ritmic în activitățile psiho-motrice umane. Activitatea comunicativă – categoria principală pentru didactică, muzică și comunicare.	Aspectul tempo-ritmic al activității motrice și comunicative. Însemnătatea muncii în formarea coordonării complexe motrice și verbale.	Mijloacele expresivității muzicale. Sintaxa motrică și muzical.	Natura motrică a simțului ritmului. Ritmul – baza coordonării complexe. Interconexiunea muzicii cu mișcarea.
Conținutul metodologic adecvat al gimnasticii aerobice și rolul ei aplicativ în pregătirea studenților pentru activitatea didactică.	Specificul gimnasticii aerobice. Metodologia controlului pedagogic asupra procesului pedagogic din cadrul lecției de gimnastică aerobică.	Consecvența desfășurării complexului de exerciții. Activitățile integrative la nivelul structurilor textuale. Metodele didactice, nivelele lor.	Modelarea alcătuirii complexelor de exerciții. Specificul desfășurării complexului de exerciții (acțiunilor) sub acompaniamentul muzical.
Activitatea didactică a profesorului de educație fizică. Sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției”. Nivelele structurale didactice ale acesteia.	Mijloacele de bază ale obiectivizării-realizării activității didactice. Comunicare și instruire – laturile unitare ale activității didactice.	Situațiile didactice, care formează lecția-stereotip. Activitatea didactică stereotip. Conținutul structural al părții pregătitoare a lecției stereotip.	Lecție - activitatea pedagogică organizată a profesorului. Textul didactic – factor principal, care asigură realizarea - exteriorizarea - obiectivizarea activității didactice a profesorului

Pregătirea practico-metodică			
Lecții metodice	Lecții practice	Lecții de laborator	Lucrul independent
-	Educarea simțului ritmului și tempoului. Formarea capacităților de coordonare. Dezvoltarea memoriei operative.	Educarea și modelarea substructurilor activităților didactice (opera-țiilor, actelor) cu diverse forme de coordonare: auditivă, vizuală, verbală.	Perfecționarea nivelului capacității de coordonare. Formarea priceperilor proiectării și modelării actelor didactice la nivelul coordonării de substructură: vizuală, motrică, verbală.
Modelarea complexului de exerciții ale gimnasticii aerobice adecvate părții pregătitoare a lecției.	Modelarea complexelor gimnasticii aerobice (la nivel de mezostructură) elevii de diferite vârste școlare.	Proiectarea și modelarea complexului exercițiilor cu diverse orientări de influență asupra calităților psiho-motrice și de personalitate.	Proiectarea complexelor de exerciții ale gimnasticii aerobice la nivelul micro- și mezo-structural.
Modelarea operațiunilor, actelor în micro- și mezostructura textuală a situațiilor didactice „Complexul de exerciții, sarcini”.	Modelarea situațiilor didactice „element”, „exercițiul” (operațiune) „complexul exercițiilor” (actul) și asigurarea lor prin texte adecvate.	Proiectarea și modelarea jocurilor cu rol didactic („feed-back”) „Complexul gimnasticii aerobice – partea pregătitoare a lecției de educație fizică”.	Proiectarea și modelarea substructurilor textuale ale situațiilor didactice în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției”.

Etapa a III-a (practica pedagogică instructivă din auditoriu)			
Pregătirea teoretică			
Lecții-prelegeri	Lecții independente	Lecții seminare	Lecții de control
	Metodele controlului pedagogic asupra lecției (activitatea didactică integrativă a profesorului de educație fizică).	Proiectarea situațiilor didactice și asigurarea lor cu textele adecvate la diferite nivele structurale.	
Pregătirea practico-metodică			
Lecții metodice	Lecții practice	Lecții de laborator	Lucrul independent
Modelele textului didactic în situația pedagogică „Partea pregătitoare a lecției”	Modelarea activității didactice integrative cu nivelul complex de coordonare „Partea pregătitoare a lecției”.	Observațiile pedagogice, înregistrarea indicilor activității didactice. Evaluare și decizie.	Proiectarea orientată a activității didactice în sistemul pedagogic „Partea pregătitoare a lecției”.

CURSUL SPECIALIZAT

„Pregătirea didactică a studenților Facultăților de Educație Fizică și Sport în cadrul disciplinei „Educația ritmico-muzicală”

PROGRAMA ANALITICĂ

Nr. crt.	Tip de lecții	Ore
1.	Prelegeri	10
2.	Lecții metodice	4
3.	Lecții practice	26
4.	Lecții de laborator	7
5.	Seminare	4
6.	Lucrări de control	5
7.	Activități independente	(18)
Total		56 (18)

PROGRAMA TEMATICĂ

Nr. crt.	Tematica cursului	Tip de lecții							Total ore
		Prelegeri	Lecții metodice	Lecții practice	Lecții laborator	Seminare	Lecții de control	Activități independente	
		<i>Semestrul I</i>							
1.	Educația ritmico-muzicală în procesul instructiv educativ al Facultății de Educație Fizică și Sport	2	-	6	-	1	1	(4)	10
2.	Bazele teoriei elementare a muzicii și legătura ei cu activitatea motrică	4	-	8	2	2	2	(6)	18
Total ore:		6	-	14	2	3	3	(10)	28
		<i>Semestrul II</i>							
1.	Gimnastica ritmică (aerobică), mijloacele și metodele ei pentru pregătirea didactică a studenților Facultății de Educație Fizică și Sport	2	2	6	4	1	1	(4)	16
2.	Activitatea didactică a profesorului de educație fizică	2	2	6	1	-	1	(4)	12
Total ore:		4	4	12	5	1	2	(8)	28
În total:		10	4	26	7	4	5	(18)	56

Tema I. EDUCAȚIA RITMICO-MUZICALĂ CA DISCIPLINĂ NECESARĂ ÎN PREGĂTIREA PROFESIONALĂ A VIITORILOR PROFESORI DE EDUCAȚIE FIZICĂ

1. Prelegeri: 2 ore

Importanța cursului de educație ritmico-muzicală în pregătirea profesională a viitorilor profesori de educație fizică

Date sumare cu privire la apariția educației ritmice și la afirmarea Educației ritmico-muzicale. Sarcinile, mijloacele, metodele și procedeele disciplinei.

Muzica – unul din principalele mijloace de educație ritmică. Influențele ei asupra stării psiho-motorii a omului. Importanța muzicii în educația fizică a indivizilor. Utilizarea muzicii la școală la ore de educație fizică. Selecția operelor muzicale după gen și stil.

Elementele de dans – ca exerciții fizice de coordonare superioară complexă.

