

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

**Актуальные вопросы
физического воспитания
учащейся молодежи:**

теория и практика

Монография


КНИГА
Луганск
2018

УДК 796.011.1+37.037

ББК 75.116+74.200.54

А43

Рецензенты:

- Белых А.С.** – профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля», доктор педагогических наук, профессор.
- Вовк В.М.** – заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и физической реабилитации ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.
- Сероштан В.М.** – заведующий кафедрой физического воспитания и здоровья ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», кандидат педагогических наук, профессор.

Актуальные вопросы физического воспитания учащейся молодежи: теория и практика : монография / под общ. ред. Т.Т. Ротерс; авт. кол.: Т.Т. Ротерс, А.Г. Черноштан, А.С. Богданова, А.П. Андросова, Е.В. Богданова, Ю.В. Драгнев; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 216 с.

Коллективная монография кафедры теории и методики физического воспитания посвящена актуальным вопросам физического воспитания школьников и студентов. В материалах монографии представлены научные исследования различных теоретических и практических аспектов, направленных на повышение эффективности физического воспитания школьников, профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Монография предназначена для ученых, преподавателей, аспирантов, студентов магистрантуры, учителей физической культуры и специалистов в области физической культуры и спорта.

УДК 796.011.1+37.037

ББК 75.116+74.200.54

*Рекомендовано к печати Научной комиссией
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко
(протокол № 7 от 17.01.2018 г.)*

© Коллектив авторов, 2018

© ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ	4
Глава 1. Инновационные аспекты физического воспитания школьников и будущих учителей физической культуры	
1.1. Концептуальные основы развития ритма у школьников во взаимодействии физического и эстетического воспитания (Ротерс Т.Т.).....	6
1.2. Исследование эффективности внедрения модульно-рейтинговой технологии профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры (Чорноштан А.Г.).....	44
1.3. Теоретико-методические основы музыкально-ритмического воспитания в контексте профессиональной подготовки студентов спортивных специальностей (Богданова А.С.).....	95
Глава 2. Спортивно-оздоровительные аспекты физического воспитания школьников и будущих учителей физической культуры	
2.1. Моделирование процесса обучения старшеклассников плаванию в школах спортивного профиля (Андросова А.П.).....	120
2.2. Современное состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза (Богданова Е.В.).....	147
2.3. Принципы спортивной тренировки в армспорте (Драгнев Ю.В.).....	189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	212

ВСТУПЛЕНИЕ

Одной из главных задач развития физического воспитания в Луганской Народной Республике является определение перспектив совершенствования физического воспитания в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях, решение которых зависит от конкретной теоретической концепции и ее практической реализации.

В послевоенные годы начинает уделяться большое внимание проблеме совершенствования физического воспитания учащейся молодежи, что связано, с одной стороны, с перестройкой национальной системы образования согласно требованиям Болонского процесса, а с другой – ухудшением состояния здоровья школьников и студентов.

Поэтому возникла необходимость научного обоснования системы важных современных идей и положений, которые определяют стратегические направления перестройки физического воспитания в нашем государстве.

Бесспорно, образовательные пласты в системе профессиональной подготовки студентов являются определяющими, однако опыт показывает, что обучение, которое пренебрегает духовно-этической и духовно-телесной составляющей и исключительно ориентировано на технологическую трансляцию знаний, умений и навыков, не обеспечивает полного профессионального успеха будущего специалиста по физическому воспитанию и может вызвать кризис его социокультурной и личностной идентичности.

Проблема физического воспитания, как неотъемлемый элемент учебного процесса в общеобразовательной школе и вузе, должна быть

заострена с целью освещения пробелов в национальной системе образования по оздоровлению различных слоев населения нашего государства.

Это определило необходимость создания коллективной монографии кафедры теории и методики физического воспитания, преподаватели и аспиранты которой решают на экспериментальном и теоретическом уровнях различные вопросы повышения эффективности физического воспитания учащейся молодежи, а также вопросы повышения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя физического воспитания.

Предлагаемая коллективная монография кафедры теории и методики физического воспитания Института физического воспитания и спорта Луганского национального университета имени Тараса Шевченко направлена на освещение различных научных результатов по вопросам совершенствования физического воспитания в контексте перестройки национальной системы образования и предоставляет возможность в значительной мере дополнить существующие научные знания в области теории и практики профессионального образования, теории и методики воспитания, теории и методики физического воспитания различных групп населения.

Заведующий кафедрой теории и
методики физического воспитания
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
доктор педагогических наук, профессор

Т.Т. Ротерс

ГЛАВА 1

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

1.1. Концептуальные основы развития ритма у школьников во взаимодействии физического и эстетического воспитания (Ротерс Т.Т.)

Ритм – это всеобщий принцип существования природы, неотъемлемая черта жизни, ее временная основа и регулятор. Данное явление сложное как по своей структуре и значимости, так и по функциям, которые он выполняет в окружающем нас мире. Круг вопросов, связанных с ритмом, настолько широк и многообразен, что для его изучения необходима совместная деятельность специалистов самых различных областей знаний. О ритме говорят применительно к природе и человеческой жизни. Необъятная вселенная со своими бесчисленными солнечными системами, одинаково поражающими человеческий разум как своей сложностью, так и стройной организованностью, создавалась путем ритмизации хаоса. В природе движение безостановочно и ритмично (ритм смены времен года, суточный ритм, ритм морского прибоя и т.д.). Нарушение ритмичности неизбежно влечет за собой катастрофы. Так, например, солнце и звезды, проникнутые насквозь ритмом вибрации раскаленных газообразных частиц, потухают при замедлении движения или при нарушении ритма вибрации.

Ритмы природы наложили существенный отпечаток на развитие всех живых организмов. Ритм для организма на любом уровне развития – это условие его существования. Живой организм как высшее звено эволюции представляет собой комплекс самых различных

ритмов, которые отличаются правильной периодичностью. Мельчайшие биологические процессы в микроскопических клетках органических тканей ритмичны. Человеческий организм в процессе своей эволюции ощущал влияние ритмов природных явлений, которые перешли у него постепенно в программу наследственности. Взаимосвязь всех явлений мира явилась стимулом, первоосновой возникновения ритмов жизнедеятельности человеческого организма (кровообращение, дыхание, пищеварение, сердцебиение). У человека ритмичность функций прослеживается от рождения до смерти, подчиняясь влиянию трех внутренних циклов – физического, эмоционального, интеллектуального в их взаимосвязи [50, с. 43]. Данная ритмичность относится к биологическим ритмам как регулярное, периодическое повторение во времени характера и интенсивности жизненных процессов, отдельных состояний, событий.

Франц Хальберг предложил разделить биоритмы на три группы: ритмы высокой частоты с периодом, не превышающим получасовой интервал (ритмы сокращения сердечной мышцы, дыхания, биотоков мозга, биохимических реакций, перистальтики кишечника). Ритмы средней частоты с периодом от получаса до 7 суток – смена сна и бодрствования; активности и покоя; суточные изменения в обмене веществ; колебания температуры, артериального давления, частоты клеточных делений, состава крови. Ритмы низкочастотные с периодом от четверти месяца до одного года (недельные, лунные и сезонные).

Годовым ритмом отзывается человек на смену времен года в виде различной интенсивности ритмических колебаний физиологических процессов, вызванных сменой времен года. Именно циклические изменения различных факторов внешней среды (температуры, напряженности

магнитного поля, продолжительности светового дня) вызывают значительные перестройки в деятельности организма, влияющие на состояние здоровья и работоспособность школьников. Так, интенсивность энергетического обмена больше в зимний период по сравнению с летом, а теплоотдача с поверхности кожи имеет обратную направленность. Сезонная периодичность характерна для процессов роста. Максимальный прирост массы тела у детей наблюдается в летние месяцы. Мышечная возбудимость выше весной и летом и слабее осенью и зимой. Уровень работоспособности минимален зимой, а максимален в конце лета и начале осени [19].

Суточные биоритмы, обусловленные сменой дня и ночи, интересны тем, что максимумы и минимумы активности различных биологических процессов не совпадают по времени. Так, максимальные показания температуры тела и давления наблюдаются в 18 часов, массы тела в 20 часов, минутного объема дыхания в 13 часов, лейкоцитов в крови – в 23 часа. При этом хочется отметить, что людей с одинаковыми биоритмами нет, тем не менее в определенных границах они у всех совпадают. А именно, у большинства школьников два пика работоспособности: с 9 до 12–23 утра и с 16 до 18 часов. После 16 часов появляется потребность в движениях. Это время наиболее благоприятное для занятий физической культурой и интенсивных спортивных тренировок [47].

Следовательно, школьник живет и развивается в определенных биологических ритмах, которые присущи всем школьникам и на которые оказывают воздействие различные внешние факторы.

В заболеваниях человеческого организма также прослеживается определенный ритм. Так, осенью и зимой наблюдается повышенный фон простудных заболеваний, эпидемий гриппа. При этом повышенная умственная и

физическая нагрузка, сильные переживания, работа в ночное время и т.п. вызывают рассогласованность биологических ритмов (десинхроз), что в свою очередь ведет к развитию хронических заболеваний [52, с. 61]. Однако при этом здоровый образ жизни, регулярные занятия физическими упражнениями повышают уровень адаптации и устойчивости организма к нарушению биологических ритмов [49, с. 204].

В жизни современного школьника приобрели значимость социальные ритмы (увеличивающаяся учебная нагрузка, сокращение отдыха и сна, несвоевременный прием пищи и т.д.), которые оказывают влияние на биологические ритмы. Социальный ритм появился в результате социальных причин и стал неотъемлемой частью жизни человека и общества. В основе своей будучи недельным, но оказывает воздействие на работоспособность школьников. Как правило в понедельник относительно низкая работоспособность, от вторника до четверга – ее подъем и в пятницу намечается спад работоспособности.

Всем трудовым процессам человека присущ совершенно определенный ритм. Совершая какие-либо физические действия, человек выбирает тот или иной ритм, поскольку в ритме легче работать, меньше уходит сил. Самый простой пример – рабочий, который занят в конвейерном производстве. Всем его действиям присущ определенный ритм, движения точны и скоординированы, и, естественно, производительность труда высока.

Следовательно, можно определенно сказать, что вне ритма не протекает ни один жизненный процесс. На уровне органического мира ритм проявляется как физиологическая (т.е. природная) особенность. У человека в процессе его сознательной деятельности ритм выступает как социальная особенность, необходимая для

гармонического развития личности. Так, ритм лежит в основе ритмической культуры разных национальностей, которая проявляется в хороводах, национальных танцах, ритуальных плясках [46]. Ритм есть самая глубокая основа искусства. Из чувства ритма возникло искусство танца, а из танца возник ритм песни, марша, а из них ритм стиха [34]. Ритм, по существу, – синоним танца, один из источников его появления наряду со стремлением к самовыражению [22]. Ритм является важным средством в передаче зрителям и слушателям эмоционального содержания произведений искусства. В музыке ритм играет выразительную роль. Ритм – организатор и регулятор движения и он необходим человеку в той же мере как сила, быстрота, выносливость. Он развивает внимание, координацию, внутреннюю собранность, умение ориентироваться во времени и пространстве.

Таким образом, ритм имеет важное значение в любой сфере жизнедеятельности школьника, являясь существенным компонентом музыки и движения, поэтому его необходимо развивать. При этом следует отметить, что наблюдения Н.Г. Александровой [1] показывают, что не все люди обладают ритмичностью. Эта способность у многих слабо развита, что отражается на всей деятельности человека, понижает производительность труда, уровень и качество искусства, общий жизненный тонус. Представим на рисунке 1.1 влияние различных ритмов, начиная с биологических и завершая социальными, которые оказывают существенное влияние на развитие школьников, их уровень работоспособности



Рис. 1.1. Влияние ритма на развитие школьника

Рассмотрим сущность ритма в физическом и эстетическом воспитании, в процессе которого происходит гармоническое развитие личности школьника.

В физическом воспитании основным средством является движение, физическое упражнение. По сравнению с биологическими произвольными ритмами организма ритмы движений представляют более высокую степень организации функциональной активности, свойственной лишь человеку, в которую целенаправленно включаются психические факторы, понимаемые как «чувство ритма». Для школьника, выполняющего определенное двигательное действие, очень важно уловить нужный ритм, так как движения станут скоординированными и экономичными по усилиям, а настроение безусловно поднимется, ведь школьник уловил что-то очень важное. Безусловно, школьник, обладающий хорошим чувством ритма, находится в более выигрышной ситуации, чем школьник со слабо развитой ритмичностью.