Mijloacele gimnasticii ritmice sportive – componentele intrinseci ale Educației ritmico-muzicale.

2. Activitate independentă: 4 ore

Apariția mișcărilor ritmice în Grecia antică. Sisteme de legătură a mișcărilor cu muzică în secolul al XIX-lea: G. Demeny, F. Desart, J. Dalcrose; relația lor cu educația ritmico-muzicală. Isadora Duncan: rolul ei în dezvoltarea cursului. Interacțiunea muzicii cu diferite discipline sportive. Scopul și conținutul pieselor muzicale utilizate în sport.

Muzica un mijloc terapeutic. Tratamente profilactice și cabinete de ritmo- și muzico- terapie.

3. Lecții practice: 6 ore

LECȚIA 1 (2 ORE)

Exerciții de front și formații.

Executarea comenzilor cu acompaniament muzical, de pe loc și din deplasare.

Regrupări.

Variante de pași: de gimnastică, ascuțit, arcuit, înalt, fandat, rulat, moale.

Teme de coordonare pentru legări de pași.

Pasul de dans: adăugat (alăturat); relații de coordonare; pasul caracteristic românesc, compoziția: Alunelul.

Sărituri: drepte, cu îndoirea trunchiului, cu întoarcere 360°, pas săltat.

Teme de coordonare pentru sărituri.

Înregistrarea materialului parcurs.

LECȚIA 2 (2 ORE)

Exerciții pentru atenție.

Variante de pași și legări pentru educarea coordonării.

Pași de dans: alternativ (schimbat), galopul, polca.

Compoziție: „Polca” – individual și în perechi.

Sărituri: succesive, închisă – deschisă.

Teme de coordonare cu legături de sărituri.

Înregistrarea materialului parcurs.

LECȚIA 3 (2 ORE)

Exerciții pentru educarea memoriei operaționale.

Teme de coordonare și ritm pentru pași.

Realizarea compoziției de dans „Polca”.

Învârtiri: întoarceri – prin pași succesivi și învăluire.

Pași de dans: „Samba”, „Mambo”, și legături.

Sărituri: succesive, cu balans înainte, cabriole (cu bătaie).

Înregistrarea materialului parcurs.

Practică didactică: darea comenzilor după acompaniament muzical.

4. Seminar: 1 oră.

Obiectivele educației ritmico-muzicale. Mijloacele și metodele ei.

Muzica, influențele ei asupra laturii emoționale a omului; Muzica și mișcarea.

Eficiența utilizării muzicii în lecțiile de educație fizică în școală.

5. *Lucrare de control: 1 oră:*

Educația ritmico-muzicală, disciplină de studiu.
Mijloacele, procedeele educației ritmico-muzicale și caracteristicile lor.
Importanța muzicii în educația fizică.
Dansul, funcțiile lui în educația ritmico-muzicală.
Gimnastica ritmică sportivă, ca mijloc al educației ritmico-muzicale.

Tema II. BAZELE TEORIEI ELEMENTARE A MUZICII ȘI LEGĂTURA EI CU ACTIVITATEA MOTRICĂ

1. *Prelegere: 4 ore*

Lecția 1 (2 ore). *Mijloacele expresivității muzicii*

Mijloacele, forma și conținutul acompaniamentului muzical;
Sunetul, proprietățile și calitățile lui. Registrul, intensitatea (dinamica) sunetului. Timbrul (culoarea sunetului). Durata sunetului. Portativul. Exprimarea calității sunetului prin mișcare.
Organizarea sunetelor muzicale. Gama. Octava. Armonia. Intervalul. Acordul. Melodia. Linia (desenul melodică. Înălțimea melodică. Culminația.

Lecția 2 (2 ore)

Ritmul și tempoul ca mijloace ale expresivității muzicale (de mișcare).
Ritmul muzical și simțul ritmului. Accentele muzicale. Metrica. Tactul. Măsura muzicală. Desenul ritmic. Clasificarea ritmurilor.
Ritmul și caracterul (stilul) dansului. Însemnătatea educării simțului ritmic în formarea aptitudinii coordonative.
Tempoul. Importanța lui în muzică și în activitatea motrică. Clasificarea tempoului. Metronomul lui Mentzel.
Sintaxa muzicală. Cezura. Perioada. Propoziția. Fraza. Motivul.
Legătura sintaxei muzicale cu sintaxa mișcării.

2. *Activitate independentă: 6 ore*

Ritmul ca o condiție necesară înlăptuirii oricărei activități.
Problema ritmului în literatură, artă, teatru.
Aspectul ritmic în cultivarea vorbirii.
Importanța muzicii în formarea ritmului activității motorii.
Importanța ritmului în educarea mișcărilor.

3. *Lecții practice: 8 ore*

Lecția 1 (2 ore)

Exerciții pentru educarea memoriei operaționale: formația: linie.
Teme de coordonare și ritmicitate.
Poziția picioarelor și a brațelor: exerciții pentru însușirea pozițiilor.
Pasul de dans – twist; legări pentru dezvoltarea coordonării.
Pași de dans – rusesc de bază, rusesc alternativ, pas căzut; Compoziția: „Lună strălucitoare”.
Sărituri: realizarea materialului parcurs; săritură cu balans înainte și întoarcere 180° (foutte) și forfecare cu aterizare în echilibru.
Înregistrarea materialului; Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 8 timpi din două variante de pași cu structură ritmică diferită.
Joc muzical pentru determinarea registrului (a înălțimii sunetului).

Lecția 2 (2 ore)

Exerciții pentru educarea memoriei operaționale: formația: linie.
Perfecționarea coordonării: legări ritmice și de coordonare.
Realizarea dansului rusesc (compoziția).
Pasul fracționat (pas cu punctare).
Compoziția „Kadrilul”.
Sărituri: realizarea materialului parcurs; săritura kadet; legări cu săriturile învățate.
Înregistrarea materialului. Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 8 timpi din 3 pași cu structură ritmică diferită; verificarea temei precedente;
Joc muzical pentru determinarea intensității.

Lecția 3 (2 ore)

Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe două rânduri).

Perfecționarea coordonărilor gări de elemente.

Pasul încrucișat; întoarceri: prin pășire, învăluire; legări.

Teme ritmice: așezat, bătăi din palme; mișcări dirijorale în măsura 2/4, 4/4.

Realizarea compoziției: „Kadrilul”.

Educarea simțului de tempo: compoziția: „Sirtaki”.

Sărituri: efectuarea legărilor din materialul parcurs; săritura pas.

Înregistrarea materialului parcurs; Temă: Proiectarea unei legări de coordonare ritmică în 4 timpi folosind pozițiile picioarelor și a brațelor învățate; verificarea temei.

Joc muzical pentru cultivarea simțului de tempo.

Lecția 4 (2 ore)

Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe două rânduri).

Teme ritmice și de coordonare cu gesturi dirijorale, bătăi din palme și bătăi cu piciorul după desenul ritmic scris pe tablă, în cerc și în coloane.

Teme ritmice cu mingi de gimnastică.

Realizarea compoziției: Sirtaki.

Sărituri: legări de sărituri însușite.

Verificarea temei.

Joc muzical pentru perfecționarea simțului ritmic.

4. *Lecție de laborator: 2 ore*

Proiectarea și modelarea organizării ritmice a substructurilor activității motrice.

Un desen ritmic dat, se aleg elemente motrice și se alcătuiesc exerciții cu o structură ritmică adecvată desenului ritmic dat (activitate pe grupe, câte 4).

Activitate cu fișe (individual).

5. *Seminar: 2 ore*

Lecția 1 (1 oră)

Sunetul, calitățile și însușirile lui.

Mijloace de expresivitate muzicală.

Legătura dintre mijloacele de expresivitate muzicală și mișcare.

Sistemul muzical.

Melodia.

Lecția 2 (1 oră)

Ritmul – baza oricărui proces.

Educarea simțului ritmic prin muzică și mișcare.

Simțul ritmului – baza coordonării.

Tempoul – o componentă intrinsecă a mișcării.

Cultivarea simțului de tempo prin muzică.

Sintaxa muzicală și motorie.

6. *Lucrări de control: 2 ore*

Lecția 1 (1 oră)

Sunetul. Înălțimea și coloritul sunetului.

Durata și dinamica sunetului.

Legătura dintre mijloacele de expresivitate muzicală și expresivitatea mișcărilor.

Sistemul muzical; Melodia.

Lecția 2 (1 oră)

Ritmul în muzică și ritmul mișcării.

Baza metrică a operei (piesei muzicale).

Tempo; Clasificare.

Sintaxa muzicală și motorie.

Cultivarea coordonării motorii.

Tema III. GIMNASTICA RITMICĂ, MIJLOACELE EI PENTRU PREGĂTIREA DIDACTICĂ A STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

1. Prelegeri: 2 ore

Gimnastica ritmică, una din mijloacele educației fizice în sistemul de învățământ.

Conținutul și mijloacele gimnasticii ritmice.

Mijloacele, metodele și procedeele de instruire folosite.

Importanța complexelor de exerciții folosite pentru parcurgerea părții pregătitoare a lecției de educație fizică.

Particularitățile metodice ale lecțiilor și volumul efortului solicitat în funcție de vârsta elevilor.

Autocontrolul.

Alegerea pieselor muzicale pentru executarea unui complex de exerciții de gimnastică ritmică;

Importanța ritmului muzical.

2. Activitate independentă: 4 ore

Izvoarele gimnasticii ritmice.

Caracterul dansat a execuției exercițiilor de gimnastică ritmică.

Legătura reciprocă dintre simțul ritmului și coordonarea acestora.

Valoarea profilactică și terapeutică a gimnasticii ritmice.

Controlul medical.

3. Lecții metodice: 2 ore

Modelarea complexului de exerciții de gimnastică ritmică adecvată părții pregătitoare a lecției.

4. Lecții practice: 6 ore

Lecția 1 (2 ore)

Exerciții pentru memoria operațională (în linie pe trei rânduri).

Sarcini ritmice și coordonare în cerc.

Complex de exerciții pentru ciclul primar (cl. I-IV).

Pași de dans: sârba – pas de bază, pas încrucișat sărit; compoziția: „Sârba”.

Înregistrarea materialului parcurs; tema: Proiectarea exercițiilor imită mișcările animalelor, păsărilor sau a jucăriilor, în 2, 4, 8 timpi.

Joc muzical pentru definirea genului de melodie.

Lecția 2 (2 ore)

Exerciții pentru memorie operațională (în linie pe trei rânduri).

Teme ritmice și de coordonare în perechi.

Complex de exerciții pentru ciclul gimnazial (cl. V-VIII).

Pași de dans: vals; compoziția: „Valsul”.

Realizarea dansului: „Sârba”.

Înregistrarea materialului parcurs; tema: Proiectarea exercițiilor de dans în 2, 4, 8 timpi.

Joc muzical pentru definirea tonului (major, minor) muzical.

Lecția 3 (2 ore)

Exerciții pentru perfecționarea memoriei operaționale (în linie pe trei rânduri).

Teme ritmice și de coordonare în perechi și în cerc.

Complex de exerciții pentru ciclul liceal (cl. IX-XII).

Pași de dans: vals cu întoarcere; compoziția: „Valsul școlar”.

Înregistrarea materialului parcurs; tema: Proiectarea unui complex de gimnastică ritmică din 5 exerciții, respectând regula succesiunii în structurarea complexului.

Jocuri dinamice.

5. Lecții de laborator (4 ore)

Lecția 1 (2 ore)

Proiectarea și modelarea complexului de gimnastică ritmică pentru ciclul primar;

Lecția 2 (2 ore)

Proiectarea și modelarea complexului de gimnastică ritmică pentru ciclul gimnazial.

6. *Seminar (1 oră)*

Specificul exercițiilor de gimnastică ritmică. Succesiunea efectuării lor. Mărimea sarcinilor corespunzător particularităților de vârstă. Autocontrolul. Particularitățile alcătuirii complexelor de exerciții pe grupe de vârstă.

7. *Lucrare de control (1 oră)*

Conținutul și mijloacele gimnasticii ritmice.

Metodologia alcătuirii complexelor de exerciții.

Importanța efectuării complexului de exerciții folosite în partea pregătitoare a lecției.

Utilizarea muzicii în efectuarea complexelor de gimnastică ritmică.

Particularitățile metodice ale efectuării complexelor de gimnastică ritmică.

Creșterea efortului în cadrul acestor complexe de exerciții.

Autocontrolul.

Tema IV. ACTIVITATEA DIDACTICĂ A PROFESORULUI DE EDUCAȚIE FIZICĂ

1. *Prelegeri: 2 ore*

Activitatea pedagogică ca proces de rezolvare a sarcinilor didactice.

Lecția, o activitate didactică organizată din punct de vedere pedagogic. Situațiile didactice care organizează lecția-stereotip.

Situația pedagogică, o situație comunicativă. Textul, principalul mijloc de comunicare verbală.

Cuvântul, unitate structurală minimală de comunicare a textului. Textul didactic ca model de comunicare verbală.