Он более организован, внимателен и внутренне собран, соответственно и жизненный тонус у него выше. Поэтому так важно воспитать у подрастающего поколения наряду с силой, выносливостью, ловкостью и гибкостью ритмичность.

В энциклопедическом словаре по физической культуре и спорту ритм движений определяется как соразмерность, стройность, чередование следующих один за другим элементов и соединений [57, с. 355].

Различные ученые определение двигательного ритма сводили к следующим понятиям. Так, в области теории и методики физического воспитания, украинские ученые Б.М. Шиян, В.В. Папуша, Е.Н. Приступа определили ритм как наиболее интегральную характеристику техники физических упражнений [53, с. 88].

Б.А. Ашмарин и другие теоретики указывают, что ритм движений – это временная мера соотношения длительности частей движений и акцентированных усилий. Каждому двигательному действию соответствует определенный ритм [43, с. 49; 44].

А.А. Гужаловский вводит ритм движений во временные характеристики физических упражнений и понимает под ритмом закономерное для данной техники распределение во времени ее частей (фаз). Ритм может быть только в сложных действиях, когда есть не одно единственное движение (например, наклон), а несколько последовательно протекающих. Ритм объединяет движения в единое целое [32, с. 29].

Л.П. Матвеев подчеркивает, что термин «ритм» имеет множество значений (музыкальный, стихотворный, сердечный ритм и т.д.). Применительно к физическим упражнениям он означает определенную упорядоченность движений в составе целостного действия, при которой акцентированные (связанные с активным нарастанием

мышечных напряжений) фазы действия закономерно чередуются с не акцентированными (отличающимися меньшими напряжениями либо расслаблением). Ритм – это комплексная характеристика техники физических упражнений, отражающая закономерный порядок распределения усилий во времени и пространстве, последовательность и меру их изменения (нарастания и уменьшения) в динамике действия [27, с. 40–41].

А.М. Максименко отметил, что ритм как интегральная характеристика техники движений представляет собой определенное чередование усилий во времени и пространстве. Автор отмечает, что усилия выделяются сильные и слабые. Такое диалектическое сочетание сильных и слабых усилий очень выгодно в решении двигательной задачи, так как она решается и эффективно, и в то же время экономно. Однако с наступлением усталости чувство ритма притупляется, начинаются сбои, движения становятся напряженными. Поэтому, в процессе обучения внимание ученика следует направлять на осознанное освоение как стабильной, так и вариативной ритмовой структуры двигательных действий. При этом если занимающемуся удастся освоить ритмовую структуру движений не только в соответствии с биомеханическими требованиями, но и со своими индивидуальными особенностями, то его техника исполнения считается достаточно качественной [24, с. 107–108].

Установлено, что ритм движений может быть рациональным, правильным, способствующим высокому результату, и нерациональным, неправильным, снижающим результат [39].

При исследовании техники движений различают хроноритм и динаморитм [203, с. 89–92]. Хроноритм – это временная мера соотношения отдельных движений и фаз в целом двигательном действии. Динаморитм – это

расположение во времени силовых акцентов, детерминирующих время отдельных движений и фаз в двигательном действии.

В исследованиях, посвященных спорту подчеркивалось, что правильной, рациональной техникой спортсмену помогает овладеть хорошо развитое чувство ритма [16, с. 10–12]. При этом более эффективно и экономно обеспечивается контроль за двигательным актом с уточнением пространственных и временных соотношений.

Поскольку большинство движений в физическом воспитании и спорте являются сложными движениями, то ритм спортивного движения, физического упражнения в целом объединяет в себе ритм движений его подсистем: фаз, элементов [43, с. 116].

Хотелось бы отметить еще одно теоретическое положение, которое имеет значение для определения содержательной сущности понятия двигательного ритма. Так, ритм движений чаще всего рассматривается в процессе формирования двигательного навыка [48; 5; 2]. А именно: ритм движений является характерной частью двигательного навыка и зависит от степени его развития.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что определений двигательного ритма много, но все они имеют одну общую основу, которую подчеркнул Д.Д. Донской [17, с. 316], а именно: всякое движение человека связано с проявлением определенного мышечного усилия, соразмерного во времени и пространстве. Данные компоненты определяют двигательный ритм, и их изменения могут привести к нарушению целостного двигательного акта. Ритм движения отражает прилагаемые усилия. Он зависит от их величины, времени приложения и других особенностей.

Поэтому по ритму движений можно, в известной мере, судить об их совершенстве.

В.В. Белинович в своей монографии «Обучение в физическом воспитании» [4, с. 71–72] определяет значение ритма для выполнения физических упражнений, а именно:

1. Ритм обуславливает чередование физического напряжения и отдыха. Это связано с тем, что регулярное чередование сокращения и расслабления мышц дает возможность восстанавливать энергетические траты, вследствие этого, более продолжительное время проявлять физические усилия. Ритм, таким образом, является фактором, способствующим повышению работоспособности.

2. Ритм облегчает построение умственного проекта двигательного действия. Создавать проект двигательного действия значительно легче при наличии опорных моментов, помогающих осмысливать движения. Опорные моменты дает ритм, определяющий взаимосвязь и временную последовательность движений. Такие движения легче удерживаются в памяти, так как ритм дает им определенную структуру. Припоминая хотя бы одно движение, легко восстановить в памяти всю цепь их, поскольку они логически, ритмом, связаны между собой.

3. Ритмические движения легче автоматизируются, что экономит физические силы и сберегает волевое усилие.

4. Ритм обуславливает согласованность движений в коллективных действиях.

5. Ритм вызывает положительные эмоции.

Данный вывод В.В. Белиновича подчеркивает, что одна из причин возникновения удовольствия от танцев и физических упражнений заключается в их ритмическом характере. Удовольствие, доставляемое ритмом, зависит от ощущения ритма движений. Звуковой же ритм оказывает влияние на психическую сферу человека своей

музыкальностью. Соединение ритма движений и ритма музыки доставляет большое эмоциональное удовольствие занимающимся.

Следовательно, чувство ритма имеет двигательную основу. Ощущение ритма возникает в том случае, если сопровождается сокращением мышц. Ритм не только воспринимается, но одновременно сопровождается сокращением мышц. В одних случаях это ясно заметные движения головы, рук, ног и всего тела, в других – зачаточные, едва уловимые движения в виде, например, напряжения голосовых мышц (Б.М. Теплов [42, с. 213]).

Таким образом, школьник должен обладать способностью улавливать и воспроизводить целесообразный двигательный ритм в соответствии с целями и задачами, стоящими перед физическим воспитанием в школе. Поскольку ритм движений имеет строго определенный и заранее установленный рисунок, то для его воспроизведения нужна специальная тренировка с хорошо развитой координацией движений.

М.Е. Бурцева [7, с. 30] считает, что школьники должны обладать хорошо развитым чувством ритма, которое она сводит к умению человека устанавливать соотношения отдельных моментов движения, к умению создавать, выявлять и воспроизводить ритм. Исследования других авторов дополняет вывод М.Е. Бурцевой тем, что в основе чувства ритма лежит комплексное определение чувства времени, пространства, веса, объема, мускульной энергии.

В спортивной практике под чувством ритма обычно понимают способность точно воспроизводить заданный ритм двигательного действия или адекватно варьировать его в связи с изменившимися условиями. Чувство ритма выражается в точном воспроизведении направлений,

скорости, ускорения, частоты и других характеристик движений [23, с. 33].

Следовательно, чтобы воспроизводить правильно двигательный ритм, нужно уметь хорошо чувствовать основные компоненты двигательного ритма, что имеет воспитательное значение.

Исследование специфической сущности двигательного ритма мы завершим теоретическими выводами Ж. Далькроза, К. Бюхера и Н.Г. Александровой, которые мы взяли за основу при определении теоретической модели ритмического развития личности школьника. Так, Ж. Далькроз [15, с. 22] установил, что физическая природа ритма определяется тем, что ритм есть движение материи, логически и пропорционально распределенной во времени и пространстве. Жизненная задача каждого мускула состоит в том, чтобы выполнить ряд движений с определенной силой, в определенном времени и пространстве. Логическое распределение этих трех элементов движения способствует укреплению в мозгу ритмических впечатлений: каждый мускул укрепляет своей работой эти впечатления. Сумма этих впечатлений, претворенных в волю, создает ряд правильных привычек, способность быстро реагировать на впечатления и полную свободу сознания. По мнению Ж. Далькроза, изучение ритма сводится, таким образом, к изучению мышечной силы, пространственно-временных измерений и взаимосвязи этих трех факторов.

К. Бюхер, проанализировав большое количество фактического материала о работе и ритме, установил, что способность человека правильно воспринимать ритм движений зависит от возрастных, половых и профессиональных способностей, моторной и интеллектуальной одаренности, состояния здоровья, уровня развития физических качеств [24, с. 36].

Н.Г. Александрова [1] в ранг способностей возводит ритмичность человека и определяет ее как способность человека регулировать свои движения во времени и пространстве как согласно своей воле, так и согласно требованиям идущим извне, а отсутствие способности выполнять движение ритмично сказывается на всем организме человека.

Следовательно, практически все исследователи в области физического воспитания приходят к одному выводу, что чувство двигательного ритма включает в себя чувство пространства, чувство времени и точность мышечных усилий, что имеет важное значение для определения теоретической модели нашего исследования. Представим ритм движений, двигательный ритм в схематическом изображении (рис. 1.2).

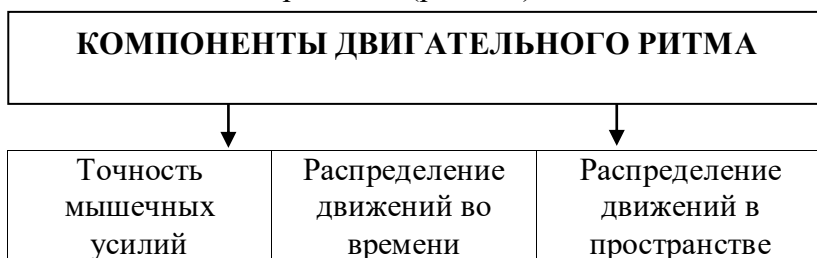


Рис. 1.2. Сущность двигательного ритма

Рассмотрим, какую роль играет ритм в эстетическом воспитании. Ритм в эстетике как понятие обычно включается в такие категории, как «гармония» и «мера» [21]. В словаре «Эстетика» [58, с. 297] ритм определяется как одно из средств формообразования в искусстве, основанное на закономерной повторяемости в пространстве или во времени аналогичных элементов и отношений через соизмеримые интервалы. По мнению Е.С. Громова [14, с. 19], ритм так же как и гармония,

симметрия трактуется как всеобщий признак красоты в природе, человеке, искусстве.

Ритм имеет большое значение во всех видах искусства. В живописи, графике, скульптуре ритм играет роль в композиционном построении художественного произведения в сочетании форм и цвета, теней и полутеней. Посредством ритма и при помощи его в этих видах искусства достигается выразительная согласованность элементов художественного произведения и его эмоционального воздействия [36; 60]. Ритм в архитектуре формирует эмоциональный строй произведения искусства, придавая ему красоту. Эмоциональное воздействие архитектурного произведения через ритм достигается определенными соотношениями колонн, аркад, скульптурным оформлением, расположением зданий в архитектурном ансамбле и т.д. В декоративно-прикладном искусстве художественная выразительность узора создается чередованием цветовых пятен, переплетением линий, повторением рельефных форм, предполагая ритмическое разнообразие в повторении элементов, слагающих красоту произведения декоративно-прикладного искусства. Ритм является одним из главных составных элементов формы поэтического произведения, раскрывая его идейное содержание. Например, стихотворный ритм в общей форме присущ человеческой речи. Это связано с тем, что в речи человека лежит равномерное дыхание. Обособленность вдоха и выдоха определенными паузами делает то, что этот простейший физиологический ритм сочетается со смысловым ритмом и становится основой красоты стихотворного ритма, в котором доведено до наибольшей отчетливости ощущение ритмичности речи. Ритм выступает основой музыки, которая опирается на истоки народного искусства – песни, танцы, ритмику

национального творчества. Эхом музыки Ю.Б. Боров [6, с. 373–374] считает танец, как ритмический звук, ставший мелодичным и ритмичным движением человеческого тела, раскрывающим характеры людей, их чувства и мысли о мире. Продолжая развивать эту идею отметим, что Д. Купфер [61] и Д. Николс [62] считают, что танец пронизан ритмом, который является неотъемлемой частью выражения чувств и эмоций. При этом ритм присутствует и в спорте. Ритм игры подобен в своем значении ритму любого другого произведения искусства, которое создается линией, формой, цветом, моделированием. Следовательно, ритм – неотъемлемая принадлежность целостного произведения как и искусстве, так и в спорте, фактор его красоты и выразительности.