Proiectarea unui text didactic pentru situații de studiu: elementul, exercițiul, complex de exerciții.

2. *Activitate independentă: 4 ore*

Comunicarea – principalul aspect al activității omului.

Comunicarea și învățarea – laturi unitare ale activității didactice a profesorului.

Cuvântul purtătorul informației.

Comunicarea orală, mijloc de activitate pedagogică, element de bază al măiestriei profesionale a profesorului de educație fizică.

3. *Lecții metodice: 2 ore*

Modelarea activității didactice pentru situația didactică „Complexul de exerciții”.

4. *Lecții practice: 6 ore*

Lecția 1 (2 ore)

Modelarea situației didactice „Elementul” și asigurarea pentru aceasta un text didactic.

Joc didactic.

Lecția 2 (2 ore)

Modelarea situației didactice „Exercițiul” și asigurarea pentru aceasta un text didactic.

Joc didactic.

Lecția 3 (2 ore)

Modelarea situației didactice „Complexul de exerciții” și asigurarea pentru aceasta un text didactic.

Joc didactic.

5. *Lecții de laborator: 2 ore*

Proiectarea și modelarea unui joc didactic pe roluri. Complexul de gimnastică ritmică – partea pregătitoare a lecției.

6. *Seminar: 1 oră*

Obiectivele, conținutul și structura lecției de educație fizică.

Situațiile didactice care organizează lecția – stereotip.

Textul, principalul mijloc de comunicare verbală.

Conținutul textului didactic al profesorului la lecția de educație fizică.

Mijloacele de activitate didactică ale profesorului de educație fizică.

Proiectarea situațiilor didactice cu asigurarea pentru realizarea lor, a unor texte didactice.

7. *Lucrare de control: 1 oră*

Lecția, o activitate didactică a profesorului, organizată din punct de vedere pedagogic.

Situațiile didactice care organizează lecția-stereotip.

Textul didactic care asigură activitatea profesorului de educație fizică la lecție.

Proiectarea situațiilor didactice „elementul”, „exercițiul”, „complexul de exerciții”.

Fragmentul părții de bază a lecției nr. 2, tema 3 [368, p. 155]

Obiectivele:

1. Formarea tehnicii proiectării și modelării substructurilor activității motrice la complexul gimnasticii aerobice pentru elevii din ciclul liceal.

2. Perfecționarea coordonării auditiv-vizual-motrice.

Partea lecției	Conținutul	Dozare	Indicatorii metodico- organizatorici
Partea de bază	4. Exercițiile pentru articulația gleznei la doi timpi. I. Poziția inițială – poziția de bază 1 – ridicarea pe vârfuri 2 – P.I.	8 ori	Fiecare exercițiu trebuie să aibă denumire proprie (în afară de varianta II ca matricei) și după posibilitățile identic cu elementele de dans.
	II. P.I. – mâinile la mijloc 1 – ridicarea pe vârfuri în semigenuflexiune, brațele jos. 2 – P.I.	8 ori	
	5. Exercițiile pentru brațe la patru timpi. I. P.I. – P.B. 1 – mâinile pe umeri; 2 – sus; 3 – lateral; 4 – P.I.;	4 ori	Exercițiile se execută separat iar ulterior variantele I, II și III se îmbină într-un complex integrativ, păstrând consecvența prezentată a exercițiilor.
II. P.I. – aceiași 1 – pas spre dreapta, mâinile pe umeri; 2 – alăturarea stângului, brațele sus; 3 – pas spre stânga, brațele lateral; 4 – alăturarea dreptului, brațele jos;	4 ori		
III. P.I. – aceiași 1 – pas spre dreapta în semigenuflexiune cu întoarcere la dreapta la 90°, mâinile pe umeri; 2 – alăturarea stângului, cu fața spre direcția de bază, brațele sus; 3 – pas spre stânga în semigenuflexiune cu întoarcere la stânga la 90°, brațele lateral; 4 – alăturarea dreptului în P.I., brațele jos.	4 ori		

Fragmentul proiectului tipic al activității didactice „Partea pregătitoare a lecției-stereotip”
sub forma complexului exercițiilor gimnasticii aerobice [368, p. 156-157]

Repetări; tipuri textelor verbale Conținutul	1 - de organi-zare	2 – didactic	3 – didactic	4 – didactic	5 – de organizare	6 – indeendent	7 – ind-pendent	8 – de organizare
P.I. – brațele îndoite liber 1 – dreptul înainte pe călcâie, vârful sus;	„Unu!”	Înainte	Brațele	Capul	„Unu!”	Mergem	Mici	Și odată
2 – stângul înainte pe călcâie, vârful sus;	„Doi!”	Pe călcâie	Luc-rează	Sus	„Doi!”	Înainte	Plecăm	Încercăm
3 – pas cu dreptul înapoi pe vârf;	„Trei!”	Înapoi	În	Umerii	„Trei!”	Mergem	Și mari	Atenție
4 – pas cu stângul înapoi pe vârf;	„Patru!”	Pe vârfuri	Direct	Înapoi	„Patru!”	Înapoi	Venim	„Și!”
P.I. – mâinile la mijloc 1 – semigenuflexiune îndoită, coatele înainte, capul jos;	„Unu!”	Jos	Înainte	Genu-nchii	„Unu!”	Facem	Rotund	Rotund
2 – P.I.	„Doi!”	Îndre-ptare	Drept	Împr-eună	„Doi!”	Ca motanul	Acum	Priviți
3 – semigenuflexiune, extensie înapoi, coatele și capul înapoi;	„Trei!”	Înapoi	Extensie	Stând pe	„Trei!”	Care	Extins	Acum
4 – P.I.	„Patru!”	Revenire	Drept	Talpă	„Patru!”	Se extinde	Prin val	„Și!”
P.I. – brațele înainte 1 – așezând pe stângul, pas cu dreptul, brațele încrucișate (brațul pe deasupra)	„Unu!”	În dreapta	Stângul	Brațele	„Unu!”	Valul	Încru-cișat	Să încercăm
2 – așezând pe dreptul, alăturarea stângului, brațul stând încrucișat pe deasupra brațului drept.	„Doi!”	Alătu-răm	Pe dea-supra	Înainte	„Doi!”	În dreapta	Spre dreapta	Corect
3 – așezând pe dreptul, pas în stânga, extensie înapoi, brațele lateral	„Trei!”	În stânga	Extensie	Încru-cișate	„Trei!”	Valul	Încru-cișat	Să repetăm
4 – așezându-se pe stângul, alăturarea dreptului	„Patru!”	Revenire	Îndre-ptare	Întinse	„Patru!”	În stânga	Spre stânga	„Și!” ...

Metodica determinării auzului muzical, simțului ritmului.

În concordanță cu obiectivele generale ale cercetării a fost necesară determinarea simțului ritmului și auzului muzical la studenții din ambele grupe – experiment și martor. Aceasta s-a efectuat prin testările obișnuite tradiționale care se practică în domeniul școlilor de muzică.

Aptitudinea *auzului muzical* s-a stabilit prin capacitatea de determinare de către subiecții examinați a sonorizării – notelor muzicale în unison, care au fost selectate pe claviatura pianului, constituită fiind de una până la trei note.

În acest sens am aplicat metodica specifică propusă de către O.E. Aftimiciuc [1998] care constă în determinarea de către studenți a celor cinci acorduri constituite din intervale. Nota maximă constituie 10 puncte, ceea ce înseamnă – câte 2 puncte pentru fiecare interval muzical.

Capacitatea de *simț al ritmului* a fost determinată prin metoda redării unui desen ritmic într-un tempo anumit care a fost compus din două structuri (tacturi) în măsura muzicală 4/4. Desenul ritmic, format din 10 sunete, și tempoul executării acestuia a fost constant pentru ambele grupe de studenți examinați. Sarcina muzicală de îndeplinit s-a realizat printr-o singură execuție. Nota maximă constituie 10 puncte. În reproducerea structurii date, pentru lipsa fiecărui sunet, ori pentru fiecare interval redat incorect între sunete, precum și tempoul incorect de integrare se pierdea câte 1 punct.

Metodele determinării memoriei de scurtă durată (auditive, vizuale), operative și semantice.

Metodologia de apreciere a memoriei de scurtă durată operativă și asociativă a fost preluată de noi din literatura de specialitate [V.L. Marișciuc și colab., 1984].

În cercetările similare realizate de către O.E. Aftimiciuc [1998] această metodologie a fost aplicată în domeniul formării unor calități referitoare la tempo, ritm, structuri de coordonare la viitorii profesori de educație fizică. În această idee am ținut cont de aceste testări, având ca orientare obținerea datelor obiective prin comparațiile respective.

În aprecierea aptitudinilor *memoriei auditive* de scurtă durată, s-au redat de două ori câte 10 cuvinte, care s-au reprodus cu voce tare pe parcursul a 20 de secunde, iar pentru înscrierea lor (în ordinea spontană) – 40 de secunde. Înainte de a doua redare a celor zece cuvinte, s-a efectuat pregătirea psihoemoțională al celor examinați. Cuvintele au fost alcătuite din 4-6 litere neavând legături logice unul cu altul. Nota s-a prezentat în puncte condiționale după scala specială elaborată de O.E. Aftimiciuc [1998].

Pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a *memoriei vizuale* de scurtă durată a celor examinați s-au demonstrat de două ori câte 10 cuvinte scrise pe tablă în timp de 30 de secunde. După aceasta li s-a oferit posibilitatea reproducerii în scris a cuvintelor date (în ordinea spontană) în timp de 45 de secunde.

În vederea aprecierii memoriei operative, s-a folosit testul care a constat în citirea a 10 rânduri de câte 5 cifre: citirea celor 5 cifre a durat 3 secunde, iar înscrierea – 7 secunde. Pentru cei examinați s-a prezentat în auz 5 cifre, pe care trebuiau să le adune astfel, fiecare număr anterior cu cel ulterior, înscriind apoi sumele obținute și care nu trebuia să depășească cifra 9. Reproducerea răspunsurilor s-a realizat prin „coloană”. Nota s-a constituit din puncte condiționale după scala propusă de autori citați anterior.

Pentru aprecierea capacității de *memorie semantică* s-a citit textul povestirii, care a fost constituit din 13 unități semantice, 3 numere și fără propoziții compuse. Testul s-a redat de două ori cu diferite texte din punct de vedere al conținutului. Nota, în puncte condiționale, s-a calculat după un tabel special propus de autorii menționați anterior, prin luarea în considerație a celor două texte reproduse.

Metodele determinării coordonării motrice, verbal-motrice și verbale.

Având ca scop să apreciem nivelul capacității *coordonării motrice*, ce reprezintă o manifestare complexă a activității psihofizice într-un act integrativ, ne-am bazat pe elaborările metodologice respective ale lui V.P. Nazarov [1964], V.L. Marișciuc și colab. [1984]. Pentru aceasta am alcătuit exercițiile la 8 timpi, care includeau pași cu structură ritmică diferită cu mișcările concomitente ale brațelor la fiecare timp. Exerciții date se demonstau în fața studenților de două ori, unde a doua repetare s-a făcut concomitent cu cei examinați. După pauza de 15 sec. s-a oferit posibilitatea executării de către studenți a exercițiului demonstrat, unde aprecierea s-a efectuat prin 13 puncte (nota maximă), pentru fiecare mișcare – câte un punct (în conformitate cu testul elaborat de către O.E. Aftimiciuc, 1998). Testul dat este într-o corelație directă cu precizia reprezentării motrice (memorie vizuală).

Pentru testarea *coordonării verbal-motrice* am utilizat (după metodica lui S.N. Danail [1989]) exercițiile simple de 4 timpi cu 4 repetări, unde primii 4 timpi s-au desfășurat prin enumerare; al doilea –

prin 4 indicații ce se refereau la direcțiile mișcărilor; al treilea – prin 4 indicații metodice ce se refereau la precizarea executării corecte a mișcărilor; al patrulea – prin indicații metodice ce se refereau iarăși la caracterul accentuat al mișcărilor și la ultimul timp (16) – comanda „Stai!”. Sarcina s-a realizat printr-o singură încercare și s-a apreciat cu 10 puncte. Pentru fiecare neconcordanță în pronunțarea cuvântului și a mișcării, pierderea ritmului și tempoului, a pauzei în vorbire și în mișcare, a lipsei cuvântului, s-a scăzut 1 punct.

Pentru testarea *coordonării verbale* am ținut cont de recomandările metodice de către O.E. Aftimiciuc [1998].

Executarea sarcinii de control a prezentat prin sine reproducerea imediată de 2 ori a textului poeziei, (care a inclus 8 rânduri) după 10 sărituri cu coarda în tempoul 140 bătăi/min., unde repetarea a doua s-a executat cu tempoul sporit dublu (la o bătaie a metronomului – 2 structuri verbale).

Rezultatele executării testului s-au apreciat cu 10 puncte pentru fiecare caz de micșorare a tempoului, pauza și neadecvarea textului se penaliza cu 1 punct.