Развитию понимания красоты ритма предшествовало стихийное, неосознанное переживание. И только на более высоком уровне развития сознания человека понимание красоты вообще и ритма в частности достигло глубокого эмоционального переживания. По мнению Л.Ф. Смирнова [38], человек постиг способность осознавать красоту ритма в практике художественного творчества, в которой производственные функции сочетались с эстетическими. Лишь внося элементы ритма и симметрии в создаваемые вещи, человек осознал их как практически целесообразные и тем самым эмоционально приятные эстетические признаки.

Древние греки высоко ценили ритм за его эстетические качества, видя в нем способ, с помощью которого достигается гармоническое сочетание части и целого. Вместе с тем, ритм был признан и средством, сообщающим необычайную силу, красоту и выразительность произведениям искусства. В подтверждение этому А.Л. Чижевский [51, с. 122] отмечал, что в древности высоко почитали ритм, пластику и

ритмичность телесных движений, о чем говорит многочисленность танцев и других стройных движений человеческого тела, в которых ритм вызывал ряд приятных ощущений и служил источником эстетического удовольствия. В средние века обсуждение проблемы ритма не выходит за пределы искусства, главным образом музыки и поэзии. В эпоху Просвещения ритм по-прежнему рассматривался как понятие, связанное с музыкальным и поэтическим искусством. Отмечалось огромное влияние музыкальных ритмов на человека. Это связано с тем, что в музыке ритм настолько сильно действует на двигательные нервы человека, что под его влиянием он начинает испытывать желание сопровождать музыку определенными телодвижениями. С древних времен и по сей день магические воздействия ритма музыки используются в жизни туземных общин для свершения различных ритуальных обрядов в виде образно-ритуальных танцев.

В дальнейшем вопрос о выразительных свойствах ритма в музыке и поэзии обсуждался А. Шопенгауэром [54], который считал его одним из главных средств, при помощи которого искусство пленяет человеческую душу.

В классической немецкой эстетике появляется достаточно развернутое изложение проблемы ритма. Гегель [12] отмечает, что ценность ритма состоит в том, что он вносит в художественный материал оживление и разнообразие, помогая снять скучную правильность метра.

В.Г. Плеханов [33, с. 308] считает, что ритм обладает своими особыми закономерностями, специфическими для каждого вида искусства. Эти закономерности обусловлены художественными средствами различных видов искусств. Например, такими художественными средствами в поэзии является слово, в

музыке – звук, в танце – движение. Ритм любого вида искусства может до конца выполнить роль одного из главных выразительных средств в создании художественного образа, если он будет приведен в соответствие с ритмами физиологических и психологических процессов.

Данный анализ позволил нам определить, что основные функции ритма в эстетике определяются красотой, выразительностью, эмоциональным воздействием на душу человека, творческим потенциалом в создании и передаче художественного образа (рис. 1.3), что составляет специфическую сущность направленности эстетического воспитания.

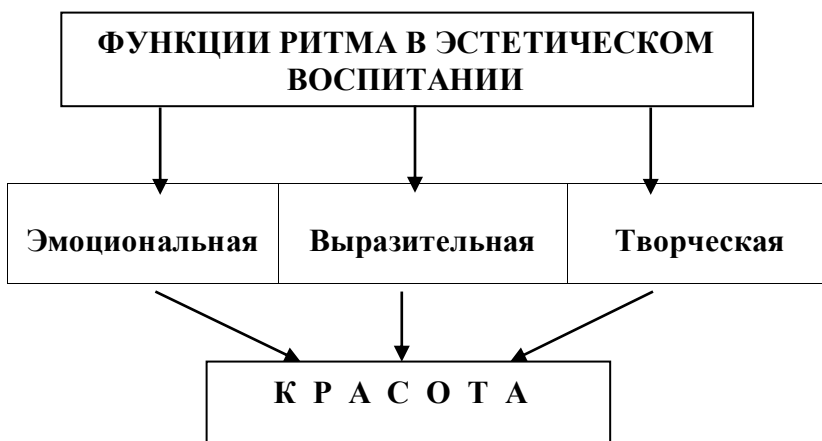


Рис. 1.3. Сущность ритма в эстетическом воспитании

Рассмотрим более подробно, какую роль играет ритм в музыке в контексте нашего исследования.

Музыка имеет огромную силу воздействия на духовный мир человека, и это воздействие объясняется удивительной возможностью отображать переживания людей в разные моменты жизни, отображать страницы

истории различных народов. Музыкальные произведения выражают мысли и чувства человека, вызывают эмоциональный отклик, воздействуют на эстетическую сторону души. Музыка сочетанием своих выразительных свойств создает художественный образ, который вызывает ассоциации с явлениями жизни, с переживаниями человека. Сочетание выразительных средств музыки с поэтическим словом (в песне, опере), с сюжетом (в программной пьесе), с действием (в спектаклях) делает музыкальный образ более конкретным и понятным. Именно с музыкальным образом, выраженным комплексом музыкальных средств, связаны понятия выразительности и изобразительности в музыке. При этом не может быть художественного образа без внешней конкретизации его содержания, выступающего в красках, формах, линиях и звуках. Следовательно, музыкальный образ должен быть всегда воплощен, внешне оформлен в ритме, темпе. То есть существует тесная связь выразительной и изобразительной функций музыки, а это указывает на тесную взаимосвязь и взаимодействие эстетического и физического воспитания. Выразительное содержание музыки должно быть «изображено» (по терминологии Ю.А. Кремлева) [25, с. 10].

Отмечаем, что одним из основных выразительных средств в музыке является музыкальный ритм, который в теории музыки определяется как организованная последовательность звуков. Он является органичной частью любого музыкального произведения. Вместе с тем, большую роль в художественной выразительности музыкального произведения играет и мелодия в качестве ее смысловой окраски. Ритм и темп являются признаками движения, определяя главным образом энергию музыки. Все это возникает в музыке в результате закономерного сочетания звуков.

В зависимости от содержания, идеи каждое музыкальное произведение имеет свой особый ритм, что вместе с мелодией и гармонией придает произведению своеобразный индивидуальный характер. Поэтому мы говорим об особенностях музыкальных ритмов, свойственных разным народностям. Музыкальные ритмы проявляются в своеобразной ритмической основе многих национальных песен и танцев.

Характер и построение музыкального произведения помимо всего передается посредством эмоционального, выразительного, ритмичного движения. Музыкальный ритм Н.А. Ветлугина называет телом музыки, подчеркивая важность восприятия музыки не только на слух, а и всем телом, что усиливает музыкальные переживания. И далее она продолжает, что движения, подобно музыке, располагаются во времени. В соответствии с музыкальным ритмом меняется и характер движений, их направление и форма, разворачивается тот или иной рисунок танца, упражнения. Контрастность и повторность построений музыкальных произведений вызывают по аналогии и контрастный характер движений или их повторяемость. Ритмические рисунки легко воспроизводятся движениями рук и ног. Динамические и темповые изменения влекут за собой разную степень напряженности и скорости движений, изменение их амплитуды и направления [8, с. 14].

Данное высказывание показывает тесную взаимосвязь движений и музыки. На эту взаимосвязь указывали ряд исследователей. А именно, Л.П. Воскресенская [10] отмечает, что музыка – это искусство, протекающее во времени. Дать же пространственный ритм пластического движения, отвечающего временному ритму, – задача танца. Музыка подсказывает движения, ограничивает его во времени. Это

придает движению определенную мерность, законченность. В первую очередь, движение помогает лучше выразить, понять музыку, а музыка, в свою очередь, помогает лучше понять движение.

Следовательно, движения тесно связаны с музыкой, под которую они выполняются. Движения раскрывают содержание музыки и соответствуют ее характеру, темпу, ритму. Это возможно при условии, когда движения выполняются осознанно, а музыка, в свою очередь, становится более понятной и легче усваивается, придавая движениям особую выразительность, четкость, ритмичность. Для передачи художественного образа, создаваемого музыкой, движения должны быть эмоционально выразительными и музыкально ритмичными. Э.Ж. Далькроз отмечал, что тело следует воспитывать в духе музыкального движения. Основа же такого воспитания – ритм, как указывал К. Шток [15, с. 5].

Исследование теоретического состояния вопроса сущности ритма в развитии школьников показало, что не только в восприятии двигательного ритма лежит высокоразвитое чувство ритма, а и в основе восприятия музыки и сочетания ее с движением также лежит чувство ритма.

Б.М. Теплов [41] отмечает, что воспроизводить и воспринимать музыкальный ритм можно только на основе чувства ритма, то есть на основе музыкального критерия, опирающегося на моторику. И далее Б.М. Теплов продолжает, что восприятие музыки в целом сопровождается теми или другими двигательными реакциями, которые более или менее точно передают временной процесс музыкального движения, или, говоря другими словами, музыка имеет активный слухо-двигательный характер. «Двигательность» восприятия музыки особенно характерна для детей младшего

школьного возраста в связи с их психофизиологическими особенностями.

Развивая данную тему дальше, А.В. Кенеман [20] указывает, что чувство ритма заключено в человеческой деятельности при условии проявления человеком способности находить в соответствующих случаях нужный объем и темп движений. В основе музыкального ритма, по ее мнению, лежит слухо-двигательная координация человека. А средством развития слухо-двигательной координации является музыка.

С.И. Науменко [31] приходит к выводу, что переживание музыкального ритма по своей природе всегда активное. Нельзя просто слушать ритм. Слушатель или исполнитель только тогда переживает ритм, когда он его творит. Остановка моторных реакций влечет прекращение переживания ритма. Восприятие музыкального ритма никогда не бывает только слуховым. Оно является слухо-двигательным и эмоциональным процессом.

Следовательно, в движении отображается эмоционально-образное содержание музыки и воспитывается музыкально-ритмическое чувство. В процессе выполнения движений под музыку у школьников активизируется слуховое внимание, развиваются способности самостоятельно распределять свои движения во времени, пространстве, коллективе. Движения детей комбинируются, усложняются, варьируются в соответствии с работой воображения. Все это способствует активизации слухо-двигательного аппарата и тем самым воспитывает чувство ритма.

Д.Г. Элькин пишет, что двигательная природа восприятия ритма может служить некоторым обоснованием ритмики, как средства воспитания у человека ритмического чувства [56, с. 159]. Далее Д.Г. Элькин утверждает, что восприятие танцевальных

ритмов сложнее, чем музыкальных. Так как в ритмических движениях танца к временным двигательным представлениям присоединяются еще временные представления слуха.

Н.А. Ветлугина, дополняя вывод Д.Г. Элькина, указывает, что музыкально-ритмические движения – это средство развития эмоциональной отзывчивости на музыку, формирование чувства ритма. Поэтому ритмика является источником, из которого черпают запас возможных движений и способы их применения в своей самостоятельной деятельности. Особое эмоциональное воздействие ритмики, оказываемое на детей, побуждает их к активным действиям [9, с. 117].

Таким образом, именно ритмика способствует активному развитию чувства музыкального ритма, без которого невозможно выполнение движений в соответствии с музыкой.

Формирование чувства ритма тесно связано и с возникновением познавательного интереса, характерного для детей. Познание связано с эстетическими эмоциями. Во время усвоения новых движений, выполнения творческих заданий, школьники переживают радость познания. Следовательно, музыка, являясь средством эстетического воспитания, воздействует на чувства, эмоции школьников, стимулирует их творческие проявления в двигательной деятельности.