Datele statistice care se referă la rezultatele testărilor efectuate de noi, ne-au permis să evaluăm omogenitatea grupelor martor și experiment și au devenit baza orientării inițiale pentru compararea lor ulterioară cu cele finale privind aprecierea eficacității metodei implementate.

Test: ALARMAREA COMUNICATIVĂ DE PERSONALITATE

Stimate coleg!

În scopul determinării particularităților comunicării d-voastră cu alți oameni, indicați în ce măsură fiecare din cele 25 de enunțuri formulate mai jos se referă anume la d-voastră. Pentru aceasta puteți folosi următorul set de răspunsuri:

- 1 – absolut de acord;
- 2 – de acord;
- 3 – greu de spus;
- 4 – nu sunt de acord;
- 5 – nu sunt deloc de acord.

Răspunsul corect este garantat când este dat repede, fixând prima d-voastră reacție. Vă recomandăm, de aceea, să răspundeți repede, fără a reflecta îndelung.

Varianta răspunsului d-voastră (corespunzător cifrei) marcați alăturat.

1. În discuția cu primul cunoscut mă enervez
2. Nu mă tem să vorbesc în fața unui auditoriu
3. Din cauza timidității vorbesc puțin
4. La ședințe de obicei caut să-mi spun părerea
5. Mă tem să-mi exprim sentimentele și să vorbesc despre chestiuni secrete, personale, cu alți oameni (colegi, amici, etc.)
6. Îmi place să vorbesc în fața unui auditoriu
7. Posibilitatea de a vorbi în fața unui auditoriu îmi produce o oarecare plăcere
8. În discuții simt o tensiune și am o ținută nefirească
9. Sunt încordat și mă enervez în dezbaterăa unor chestiuni controversate cu colegii (prieteni, etc.)
10. Deși nu-mi caut cuvintele prin buzunar, în discuțiile cu prietenii, îmi este greu să găsesc cuvântul potrivit atunci când vorbesc de la tribună
11. Nu mă tem să-mi exprim sentimentele și să vorbesc despre mine atunci când vorbesc cu colegii (prieteni, etc.)
12. Îmi tremură mâinile când trebuie să fac ceva în prezența unui auditoriu mare, de exemplu, demonstrarea unui experiment, prezentarea unei scheme
13. Dacă este posibil, întotdeauna evit luarea cuvântului în public
14. Simt că eu comunic mai liber și mai activ decât alții
15. Vorbind în fața unui auditoriu, tot timpul manifest teamă și încordare
16. Mi se încurcă gândurile când vorbesc în fața unui auditoriu
17. Îmi place să particip activ într-o discuție, fac schimb de opinii
18. Deși înainte de a începe să vorbesc sunt nervos, frica îmi trece repede și obțin un sentiment de satisfacție
19. Conversațiile cu oamenii care au o poziție socială înaltă îmi produc o stare de timiditate și tensiune
20. Nu îmi place când discut să folosesc gesturi, mimică, intonație
21. Când vorbesc mă simt ușurat și degajat
22. Când sunt întreat sau rugat să-mi spun părerea în fața altora, mă emoționez și mă simt cumva stânjenit
23. Când sunt pus în situația de a vorbi în public, îmi păstrez calmul și siguranța de sine
24. Mă tem să mă pronunț într-o discuție
25. Aș vorbi cu plăcere la televiziune

Completați, vă rugăm, datele d-voastră personale:

Facultatea, anul, grupa

Data

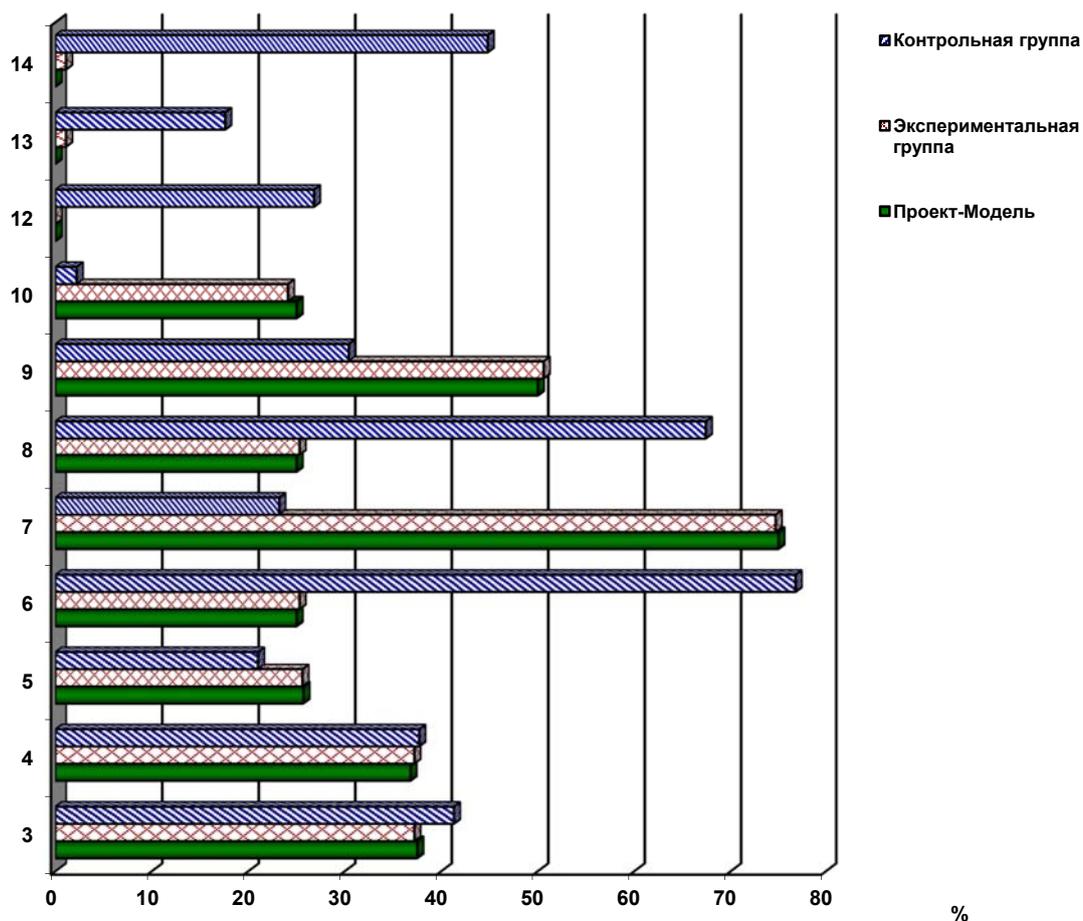
Semnătura

Datele testării grupelor martor (M) și experiment (E) privind determinarea nivelului de omogenitate a indicilor calităților de personalitate [338]

Nr. crt.	Testările		$\bar{X} \pm m$	σ	Cv%	t	ρ
1.	Auzul muzical (puncte)	M	8,2±0,15	0,75	9,1	1,42	> 0,05
		E	8,5±0,15	0,75	8,8		
2.	Simțul ritmului (puncte)	M	8,3±0,15	0,75	9,0	0,55	> 0,05
		E	8,4±0,15	0,5	5,0		
3.	Memoria muzicală (puncte)	M	8,1±0,2	1,0	12,3	1,2	> 0,05
		E	7,8±0,15	0,75	9,6		
4.	Memoria auditivă de scurtă durată (puncte)	M	5,5±0,15	0,75	13,6	1,25	> 0,05
		E	5,7±0,2	1,0	17,5		
5.	Memoria vizuală de scurtă durată (puncte)	M	5,7±0,1	0,5	8,8	2,14	> 0,05
		E	6,0±0,1	0,5	8,3		
6.	Memoria operativă (puncte)	M	7,8±0,1	0,5	6,4	1,11	> 0,05
		E	7,6±0,15	0,75	9,8		
7.	Memoria semantică (puncte)	M	5,0±0,2	1,0	2,0	0,96	> 0,05
		E	5,4±0,15	0,75	13,8		
8.	Coordonarea motrică (puncte)	M	7,0±0,15	0,75	10,7	2,16	> 0,05
		E	7,30,1	0,5	6,8		
9.	Coordonarea motrică-verbală (puncte)	M	6,0±0,15	0,75	12,5	0,47	> 0,05
		E	6,1±0,15	0,75	12,2		
10.	Coordonarea motrică-vizuală (puncte)	M	6,2±0,15	0,75	12,0	1,6	> 0,05
		E	6,5±0,1	0,5	7,6		
11.	Alarmarea comunicativă de personalitate (puncte)	M	70,4±0,7	3,53	5,0	1,03	> 0,05
		E	67,3±0,6	3,03	4,5		

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в результате моделирования аналитического проекта «ПЧУ-стереотип» студентами экспериментальной и контрольной групп

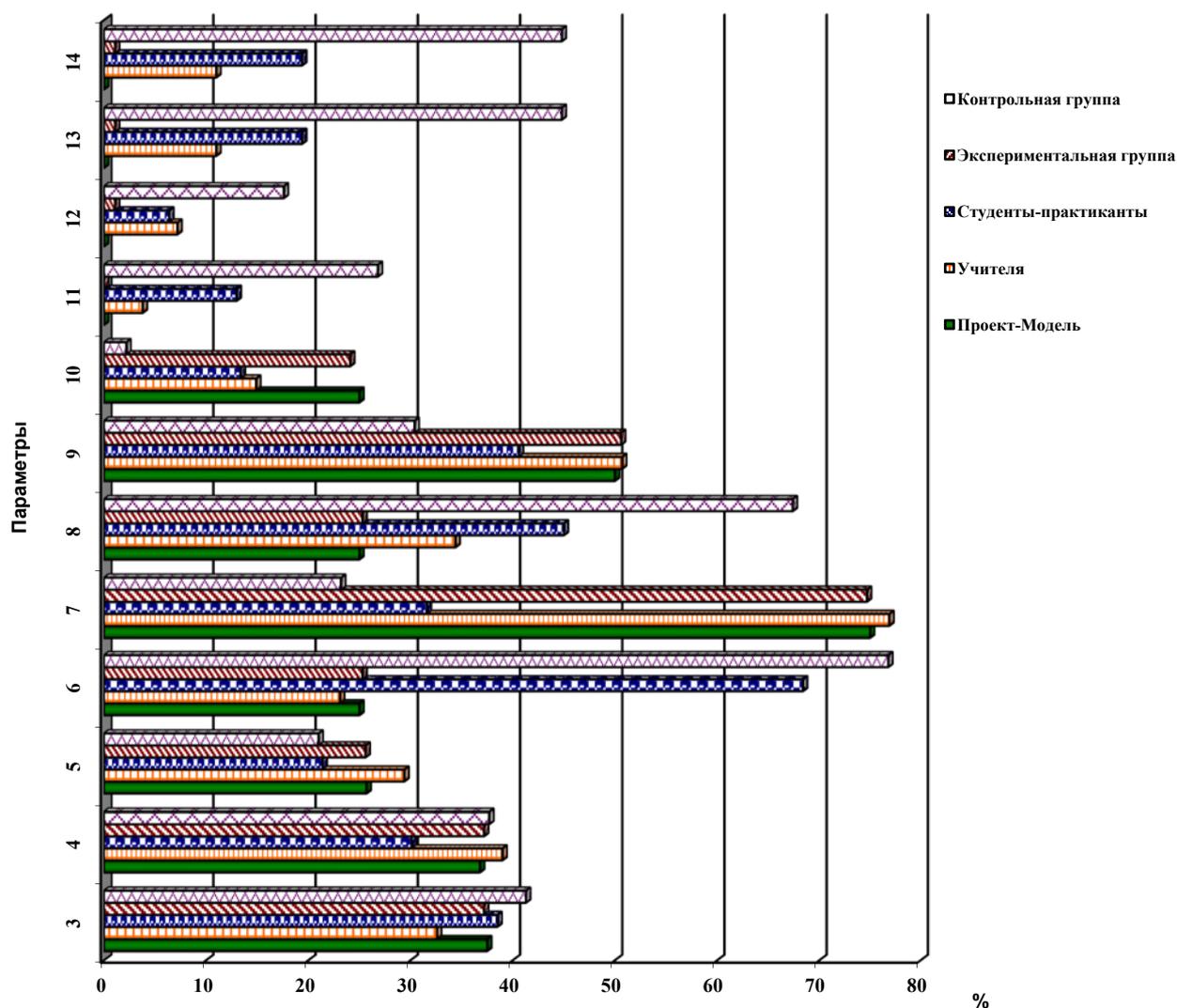
Параметры



Обозначения.

Виды микротекстов: 3 – организационные, 4 – дидактические, 5 – независимые;
 Уровни координации: 6 – слухо-рече-зрительно-двигательный, 7 – слухо-рече-зрительный;
 Уровни деятельности: 8 – репродуктивный, 9 – адаптивный, 10 – локально-моделирующий;
 Издержки координации: 11(ед.)-12(с) – слухо-зрительно-двигательная, 13 – немотивированные паузы.