Специальные музыкально-двигательные способности являются производными от музыкальных способностей. Поскольку движение должно соответствовать характеру музыки, постольку и в двигательных проявлениях должны быть выражены те же музыкальные способности [13, с. 36]. Таким образом, движения должны быть эмоционально выразительными и музыкально ритмичными. Чувство ритма является ведущей

музыкальной и двигательной способностью, от качества и уровня развития которой в большей степени зависит результат общего развития школьника. Именно через ритм как средство, с помощью которого можно выразить целый спектр душевных переживаний, проявляется красота движений школьников. Представим в схематическом изображении теоретическую сущность ритма в развитии личности школьника во взаимосвязи физического и эстетического воспитания (рис. 1.4, 1.5, 1.6).

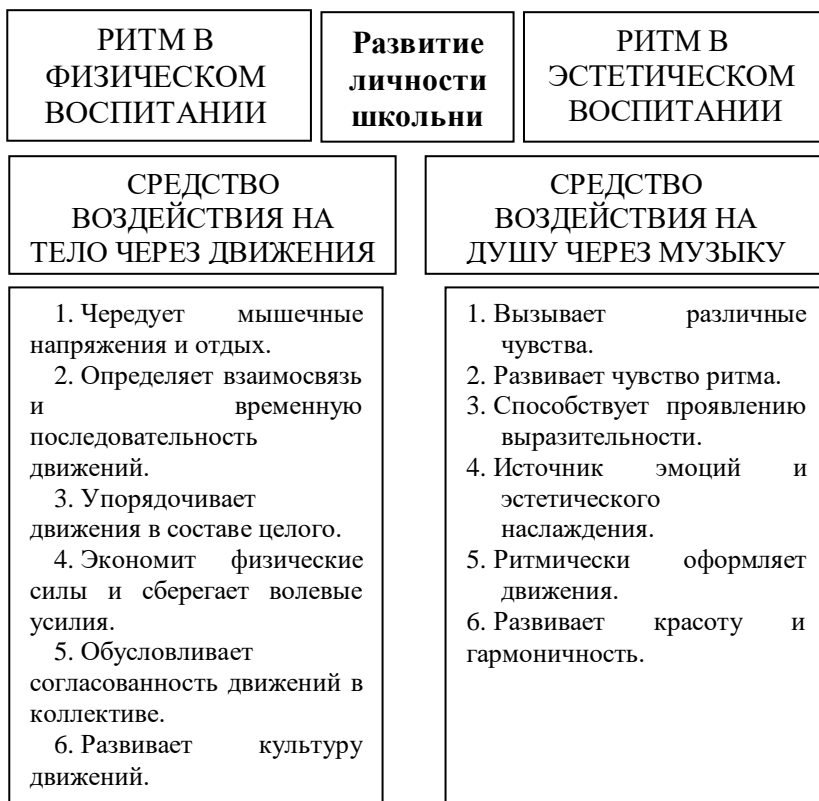


Рис. 1.4. Теоретическая сущность ритма
в развитии личности школьника

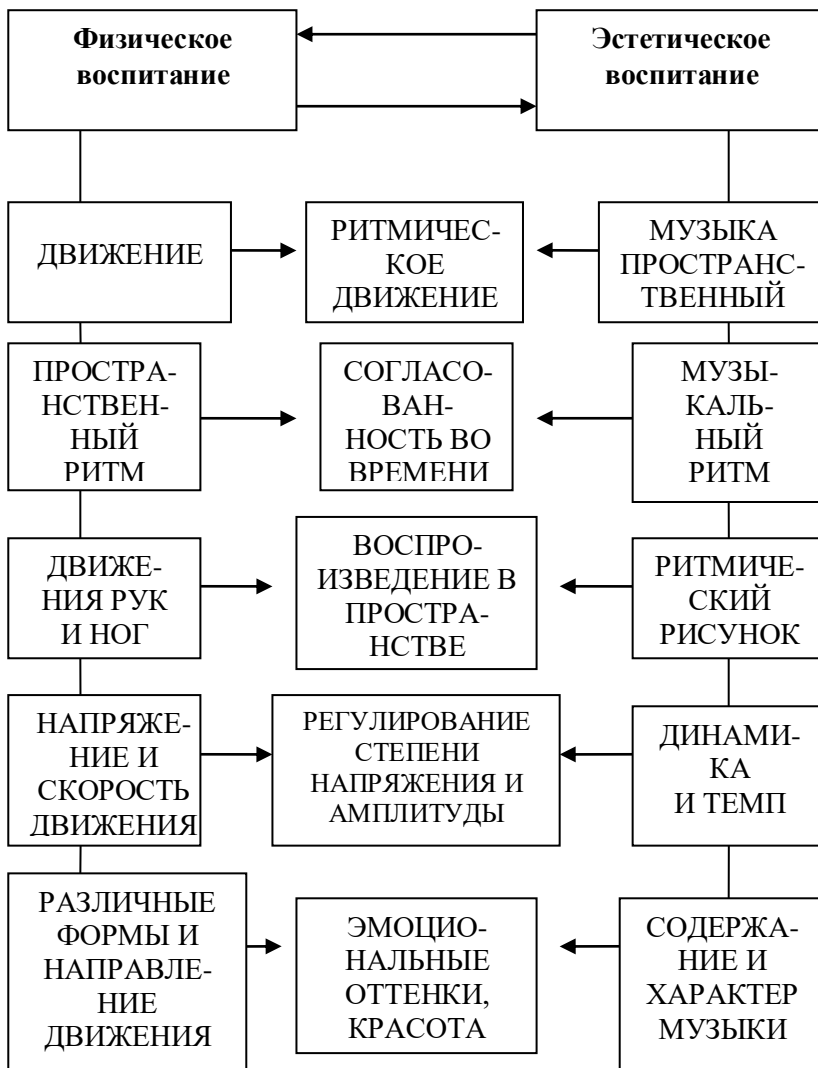


Рис. 1.5. Взаимосвязи физического и эстетического воспитания



Рис. 1.6. Основы развития личности школьника через ритм

На основании теоретического анализа сущности ритма в развитии школьника во взаимодействии физического воспитания с эстетическим мы определили концепцию нашего исследования.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ФИЗИЧЕСКОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Наша концепция основана на исходном теоретическом положении, что ритм – это глобальное явление природы и жизнедеятельности, которое является основой жизни школьника и формой общественного сознания. Ритм – организатор и регулятор движения. С помощью ритма происходит отражение школьниками духовного мира в двигательных действиях, выражаются чувства и эмоции, ярко проявляется индивидуальная духовность. Ритм является носителем красоты.

Мы можем утверждать, что школьник к своей личности относит свое тело и отождествляет себя со своим телом, через которое он может проявить свои внутренние, душевные качества. А так как мы знаем, все внешние проявления мозговой деятельности у школьника сводятся только к одному явлению – мышечному движению, то, следовательно, школьник свои личностные, внутренние качества может проявить только через физические движения, которые распределяются в определенном пространстве и времени, имеют свой диапазон и выразительность, обладают красотой и амплитудой, выполняются в определенном направлении и темпе. Комплексной характеристикой телодвижений выступает ритм. Следовательно, исходной концептуальной предпосылкой выступает положение, что ритм является составной частью процесса гармонического развития

школьника, без целенаправленного развития которого нельзя говорить о факте целостного развития школьника.

Главная концептуальная идея заключается в том, что из множества взаимосвязей физического и эстетического воспитания как фактора гармонического развития личности мы выделяем доминантный компонент – ритм, на котором можно проследить развитие личности школьника как физическое, так и эстетическое. Данная концептуальная идея основывается на том, что ритм выступает составной частью и физического, и эстетического воспитания. В физическом воспитании ритм выступает как средство воздействия на тело школьников через развитие ритмической способности чередовать мышечные напряжения и отдых, определять взаимосвязь и временную последовательность движений, устанавливать соотношения отдельных моментов движения, варьировать в изменяющихся условиях темп, объем, форму и при этом экономить физические и волевые силы.

В эстетическом воспитании ритм является той первоосновой, которая соединяет в единое целое заложенное природой в личности школьника чувство красоты. Ритм в эстетическом воспитании – это средство воздействия на душу школьника, источник эмоций и эстетического наслаждения, средство выразительности в создании и передаче художественного образа. Поскольку в физическом воспитании ритм является элементом внешней формы движений, а в эстетическом воспитании ритм выступает как составная часть внутреннего содержания, то возникает следующая концептуальная идея о гармоническом взаимодействии физического и эстетического воспитания через ритм в развитии личности школьника, которое проявляется в процессе ритмического развития как совокупного продукта взаимодействия физического и эстетического воспитания и выражается в

развитии у школьников чувства ритма. Данное концептуальное положение обосновывается тем, что восприятие и управление ритмом двигательным и ритмом музыкальным происходит на основе чувства ритма. Наслаждение ритмом зависит от чувства ритма двигательного. Звуковой ритм музыки воздействует на психическую сферу школьников своей музыкальностью. Соединение ритма движений и ритма музыки имеет большое эмоциональное и мышечное удовлетворение. Это связано с тем, что пространственный ритм пластических движений соотносится с временным ритмом музыки. Музыка подсказывает движения и ограничивает их в пространстве и во времени в соответствии с мышечными усилиями. А движение, в свою очередь, помогает лучше выразить и понять музыку через творческое создание и воплощение музыкально-ритмического образа. В результате такого взаимодействия движения школьника становятся эмоционально выразительными и музыкально ритмичными. Именно в таких движениях сливается тело и душа. Личность школьника становится частицей музыки, ощущает музыку в своем теле и через тело выражает душу. В соответствии с этим мы в нашей концепции вводим новое для педагогики и теории физического воспитания понятие «ритмическое развитие» личности школьника.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

На основании теоретического анализа, в соответствии с представленной концепцией, мы разработали теоретическую модель ритмического развития личности школьника во взаимодействии физического и эстетического воспитания. Данная модель в нашем исследовании решает задачу конструирования

компонентов ритмического развития в едином процессе физического и эстетического воспитания. Определяется механизм взаимосвязей между физическим и эстетическим воспитанием на основе развития ритма двигательного и ритма музыкального. Выявляются новые грани в гармоническом развитии личности школьника через ритм, основанные на развитии чувства времени, чувства пространства, чувства точности мышечных усилий, чувства ритма, через которые в личности школьника проявляется красота, выразительность и ритмичность.

В нашей теоретической модели ритмическое развитие на понятийном уровне определяется количественными и качественными изменениями чувства ритма в личности школьника, которые происходят на основе музыкально-ритмической деятельности.

Количественные изменения в личности школьника проявляются в чувстве пространства, чувстве времени, чувстве точности мышечных усилий. Качественные – в красоте, выразительности и ритмичности движений.

Количественные проявления.

1. Обладание чувством пространства, показателем которого в личности школьника является умение выбирать нужное положение тела в пространственном поле и изменять его в соответствии с ситуацией. Координировать расположение звеньев тела, придавать им определенный колорит в соответствии с жизненной задачей. Четко выбирать и своевременно изменять направление движения. Адекватно оценивать пространственные условия действия и упорядочивать движения в составе целого.

2. Обладание чувством времени в личности школьника проявляется в умении точно ощущать и определять микроинтервалы времени. Дозировать продолжительность движений в соответствии с поставленной задачей. Определять взаимосвязь и

временную последовательность движений. Изменять темп своих движений в соответствии с эмоциональным состоянием. Выбирать оптимальный темп и длительность двигательной деятельности.

3. Обладание чувством точности мышечных усилий заключается в умении школьников чередовать мышечные напряжения с отдыхом. Экономить физические силы. Дозировать мышечные напряжения и находить оптимальный объем усилий. Устанавливать отдельные силовые моменты движения и регулировать степень напряжения и расслабления.

Качественные проявления.

1. Умение выполнять упражнение красиво проявляется в личности школьника в обладании правильной и рациональной техникой физических упражнений и сочетании этой техники с музыкальным ритмом. В пластичности и грациозности движений под музыку, которые включают хорошую амплитуду выполнения упражнений, легкость и изящество. Точность и ритмичность действий, которые придают движениям гармоничную целесообразность. В подтянутости фигуры и осанки, изяществе поз и положений.

2. Обладание выразительностью проявляется в умении выражать определенные чувства при выполнении упражнений с музыкальным сопровождением. Осмысленно выполнять упражнения с прочувствованием их воздействия на внутреннюю сущность школьника. Выражать свои мысли и переживания в видимых жестах и движениях всего тела. Передавать различные эмоциональные состояния как положительные, так и отрицательные при выполнении физических и музыкально-ритмических упражнений.

3. Проявление ритмичности в личности школьника основано на умении чувствовать музыку и отображать ее

характер, темп, ритм в двигательных действиях. Изменять движения в соответствии с изменением ритмо-темповых и динамических характеристик музыкального сопровождения. Уметь подбирать двигательные средства для передачи красоты и выразительности музыкального образа. Представим теоретическую модель на рисунке 1.7.

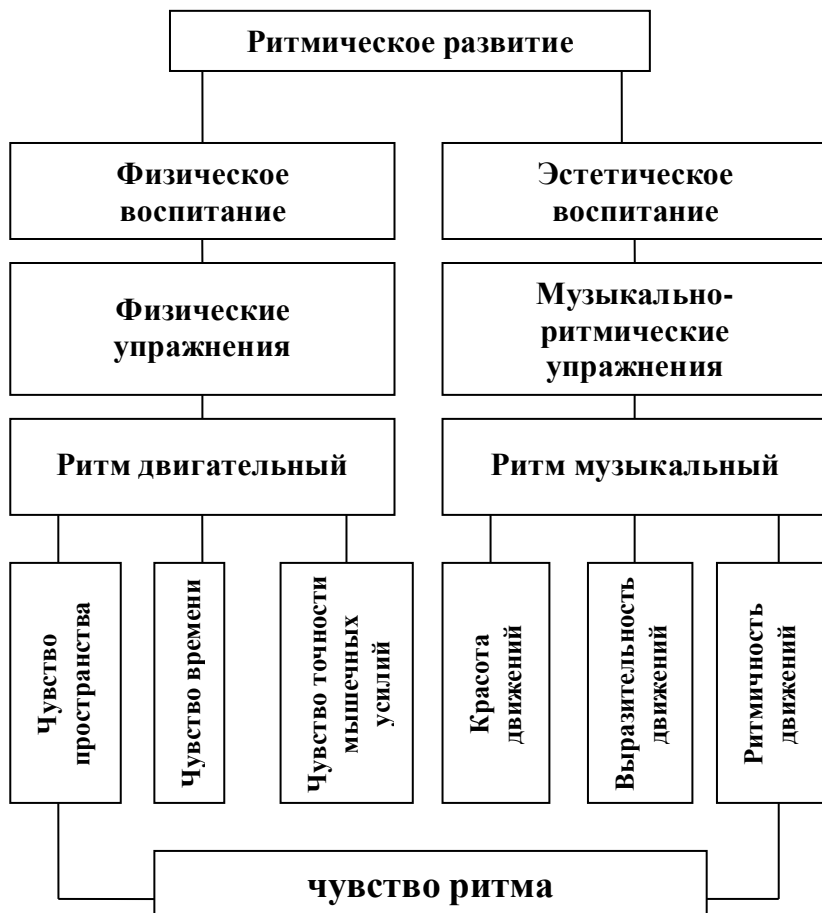


Рис. 1.7. Теоретическая модель ритмического развития личности школьника

В заключении отмечаем, что на современном этапе модернизации физического воспитания в общеобразовательной школе В.И. Столяров, В.К. Бальсевич, В.П. Моченов, Л.И. Лубышева [40, с. 10] отмечают, что в настоящее время не только в нашей стране, а и за рубежом идет интенсивный поиск новых идей и подходов к организации физического воспитания, физкультурно-спортивной работы в общеобразовательных школах, разрабатываются и внедряются в практику инновационные проекты и программы, направленные на физическое и духовное оздоровление детей и молодежи, приобщение к здоровому образу жизни, формированию культуры здоровья и физической культуры детей. Среди них концепции физического воспитания и физической культуры школьников, где доминируют идеи физической (телесной, соматической) культуры личности, двигательной культуры, культуры телосложения, гуманистической направленности физической культуры.

Среди новых принципов, форм и методов организации физического воспитания и уроков физической культуры важное значение уделяется внедрению новых оздоровительных технологий, фитнес-технологиям, различным видам аэробики, основанных на эстетике движений, повышение внимания к эстетической и духовно-нравственной стороне уроков физической культуры, что актуализирует направление нашей работы, которое представлено в данном научном материале.

Литература

1. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание // Революция, искусство, дети. – М., 1968. – С. 216–227.

2. **Алексеев М.А.** О некоторых физиологических механизмах развития двигательного навыка в свете учения И.П. Павлова // Теория и практика физической культуры. Т.13. Вып. 12. – С. 896–903.
3. **Афтимичук О.Е.** Оздоровительная аэробика. Теория и методика: учебное пособие / О.Е. Афтимичук. – К. : Valinex SRL. – 2011. – 310 с.
4. **Белинович В.В.** Обучение в физическом воспитании / В.В. Белинович. – М. : Физкультура и спорт, 1958. – С. 67–72.
5. **Бернштейн Н.Л.** О построении движений / Н.Л. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1937. – 12 с.
6. **Борев Ю.Б.** Эстетика / Ю.Б. Борев – М. : Политиздат, 1975.– 399 с.
7. **Бурцева М.Е.** Художественное движение / М.Е. Бурцева. – М.;Л.: Физкультура и спорт, 1930. – 188 с.
8. **Ветлугина Н.А., Кенеман А.В.** Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 14 с.
9. **Ветлунина Н.А.** Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлунина. – М. : Просвещение, 1967.– 112 с.
10. **Воскресенская Л.П.** Исследование роли чувства ритма в повышении технического мастерства спортсмена : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Воскресенская Лидия Петровна.– М., 1969. – 14 с.
11. **Галстян Р.В.** Исследование ритма некоторых гимнастических упражнений и значение формирования представлений о нем в процессе обучения гимнастики: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Галстян Руслан Владикович. – М. : 1971. – С. 10–12.

12. **Гегель Е.В.** Т. 3. Эстетика [Текст] / Е.В. Гегель. – М. : Искусство, 1973.– 621 с.
13. **Георгян Н.М.** Развитие творческих способностей младших школьников средствами музыкальной ритмики : автор. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Георгян Надежда Михайловна. – Луганск, 1998. – 36с.
14. **Громов Е.С.** Начала эстетических знаний: Эстетика и искусство / Е.С.Громов. – М. : Сов. художник, 1983. – 335 с.
15. **Далькроз Э.Ж.** Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства / Э.Ж.Далькроз. – М. : Театр и искусство, 1922. – 120 с.
16. **Дмитриев А.С.** К вопросу о восприятии и оценке времени // Восприятие пространства и времени.– Л. : Наука, 1969. – С. 89–92.
17. **Донской Д.Д.** Законы движений в спорте / Д.Д. Донской. – М. : Физкультура и спорт, 1964. – 315 с.
18. **Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры: монография / авт.кол.О.Е. Афтимичук, Е.Е. Заколотная, В.Н. Мазин и др.; под общ. Ред. Т.Т. Ротерс. – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени тараса Шевченко», 2013. – 388 с.**
19. **Иванов С.И.** Ритмы нашей жизни / С.И. Иванов. – М. : Просвещение, 1987.– 238 с.
20. **Кенеман А.В.** Музыкальная игра в системе музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста / А.В. Кенеман. – М. : Учпедгиз, 1960. – С. 115–123.
21. **Лосев А.Ф., Шестаков В.П.** История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 374 с.
22. **Лоу Б.** Красота спорта / Б. Лоу. – М. : Радуга, 1984. – 112 с.

- 23. Лях В.И.** Координационные способности школьников / В.И. Лях. – Минск. : Полымя, 1989. – 159 с.
- 24. Бюхер К.** Работа и ритм / К. Бюхер. – М. : Новая Москва, 1923. – 326 с.
- 25. Кремлев Ю.А.** Выразительность и изобразительность музыки / Ю.А. Кремлев. – М. : Музгиз, 1962. – 52 с.
- 26. Максименко А.М.** Теория и методика физической культуры / А.М. Максименко. – М. : Физическая культура, 2009. – С.107–108.
- 27. Матвеев Л.П.** Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – С. 40–41.
- 28. Миронова С.П.** Нетрадиционные оздоровительные методики и технологии: учебное пособие / С.П. Миронова, Т.К. Хозяинова-Цегельник. 3-е изд., доп. Екатеринбург: – Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2013. – 194 с.
- 29. Назаренко Л.Д.** Развитие двигательных координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков / Л.Д. Назаренко. – М. : Теория и практика физической культуры, 2001. – 332 с.
- 30. Назаренко Л.Д.** Теоретическое обоснование и методика развития ритмичности [Текст] / Л.Д. Назаренко. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000, № 1. – С. 45–50.
- 31. Науменко С.І.** Музично-естетичне виховання дошкільнят: Програма та методичні рекомендації / С.І. Науменко.– К. : Магістр «S», 1996. – 96 с.
- 32.** Основы теории и методики физической культуры / Под ред. А.А. Гужаловского. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.

- 33. Плеханов Г.В.** Письма без адреса // Избр. филос. произведения. – М., 1958. Т.5.– 308 с.
- 34. Пэрна Н.Я.** Ритмы в жизни и искусстве / Н.Я. Пэрна. – М.:Л., 1925. – 76 с.
- 35. Сайкина Е.Г.** Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного возраста в современных социокультурных условиях: Монография / Е.Г. Сайкина. – Сп, 2008. – 64 с.
- 36. Сапего И.Г.** Предмет и форма: Роль восприятия материальной среды художником в создании пластической формы / И.Г. Сапего. – М. : Сов.художник, 1984.– 302 с.
- 37. Смирнов П.Ф.** Философский анализ ритма в жизни и художественном творчестве : дис... канд. филос. наук : 09.00.08 / Смирнов Петр Ферапонтович. – К. , 1968. – С.100–130.
- 38.** Средства и методы развития двигательного ритма в циклических движениях: методическая разработка к практическим занятиям для студентов 1–5 курсов специализации «Легкая атлетика» / сост. А.В. Чернышева. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 35 с.
- 39. Столяров В.И., Бальсевич В.К., Моченов В.П., Лубышева Л.И.** Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе / под общ. ред. докт.филос.наук, проф. В.И. Столярова. – М. : научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры», 2009. – 320 с.
- 40. Теплов Б.М.** Избранные труды. Т. 1. [Текст] / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1981.– С. 14–222.
- 41. Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947.–213 с.

- 42. Тер-Ованесян А.А.** Ритмичность, прыгучесть, координированность и мягкость движений // Педагогические основы физического воспитания. – М., 1978. – С. 116–119.
- 43.** Теория и методика физического воспитания / Под ред. Б.А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1979. – 360 с.
- 44.** Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. Проф. Ю.Ф. Курамшина. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.
- 45. Ткаченко Т.Н.** Народный танец / Т.Н. Ткаченко. – М. : Искусство, 1967. – 670 с.
- 46. Тристан В.Г.** Роль биоритмов в занятиях физической культурой и спортом / В.Г. Тристан. – Омск, ОГИФК, 1989.– 64 с.
- 47. Фарфель В.С.** Развитие движений у детей школьного возраста / В.С.Фарфель. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 66 с.
- 48.** Физическая культура студента / Под ред. В.И. Ильина. – М. : Гардарини, 1999. – 448 с.
- 49. Ужegov Г.Н.** Биоритмы на каждый день / Г.Н. Ужegov. – М. : Гранд, 1997. – 607 с.
- 50. Чижевский А.Л.** Основное начало мироздания. Система космоса. Проблемы // Духовное созерцание. – 1997, N 1–2. – 122 с.
- 51. Шабатура М.Н.** Биологические ритмы и здоровье // Валеология. – Киев: Знание, 1996.– 336 с.
- 52.** Шиян Б.М. Теорія фізичного виховання школярів. Ч. 1. / Б.М. Шиян. – Тернопіль, Навчальна книга – Богдан. – 2001. – 272 с.
- 53. Шопенгауэр А.** Мир как воля и представление // Соч.: В 2 т. : Т.2. / А.Шопенгауэр. – М. : Книжное дело, 1901. – 674 с.