Сравнительные показатели интегративной дидактической деятельности, полученные в результате проведения ПЧУ-стереотип УФВ, СП, студентами ЭГ и КГ



Обозначения.

Виды микротекстов: 3 – организационные, 4 – дидактические, 5 – независимые;
 Уровни координации: 6 – слухо-рече-зрительно-двигательный, 7 – слухо-рече-зрительный;
 Уровни деятельности: 8 – репродуктивный, 9 – адаптивный, 10 – локально-моделирующий;
 Издержки координации: 11(ед.)-12(с) – слухо-зрительно-двигательная, 13 – немотивированные паузы.

ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Я, нижеподписавшаяся, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в докторской диссертации, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством.

Афтимичук Ольга

23.05.2018



Curriculum vitae

Informații personale

Nume / Prenume AFTIMICIUC Olga
Adresă Chișinău, bl Moscova, 11, ap.57
Telefon mobil: 069143789
E-mail aftolig@mail.ru
Naționalitate rusă
Data nașterii 12 februarie 1959
Locul nasterii or. Izmail, Ucraina

Experiență profesională

1981-1988 Antrenor-profesor la gimnastica ritmică
Școala Sportivă Republicană de rezerve Olimpice nr.5, Chișinău
1988-1993 Profesor de educație fizică
Colegiul Republican de Muzică „Ștefan Neagă” din Chișinău
1993-2000 Lector universitar, lector superior universitar
Institutul Național de Educație Fizică și Sport, Catedra Gimnastică
2000-2006 Conferențiar universitar, doctor în pedagogie
Institutul Național de Educație Fizică și Sport, Catedra Gimnastică
2006 – prezent Conferențiar universitar, doctor în pedagogie
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Catedra Gimnastică

Educație și formare

1977-1981 Institutul Pedagogic de Stat „I. Creangă” al Republicii Moldova,
Facultatea de Educație Fizică, profesor de cultură fizică
1994-1998 Doctoratul Institutului Național de Educație Fizică și Sport al RM
1998 Doctor în pedagogie
2014-2015 Postdoctoratul Universității de Stat de Educație Fizică și Sport al RM
1995-1996 Stagiul în domeniul pregătirii metodice la Universitatea „Al. I. Cuză”
și Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” din Iași, România, pe probleme
gimnasticii ritmice în pregătirea profesională pedagogică a profesorului
de educație fizică
2002 Stagiul de formare în cadrul Proiectului Învățământului General

Informații suplimentare

Publicații Peste 300, din care: monografii – 11; manuale – 7; cursuri de lecții – 2;
materiale metodice – 13; programe – 15; articole științifice în reviste
naționale și internaționale – 85, din care: 5 – ISI, 6 – Index Copernicus;
abstracte – 6.
Celelalte publicații sunt articole în culegerile lucrărilor științifice

Participări în proiecte de cercetare științifică 2008-2010: Conducătorul proiectului instituțional „Bazele teoretico-
metodologice ale organizării și desfășurării activităților de cultură
fizică de recuperare cu diferite vârste ale populației din RM”
2008-2010: Participantul proiectului instituțional „Bazele teoretico-
metodologice și empirice ale învățământului preuniversitar și
universitar de cultură fizică”
2015-2018: Directorul proiectului de cercetare științifică fundamentală
„Strategia acmeologică de pregătire profesională a specialistului de
cultură fizică în contextul integrării europene a Republicii Moldova”

Conducătorul științific al tezelor de doctorat în domeniu susținute	Gönczi-Raicu Maria (2004) <i>„Formarea priceperilor activității didactice integrative la studenții facultăților de educație fizică și sport în cadrul disciplinei „Educație ritmico-muzicală”</i> Craijdan Olga (2011) <i>„Воспитание координационных способностей у девочек 6-7 лет на этапе начальной спортивной подготовки в художественной гимнастике”</i> Polevaia-Secăreanu Angela (2012) <i>„Интенсификация учебно-тренировочного процесса средствами ритмического воспитания и музыки на этапе начальной спортивной специализации в борьбе”</i>
Consultant științific al tezelor de doctorat în domeniu susținute	Faur Mihaela-Liliana (2005) <i>„Formarea ritmului de activitate motrică la studenții facultăților de educație fizică și sport în cadrul conținutului adaptat al disciplinei „Educație ritmico-muzicală”</i>
Responsabil pentru specializarea	„Cultura fizică de recuperare/Fitness”, „Dans sportiv și modern”
Predarea disciplinelor Ciclulul I	„Educația ritmico-muzicală”, „Gimnastica ritmică și dans”, „Expresia corporală”, „Coregrafia”, „Pregătirea muzicală și ritmică”, „Compoziția și improvizația”, „Teoria și metodică Fitness-ului I”, „Teoria și metodică Fitness-ului I”, „Fitness-aerobica de bază”, „Tehnologia și tehnica pedagogică a fitness-aerobicii I”, „Tehnologia și tehnica pedagogică a fitness-aerobicii II”, „Fitness-aerobica II”, „Fitness-ul de forță”, „Tehnologia și tehnica pedagogică a fitness-ului de forță”, „Fitness-ul de forță II”
Ciclulul II	„Tehnologii și management în fitness”, Catedra de gimnastică, cu predarea disciplinelor: „Acmeologia fitness-ului”, „Tehnologia fitness-ului”, „Psihofiziodiagnostica fitness-ului”
Participarea la Conferințe, simpozioane, congrese, seminare științifice republicane și internaționale	Moldova, România, Ucraina, Rusia, Bielarusia, Polonia, Lituania
Desfășurarea master-claselor	Republica Moldova (Tiraspol, 2002), Bielarusia (Minsk, 2010, 2011), Ucraina (Lviv, 2012, 2013; Dnepropetrovsk, 2012; Lugansk, 2013)
Alte funcții	1999-1012: Membrul Consiliului Executiv al Asociației „Sportul și Femeia” pe lângă Comitetul Olimpic Național 2001-2006: Secretarul Principal al Federației „Aerobica și Shaping” 2008-2012: Consultant științific în cadrul Acordului de cooperare între USEFS și Universitatea Națională Economică din Odesa, Ucraina, pe problemele pregătirii psihofizice profesional-aplicative a studenților De la 2013 – Membrul Consiliului Editorial al revistei teoretico-științifice „Slobozhanskyi herald of science and sport”, Academia de Cultură Fizică din Kharkiv, Ucraina De la 2017 – Membru al Colegiului Editorial „MOJ Sports Medicine”: medcraveonline.com