- 54. Шток К.** Система Далькроза / К.Шток. – Л.; М. : Петроград, 1924. – 132 с.
- 55. Элькин Д.Г.** Восприятие времени : Т.1. Психологическая наука в СССР / Д.Г. Элькин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.– 159 с.
- 56.** Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту: Т.2. – М. : Физкультура и спорт,1962.– 355 с.
- 57. Янанис С.В.** Теория и методика физического воспитания / С.В. Янанис. – М. : Физкультура и спорт, 1967.– 397 с.
- 58. Ascbenbrenner M.** Farben und Formen in Werk von Kasimir Malewitsch. Quadrum. 1975& IU; Yudd D.Malevich: Independent Form, Color, Surface // Art in America. March / April,1974.
- 59. Kupfer, Joseph.** «Purpose and Beauty in Sport», Journal of the Philosophy of Sport, 2 (1975), 83–90.
- 60. Niclaus, Jack.** Golf My Way. New York: Simon and Schuster, 1974.

1.2. Исследование эффективности внедрения модульно-рейтинговой технологии профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры (Чорноштан А. Г.)

Анализ научных исследований в области профессионально-педагогической подготовки свидетельствует, что подавляющее их большинство сосредоточено на поисках новых образовательных технологий подготовки специалистов гуманитарного, технического, физико-математического и естественнонаучного профиля. Профессиональная же подготовка будущего учителя физической культуры основывается преимущественно на традиционных технологиях обучения, что, на наш взгляд, является безусловным противоречием относительно новых образовательных приоритетов. Анализ научной литературы свидетельствует об активизации интереса современных исследователей к отдельным аспектам профессиональной подготовки специалистов по физической культуре.

В частности, это исследования, касающиеся создания многоступенчатой системы подготовки специалистов по физическому воспитанию (Л.В. Волков, Ю.М. Шкретий); формирования профессионально-педагогической направленности (Н.Ю. Зубанова, В.Т. Ялович); повышения качества подготовки будущих учителей физической культуры (В.И. Куриш, А.Ю. Сидорко). Многочисленные научные исследования изучают значение отдельных спортивно-педагогических дисциплин в системе профессиональной подготовки (Г.В. Глоба, Л.Г. Евсеев, С.Ф. Кичук, Б.Ю. Стасько); подготовку будущего учителя к поисковой работе (Л.Я. Завацкий, С.Н. Косин); физическую подготовку

студентов в условиях гибких педагогических технологий (В.М. Андросюк); дифференцированный подход в подготовке учителя физической культуры (А.В. Цьось); теоретико-методические основы профессиональной подготовки (В.М. Платонов, Б.М. Шиян). Но, несмотря на достаточно широкий спектр исследуемых направлений профессиональной подготовки студентов высшей педагогической школы к работе в области физического воспитания школьников, еще недостаточно, на наш взгляд, системных (целостных) исследований, касающихся разработки и внедрения технологий профессиональной подготовки по отдельным профессиональным (спортивно-педагогическим) дисциплинам.

Теоретико-методические основы модульного обучения в системе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры охватывают широкий круг методологических, организационно-структурных, когнитивных, процессуальных и методических проблем. Понимание педагогической технологии как спроектированной и реализованной на практике педагогической системы, целевым ориентиром которой является модель-эталон компетентного специалиста, позволяет спроектировать и внедрить в практику работы высших учебных педагогических заведений модульную технологию профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре с рейтинговой системой диагностики и оценивания учебных достижений субъектов обучения [7].

Применение в учебном процессе принципа модульности, который предусматривает организацию усвоения знаний логически завершенными частями, структурированным содержанием, целостным учебным процессом и соблюдением управленческих требований к нему, позволяет повысить эффективность обучения и

качество профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры за счет обеспечения высокого уровня мотивации, познавательной активности и самостоятельности студентов в учебной деятельности, а также возможности относительной персонализации обучения с учетом актуального и перспективного уровня личностного развития. С целью повышения эффективности профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений физического воспитания и спорта, нами были определены теоретические основы, содержание и последовательность этапов проектирования модульно-рейтинговой технологии в системе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры; разработана модель профессионально компетентного специалиста по физической культуре как эталон целедостижения создаваемой технологии; определена и обоснована система критериев оценки эффективности предлагаемой технологии; разработана экспериментальная модульная программа по дисциплине «Гимнастика с методикой преподавания» с рейтинговой системой педагогического контроля и оценивания учебных достижений студентов, а также соответствующее учебно-методическое обеспечение курса [7].

Проверка эффективности спроектированной технологической модели профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре осуществлялась на базе Института физического воспитания и спорта Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. На первом этапе, на основе результатов анкетирования слушателей курсов повышения квалификации Луганского института последипломного педагогического образования, изучалась самооценка специалистов по физической культуре г. Луганска и Луганской области, определялся уровень их

профессиональной подготовленности по гимнастике, исследовались типичные недостатки процесса профессиональной подготовки и их влияние на дальнейшую профессиональную деятельность. Кроме того, было проведено анкетирование всего контингента студентов 2–5 курсов Института физического воспитания и спорта, а также выборочное их тестирование (с учетом этапа обучения) с целью определения уровня теоретической подготовленности, методических умений, а также уровня сформированности двигательных умений и уровня развития наиболее значимых двигательных качеств.

Анализ полученных результатов подтвердил актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования. Выявлено, что 64% учителей физической культуры считают недостаточным уровень собственной профессиональной подготовленности по гимнастике, 12% – практически не используют в учебном процессе упражнения на гимнастических снарядах, а ограничиваются только общеразвивающими упражнениями.

У 41% учителей возникают трудности с терминологически верным объяснением техники выполнения гимнастических упражнений. 36% указали на то, что недостаточно владеют приемами страховки и физической помощи, 39% – методикой обучения, 42% – техникой выполнения гимнастических упражнений. 8% респондентов никогда не демонстрируют элементы школьной программы на собственном примере. Анализ результатов анкетирования студентов показал, что 24% респондентов считают гимнастику наиболее значимой дисциплиной (из всех спортивно-педагогических) в системе профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре (39% – спортивные игры; 31% – легкую атлетику). 98% студентов придают

особое значение необходимости изучения гимнастики в школе и отмечают ее роль в решении проблемы физического развития учащихся, в формировании устойчивой потребности к занятиям физической культурой и оздоровлении школьников. 41% респондентов считает, что традиционный учебный процесс недостаточно стимулирует проявление творческой активности и инициативы в процессе изучения гимнастики, 34% слабо ориентируется в механизме целеполагания и конкретизации целей учебно-воспитательного процесса. Кроме того, 57% студентов считает недостаточным собственный уровень профессионально-педагогической подготовки по гимнастике.

Выборочное тестирование студентов (по 15 человек с каждого курса) показало, что только 59% студентов могут выполнить на оценки «хорошо» и «отлично» все базовые элементы гимнастического многоборья по программе предыдущего курса; 34% – недостаточно ориентируются в гимнастической терминологии, у 32% оказался низкий уровень методических знаний и умений. Проверка общего уровня развития основных двигательных качеств студентов показала недостаточный уровень развития силовых качеств и, особенно, гибкости [7].

Одной из стратегических задач нашего исследования была апробация авторской экспериментальной технологической модели профессиональной подготовки студентов в течение полного срока изучения гимнастики (2-й–9-й семестры). Поэтому в качестве экспериментального контингента были выбраны студенты первого курса общим количеством 70 человек (группа «А» – 26 студентов, «Б» – 26, «В» – 18). Основной целью исследования было сравнение результатов усвоения студентами содержания дисциплины «Гимнастика с методикой преподавания». Обучение

осуществлялось по традиционной (группа «А») и модульно-рейтинговой технологии (группы «Б», «В»). Поскольку структурно-содержательными критериями качества подготовки компетентного специалиста по физической культуре были определены компоненты его будущей профессиональной деятельности (теоретический, методический, технический, физический), статистический анализ результатов внедрения технологии осуществлялся отдельно по каждому направлению профессионально-педагогической подготовки студентов.

Основным организационным методом исследования для определения уровня **технической подготовленности** студентов и динамики его изменения в процессе педагогического эксперимента, был выбран лонгитюдный метод, который, учитывая индивидуальный подход в модульном обучении, позволял оценить конкретные показатели уровня сформированности технического мастерства студентов экспериментальной и контрольной групп на основе оценки техники выполнения базовых элементов гимнастического многоборья в конце каждого этапа обучения. На основе анализа содержания школьной программы по физической культуре (раздел «Гимнастика») и экспериментальной модульной программы по дисциплине «Гимнастика с методикой преподавания» (для подготовки специалистов по специальности «Физическое воспитание») нами был разработан контрольно-диагностический комплекс, позволяющий оценить уровень сформированности базовых двигательных умений и навыков и его динамику в зависимости от избранной технологической модели (традиционная – в контрольной группе, модульно-рейтинговая – в экспериментальной). Основными этапами математически-статистического анализа результатов педагогического эксперимента были определены следующие:

1. Сравнительный анализ результатов исследования исходного и итогового уровня технической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп.
2. Сравнительная характеристика эффективности формирования двигательных умений и навыков по традиционной и модульно-рейтинговой технологии обучения.
3. Определение среднего индекса индивидуальной эффективности обучения.
4. Определение возможностей выбора индивидуализированных путей обучения.
5. Анализ объема усвоения студентами упражнений гимнастического многоборья.
6. Сравнительный анализ сложности произвольных соревновательных комбинаций студентов на последнем этапе обучения [7].

Для определения исходного уровня технической подготовленности, студентам было предложено 18 базовых элементов гимнастического многоборья (по 3 на каждом виде), позволяющих комплексно оценить состояние сформированности двигательных умений на этапе констатирующего эксперимента и, соответственно, осуществить оперативное планирование дальнейшего учебно-воспитательного процесса по гимнастике. Каждому студенту контрольной и экспериментальной группы предоставлялась одна попытка для выполнения предлагаемых элементов. Судейство осуществлялось в соответствии с действующими правилами соревнований по спортивной гимнастике, согласно которым оценивались техника выполнения, эстетика выполнения и осанка гимнаста. Наличие в правилах соревнований различных типов ошибок обусловило распределение результатов выполнения студентами гимнастических элементов по

пяти уровням: 1-й уровень (очень низкий) – невыполнение элемента, 2-й уровень (низкий) – выполнение с грубой ошибкой, 3-й уровень (средний) – со средней ошибкой, 4-й уровень (достаточный) – с мелкой ошибкой, 5-й уровень (высокий) – выполнение без ошибок. Следует отметить, что в процессе оценки действовало правило накопления сбавок за ошибки. В таком случае две мелких ошибки (сбавка по 0,1 балла) в технике выполнения имели уже стоимость средней ошибки (сбавка 0,2 балла) и т.д. С целью более удобной обработки результатов диагностики, уровень выполнения каждого гимнастического элемента оценивался соответствующим количеством баллов: 1-й уровень – 1 балл, 2-й – 2 балла и так далее. Таким образом, мы имели возможность получить общую сумму баллов студентов как контрольной, так и экспериментальной группы и сопоставить процентное ее значение с максимально возможной суммой [7].

Анализ результатов оценивания исходного уровня технической подготовленности студентов свидетельствует, что уровень сформированности специальных двигательных умений в контрольной и экспериментальной группе в начале эксперимента был примерно одинаков. Сопоставление количественных процентных показателей технического мастерства студентов контрольной (47,8% от максимального) и экспериментальной группы (48,5% от максимального) свидетельствует о достаточно однородном составе студенческого коллектива на начальном этапе обучения в вузе.

Введение компонента технической подготовленности как обязательного в структуру профессиональной модели-эталона компетентного специалиста по физической культуре обусловило необходимость создания на теоретическом этапе исследования соответствующих модулей операционного

типа, которые, учитывая структуру профессиональной подготовки студентов по гимнастике, позволили:

1) сформировать у будущих специалистов по физической культуре действенную систему фундаментальных и профессиональных знаний о технике выполнения базовых гимнастических элементов, методике обучения основным гимнастическим упражнениям, методических приемах обучения, методике исправления ошибок, судействе соревнований и др.;

2) направить педагогический процесс на формирование умений и навыков профессиональной деятельности (на основе приобретенной системы знаний);

3) создать условия для углубленного усвоения содержательной части модулей в соответствии с будущей профессиональной деятельностью и с учетом индивидуальной направленности личности будущего специалиста по физической культуре;

4) способствовать формированию в процессе овладения гимнастическими упражнениями таких личностных качеств будущего специалиста как активность, инициативность, самостоятельность и творческое отношение к решению учебных задач (особенно на этапе составления комбинаций гимнастического многоборья).

Безусловно, что при планировании этапов профессионально-квалификационной подготовки студентов, этапов становления и развития личности будущего специалиста в процессе обучения в вузе, возникали проблемы с реализацией принципа последовательности между обучением в общеобразовательной школе и вузе. Учитывая вышесказанное, содержательная часть каждого модуля на первом курсе была построена с учетом преемственности в обучении, то есть с опорой на уровень технической подготовленности, сформированный в средней

общеобразовательной школе, а на следующих этапах – с учетом уровня сформированности двигательных умений и навыков на предыдущих [7].

В процессе планирования и организации формирующего этапа педагогического эксперимента, было решено придерживаться следующей схемы:

1. Последовательное изучение содержания сквозных модулей (упражнения на гимнастических снарядах; прыжки; акробатические и вольные упражнения).

2. Реализация эффективных организационных схем для усвоения учебного материала модулей (оптимальное варьирование индивидуальных и групповых форм организации обучения студентов на практических занятиях).

3. Соблюдение в процессе обучения режима эффективного педагогического взаимодействия (активность субъектов учебно-познавательной деятельности).

4. Индивидуализация темпа и уровня усвоения рейтинговых комбинаций гимнастического многоборья (хотя для всей группы и планировался единый график изучения отдельных (чаще познавательных) учебных элементов модулей).

5. Реализация текущего контроля на каждом этапе обучения путём выполнения на оценку (по гимнастической десятибалльной шкале) упражнений гимнастического многоборья с последующим переводом в рейтинговую шкалу.

6. Выполнение на оценку предложенных на этапе предварительного контроля базовых гимнастических элементов с целью определения динамики изменения качества их выполнения на каждом этапе формирующего эксперимента.

Параллельно студенты контрольной группы обучались по традиционной технологии. Основное отличие в стиле учебно-познавательной деятельности студентов в экспериментальной и контрольной группах заключалась в том, что в экспериментальной группе во время практических занятий осуществлялось интенсивная проработка содержательной части модулей управляемая преимущественно самими студентами за счет четкого осознания целей (целемотивационный учебный элемент), содержания (содержательно-предметные учебные элементы) и требований к студентам (контрольно-рефлексивный учебный элемент). В контрольных группах наблюдались достаточно длительные простои в учебной работе студентов, особенно в те моменты, когда преподаватель был вынужден индивидуально работать с другими студентами [7]. Опираясь на результаты педагогического наблюдения, касательно интенсивности учебно-познавательной деятельности студентов, можно сделать вывод, что модуль является весьма эффективным средством обучения, который стимулирует и активизирует процесс усвоения студентами учебной информации, а также способствует ускорению формирования специфических двигательных умений и навыков.

В конце каждого этапа обучения и по окончании формирующего этапа педагогического эксперимента студентам предлагалось выполнить на оценку указанные выше контрольные гимнастические элементы. Сравнительный анализ результатов начального и итогового контроля свидетельствует о достаточно большой эффективности модульной организации обучения с рейтинговой системой педагогического контроля по сравнению с традиционной технологией. Так, на этапе предварительного контроля, кувырок вперед в экспериментальной группе безошибочно выполнили

18,2 % студентов (в контрольной – 23,1%), а на этапе итогового контроля – 70,5% (46,2%), рондат, соответственно, 6,8% (7,7%) и 31,8% (23,1%).

Среднее качество выполнения всех 18 контрольных элементов на констатирующем этапе в экспериментальной группе составляла 48,5%, в контрольной – 47,8%, а на этапе итогового контроля, соответственно – 77,1% и 59,0%. Таким образом, среднее качество выполнения в контрольной группе выросла на 11,2%, в экспериментальной – на 28,6%, что свидетельствует об эффективности предложенной технологической модели.

Анализ принципов модульного обучения свидетельствует, что модульный подход позволяет в значительной степени индивидуализировать педагогический процесс, и это касается, как показали результаты педагогического эксперимента, не только формирование системы теоретических знаний, но и формирование специфических двигательных умений и навыков студентов. В таком случае определенную значимость приобретает определение критериев индивидуализации модульного обучения. Для контроля и самоконтроля качества усвоения базовых гимнастических элементов, а также мониторинга динамики его изменения в процессе обучения, мы предлагаем определять коэффициент эффективности формирования двигательных умений и навыков (Е), который рассчитывается по формуле [12]:

$$E = K(ки) - K(кп)$$

где $K(ки)$ – коэффициент качества усвоения на этапе итогового контроля;

$K(кп)$ – коэффициент качества усвоения на этапе предварительного контроля.

Индивидуальный коэффициент качества усвоения гимнастических элементов ($Kк$) определяется по формуле:

$$K(k) = \bar{b}(p) / \bar{b}(m)$$

где $\bar{b}(p)$ – реальное количество баллов за выполнение контрольного гимнастического элемента (по пятибалльной шкале в зависимости от уровня усвоения);

$\bar{b}(m)$ – максимально возможное количество баллов за выполнение элемента.

После проработки индивидуальных показателей студентов, мы определили средний индивидуальный коэффициент качества усвоения в экспериментальной и контрольной группе на этапе предварительного (K_k (ср)) и итогового ($K_{ки}$ (ср)) контроля. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что коэффициент эффективности формирования двигательных умений и навыков по модульной технологии (0,286) более чем в 2,5 раза превышает показатель эффективности обучения при традиционной его организации.

Показатель эффективности усвоения двигательных действий (Е) является достаточно информативным для сравнения результатов обучения, но только в том случае, когда значение коэффициента качества усвоения на этапе предварительного контроля ($K_{кп}$) является одинаковым для всех студентов. При различных количественных значениях $K_{кп}$ показатель «Е» теряет свою информативность. Результаты усвоения одного и того же контрольного модуля двумя студентами могут быть идентичными, но количественное значение при этом может отличаться. В связи с этим Дж. Рассел [12] предложил ввести индекс индивидуальной эффективности (ИИЭ), который рассчитывается по формуле:

$$\text{ИИЭ} = K_{ки} - K_{кп} / 1 - K_{кп}$$

Соответственно рассчитывается среднее арифметическое указанного индекса для группы студентов:

$$\text{ИИЭ (ср)} = K_{ки} (\text{ср}) - K_{кп} (\text{ср}) / 1 - K_{кп} (\text{ср})$$

Результаты эксперимента позволили сделать вывод о том, что индекс индивидуальной эффективности в экспериментальной группе (0,555) почти в 2,6 раза выше, чем его показатель при традиционном обучении (0,214).

Для достижения высокой эффективности модульной технологии необходимо последовательно реализовывать целостный индивидуализированный подход к обучению, что требует создания условий для индивидуализированного усвоения содержания программных и контрольных модулей. Это позволит реализовать каждому студенту личностный потенциал. Для решения обозначенной выше проблемы, студентам экспериментальной группы на каждом этапе обучения (кроме последнего), были предложены трехуровневые комбинации гимнастического многоборья [8]. Уровень сложности комбинации позволял получить студентам большее или меньшее количество рейтинговых баллов. Комбинации первого уровня сложности (минимально-достаточного) были обязательными для каждого студента, комбинации достаточного и высокого уровня сложности выполнялись студентами в зависимости от индивидуального уровня технического мастерства. Студентам контрольной группы на первом этапе предлагалось только по одной комбинации на каждом виде многоборья, на 2–4 курсах – по две (аттестационная и зачетная) различной структуры, но примерно одинаковой сложности.

На последнем этапе обучения (5 курс) студенты и контрольной и экспериментальной группы самостоятельно составляли, усваивали на практических занятиях и выполняли на оценку в процессе проведения практической части экзамена по гимнастике произвольную программу гимнастического многоборья, но с включением

обязательных элементов, рекомендованных кафедрой теории и методики физического воспитания.

Анализ полученных в ходе исследования данных свидетельствует, что среднее количество усвоенных и выполненных на оценку за один год обучения (за период 2-4 курсов) комбинаций на гимнастических снарядах в экспериментальной группе составляет 8,7 (в контрольной – 5,5), опорных прыжков – 5,5 (2,7), акробатических комбинаций или вольных упражнений – 2,6 (1,6) [7]. Данные результаты подтверждают эффективность модульного обучения и высокий стимулирующий эффект предложенной системы педагогического контроля.

На следующем этапе математического анализа результатов педагогического эксперимента необходимо было определить возможности выбора студентами индивидуализированных путей обучения, то есть, проследить насколько студенты воспользовались возможностями углубленного усвоения содержания указанных операционных модулей. Для этого определим предложенный П.А. Юцявичене [10] критерий выбора (В). Количественное значение В для каждого модуля рассчитывается по формуле:

$$B = a / d$$

где а – сумма всех вариантов учебных действий, предусмотренных в контрольном модуле;

d – сумма обязательных учебных действий, предусмотренных в контрольном модуле.

Для контрольной группы студентов $B = 1$ (значение а и d совпадают и являются обязательными). Итак, при условии традиционного обучения практически не предусмотрен переход управления в самоуправление, так как не предъявляются альтернативные или усложненные варианты управления учебными действиями. Студентам экспериментальной группы в контрольном модуле, кроме

одного обязательного варианта, предоставлялись два дополнительных, которые создавали условия для углубленного усвоения учебного материала. В таком случае количественное значение критерия выбора «В» равно 3 ($a = 3$; $d = 1$), что свидетельствует о возможности выбора студентами индивидуальных путей обучения.

Безусловно, что измерение качества выполнения контрольных гимнастических элементов и фиксирование динамики объема усвоения студентами комбинаций гимнастического многоборья являются достаточно важными показателями в определении эффективности предложенной технологии обучения, но следует учитывать и то, что в процессе освоения учебных (контрольная группа) и рейтинговых (экспериментальная группа) комбинаций, студенты усваивали значительное количество и других, различных по сложности программных, а также внепрограммных гимнастических элементов, которые не входят в число 18 контрольных, предложенных в диагностическом комплексе элементов. В таком случае на этапе итогового контроля необходимо определить общий уровень технической подготовленности студентов [7].

В качестве критериев нами было предложено определение индивидуального коэффициента сложности (ИКС) соревновательных произвольных комбинаций и индекса индивидуальной технической подготовленности (ИИТ), который определяется на основе анализа качества выполнения студентами программы многоборья (практическая часть экзамена по гимнастике).

С этой целью на подготовительном этапе соревнований нами были определены обязательные гимнастические элементы на каждом виде гимнастического многоборья и минимально обязательное общее количество элементов для комбинаций на каждом виде. Опираясь на предложенную нами пятиуровневую

таблицу сложности программных элементов, студенты контрольной и экспериментальной групп самостоятельно составляли (письменно) произвольные комбинации с указанием уровня сложности каждого элемента.

Элементы 1-го уровня сложности оценивались одним баллом, 2-го – двумя и т. д. Индивидуальный коэффициент сложности (ИКС) определялся отношением суммы баллов за сложность элементов к количеству элементов в комбинации. В том случае, если количество элементов было больше, чем минимально-обязательное, «сверхплановые» элементы с низкой сложностью не входили в общую сумму при определении сложности комбинации. Такой подход обусловлен необходимостью включения в комбинации несложных соединительных элементов, которые при обобщающем подсчете снижали конечную ее сложность.

Например, комбинация студента на брусках состоит из 8 элементов, которые имеют следующие уровни сложности – 4, 4, 3, 5, 2, 1, 5, 4. Минимально-обязательное количество элементов на брусках – 6. Поэтому 2 элемента с низкой сложностью (2 и 1) не учитываются в процессе определения сложности комбинации. Сумма баллов за сложность комбинации на брусках для данного студента равна 25 (4 + 4 + 3 + 5 + 5 + 4). Определяем индивидуальный коэффициент сложности комбинации: $\text{Икс} = 25 : 6 = 4,16$.

Каждому студенту было предложено самостоятельно определить индивидуальный коэффициент сложности на всех видах, а затем и индивидуальный коэффициент сложности всей соревновательной программы (Икс (пр)), который рассчитывается по формуле [7]:

$$\text{Икс (пр)} = \Sigma \text{ИКС} / S$$

где $\Sigma ИКс$ – сумма индивидуальных коэффициентов сложности всех видов гимнастического многоборья;

S – количество видов гимнастического многоборья.

Для группы студентов средний коэффициент сложности (ИКс (ср)) рассчитывается по формуле [7]:

$$ИКс (ср) = \Sigma ИКс (пр) / n$$

где $\Sigma ИКс (пр)$ – сумма индивидуальных коэффициентов сложности программ всех студентов;

n – количество студентов в группе.

Полученные на подготовительном этапе соревнований данные свидетельствуют, что средний коэффициент сложности произвольных программ в экспериментальной группе (4,14) значительно выше, чем его показатель в контрольной группе (3,24). То есть, сложность каждого элемента, из минимально-обязательного их количества, во всех комбинациях для студентов экспериментальной группы почти на один уровень выше, чем сложность элементов, выполняемых студентами контрольной группы. На этапе проведения соревнований судейские бригады на отдельных видах многоборья оценивали только техническое мастерство участников. При таких условиях, студенты, безошибочно выполнившие несложные комбинации, могли получить оценку выше, чем те, что рисковали, выполняя более сложное упражнение, но ошиблись.

С целью дифференцированного подхода к результатам обучения и объективизации процесса определения уровня технического мастерства студентов на этапе итогового контроля нами было предложено определение индекса индивидуальной технической подготовленности студентов (ИИТ). Для этого индивидуальная оценка на каждом виде многоборья умножалась на индивидуальный коэффициент сложности упражнения на этом же виде. Отношение суммы

указанных показателей за все виды соревнований количеству видов соревнований (мужчины – 6; девушки – 4) и составил ИИТ каждого студента. Для группы студентов показатель ИИТ_{ср} рассчитывается по формуле [7]:

$$\text{ИИТ}_{\text{ср}} = \Sigma \text{ИИТ} / n$$

где $\Sigma \text{ИИТ}$ – сумма показателей индекса индивидуальной технической подготовленности всех студентов;

n – количество студентов в группе.

Полученные по окончании формирующего этапа педагогического эксперимента данные свидетельствуют, что студенты экспериментальной группы усвоили не только более сложные упражнения гимнастического многоборья, но и выполнили их с гораздо более высоким качеством. Средняя оценка по 10-балльной шкале оценивания в экспериментальной группе составила 8,9 балла (при ИКС (ср) – 4,14), в контрольной группе – 8,45 балла (при ИКС (ср) – 3,24).

Сопоставление количественных показателей контрольной и экспериментальной групп по избранным критериям свидетельствует, что студенты экспериментальной группы достигли более высоких результатов в формировании двигательных умений как базового компонента профессиональной подготовки. Кроме того, экспериментальная учебная программа с рейтинговой системой педагогического контроля, построенная на модульной основе, предоставила возможность формирования критериально значимых личностных качеств – умение самоуправления, повышение уровня учебной мотивации, творческой активности.

Системный анализ современных методов педагогических исследований инициировал нас на поиски оптимальной технологии получения, обработки, анализа и

обобщения данных о состоянии **физической подготовленности** студентов с учетом специфики прогнозируемой образовательной модели будущего учителя физической культуры. В качестве основного организационного метода, который определял стратегию и направления измерения уровня развития основных двигательных качеств студентов и динамики его изменения в процессе педагогического эксперимента, мы избрали лонгитюдный метод исследования, который, учитывая индивидуальный подход к обучению, позволил раскрыть особенности развития физических качеств на основе многократного измерения конкретных характеристик в течение относительно длительного времени [7].

Необходимость определения новых профессиональных стандартов в системе профессиональной подготовки студентов институтов физического воспитания требует высокой надежности дифференцированной психолого-педагогической диагностики и доказывает, на наш взгляд, целесообразность сочетания лонгитюдного метода исследования со сравнительным, который дает возможность определить характер психологических изменений на разных этапах обучения, степень развития профессионально значимых качеств личности и их динамику в течение отдельных периодов обучения.

На этапе получения новых исследовательских фактов в процессе педагогического эксперимента нами были применены эмпирические методы исследования, основу которых составляют методы психолого-педагогической диагностики. Целью применения диагностических методов (относительно нашего исследования) было определение физического потенциала студентов, измерение степени развития ведущих для

гимнастики двигательных качеств и динамики её изменения в зависимости от избранной технологической модели обучения.

Известно, что наиболее значимыми диагностическими средствами являются тесты, которые позволяют с определенной надежностью определить уровень сформированности педагогических способностей будущих педагогов. Контрольно-диагностический комплекс модульной программы по гимнастике предусматривал выполнение студентами экспериментальных групп, которые учились по модульной технологии, определенных нормативов по физической подготовке с оценкой результатов по соответственно разработанной рейтинговой шкале. Решение обозначенных в процессе педагогического эксперимента образовательных задач осуществлялось в таких формах.

1. Групповые формы занятий (практические занятия по гимнастике):

а) первый год обучения – обязательное выполнение студентами экспериментальных групп комплексов общей (ОФП) и специальной (СФП) физической подготовки в основной части практических занятий по гимнастике;

б) второй год обучения – разработка и проведение студентами в процессе моделирования профессиональной деятельности (подготовительная часть урока гимнастики) комплексов ОРУ с направленностью на развитие тех или иных двигательных качеств; обязательное выполнение комплексов ОФП и СФП в основной части практических занятий;

в) 3-5 года обучения – разработка и проведение студентами в процессе моделирования профессиональной деятельности (урок; учебно-тренировочное занятие) комплексов ОФП и СФП с использованием различных

методов развития основных двигательных качеств и форм организации студенческого коллектива.

2. Индивидуальные формы занятий:

а) домашние задания – выполнение студентами во внеучебное время комплексов ОФП и СФП, разработанных в соответствии с образовательными задачами этапа обучения;

б) самостоятельные тренировочные занятия – дополнительное выполнение студентами комплексов упражнений, направленных на развитие недостаточно развитых двигательных качеств [7].

Рейтинговая система педагогического контроля позволяла оценить результаты выполнения студентами экспериментальных групп тестовых заданий соответствующим количеством рейтинговых баллов. Сумма лучших рейтинговых баллов (за каждый тест), полученных студентами в процессе текущего (в течение учебного года) и итогового (в конце учебного года) контроля и составила их индивидуальный рейтинг за физическую подготовленность. Таким образом, получение как можно большего количества рейтинговых баллов по результатам комплексной оценки уровня физической подготовленности было значительным стимулирующим фактором в обучении студентов экспериментальных групп.

Определение уровня развития основных двигательных качеств студентов контрольной группы, которые учились по традиционной технологии, не было введено в процесс обучения как обязательное, так как программные требования (по существующей государственной программе) не предусматривают выполнение на оценку соответствующих нормативов. Для получения информации о состоянии физической подготовленности студентов контрольной группы, мы применяли процедуру измерения уровня развития ведущих

для гимнастики двигательных качеств на этапе итогового контроля каждого года обучения.

Педагогический эксперимент охватывал весь срок обучения в Институте физического воспитания и спорта (2–9 семестры). Соответственно, в процессе исследования мы получили информацию как об исходном уровне развития двигательных качеств студентов контрольной и экспериментальной групп (предварительный контроль), так и об их показателях в конце каждого года обучения (этапный и итоговый контроль). В качестве основных количественных методов обработки и анализа экспериментальных данных мы использовали метод парного сравнения, что характерно именно для ранговых оценочных шкал, и корреляционный анализ, который позволил проверить объективность избранной методики обработки результатов и определить связь между характеристиками, которые измерялись в процессе исследование.

Анализ количественных методов обработки экспериментальных данных и методов анализа эмпирических результатов позволил нам выделить основные этапы математически-статистического исследования результатов педагогического эксперимента:

- 1) определение надежности тестов контрольно-диагностического комплекса;
- 2) количественная обработка данных эксперимента по методике парного сравнения;
- 3) проверка объективности избранной методики обработки эмпирических данных на основе сопоставления результатов двойного тестирования и определения коэффициента ранговой корреляции.

Определение эффективности и продуктивности модульно-рейтинговой технологии преподавания гимнастики на основе сопоставления результатов оценки

уровня физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальных групп было одной из важнейших составных частей педагогического исследования. По нашему мнению, каждый студент имеет возможность и должен знать индивидуальный уровень развития основных двигательных качеств на любом этапе обучения, а также какими средствами, методами и способами использования гимнастических упражнений он может в процессе самостоятельной работы повысить показатели и вывести свой организм на более высокую степень функционирования.

Решить указанные задачи, на наш взгляд, можно путем обязательного внедрения в учебный процесс тестовых заданий, характеризующих преимущественное развитие тех или иных двигательных качеств и способностей студентов.

Одной из важнейших задач на этапе констатирующего эксперимента было определение надежности результатов тестирования. В психологической диагностике надежность определяется как характеристика теста, которая отражает точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действиям посторонних случайных факторов. В области физического воспитания и спорта надежность можно охарактеризовать как комплексную характеристику, отражающую совокупную точность измерений показателей, по которым характеризуется физическая подготовленность. Иными словами, надежность теста характеризуется постоянством результатов измерений и свидетельствует о точности в соответствующей процедуре тестирования. Тест считается надежным, если в процессе неоднократного его проведения получают одинаковые или близкие к идентичным результаты измерений [1].

Знание надежности позволяет нам сделать определенные выводы относительно величины взаимосвязи отдельных компонентов контрольно-диагностического комплекса с другими контрольными упражнениями и результатам комплексной оценки состояния физической подготовленности студентов. В практике физического воспитания коэффициент надежности оценивается следующим образом: отличный – 0,95–0,99; хороший – 0,90–0,94; достаточный – 0,80–0,89; неудовлетворительный – 0,70–0,79; сомнительный – 0,60–0,69. Низкая надежность снижает эффективность оценок средних величин по выборочным данным и не может использоваться для оценки уровня развития двигательных качеств даже в «батарее» тестов.

Комплексная оценка исходного уровня физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента осуществлялась путем выполнения ими специально разработанных моторных тестов, которые позволяли нам оценить уровень развития ведущих для гимнастики двигательных качеств. В связи с тем, что контингент контрольной группы состоял только из студентов мужского пола, а из двух экспериментальных групп одна была сугубо женской, анализ результатов педагогического эксперимента (аспект физической подготовки) осуществлялся только на основе сопоставления показателей мужской части студенческого коллектива.

Определение надежности тестов, введенных в контрольно-диагностический комплекс, осуществлялось на основе изучения опыта ведущих ученых по использованию тестов в области физического воспитания и спорта. Анализ научных исследований свидетельствует, что предложенные тесты, оценивающие уровень физической

подготовленности студентов, имеют высокие коэффициенты надежности. Показатели коэффициента корреляции находятся в пределах высокой надежности – от 0,840 до 0,950, что позволяет нам с высокой вероятностью ($p < 0,001$) включить их в нашу диагностическую систему.

На этапе формирующего эксперимента количественная обработка научных данных осуществлялась на основе применения методики парного сравнения, впервые была предложена Н.Д. Левитовым [3]. Сущность метода заключается в том, что в ряде полученных в процессе эксперимента результатов сравнение каждого из них осуществляется последовательно с каждым из данного ряда. Такое сравнение позволяет определить количественную балльную характеристику исследуемых двигательных качеств каждого студента. Если результаты равны между собой, оба студента получают по одному баллу. Если один студент имеет преимущество, он получает два балла. При этом тот студент из двух, который уступает результатом, получает ноль баллов. Одной из особенностей предложенной методики является объединение в одну группу результатов студентов контрольной и экспериментальной групп. В таком случае последовательное сравнение результатов каждого студента осуществляется не только с показателями студентов противоположной группы, но и с результатами своей группы.

Данная методика позволяет сопоставить результаты выполнения студентами каждого теста, а ее объективность достигается за счет большого количества сравнений, которая всегда равна $n^2 - n$, где n – число студентов в объединенной группе. По результатам парного сравнения (отдельно для каждого теста) создается шкала сравнительных оценок, определяемых в баллах, которые

заносятся в матрицу парного сравнения. На следующем этапе необходимо ранжировать студентов по результатам выполнения теста.

В таблице суммарных ранговых показателей студенты, получившие одинаковые баллы, имеют разные ранги. Для того чтобы выровнять их по рангам, рассчитывается относительное ранговое место. В таком случае соответствующие ранги складываются, а общая сумма делится на число рангов. Результаты выполнения теста позволяют нам определить процентный ранговый показатель каждого студента (перцентиль – PR), соотнести результаты выполнения одного теста с другим, полученным таким же образом, или проанализировать их в зависимости от других показателей.

Вычисления индивидуального процентного рангового показателя осуществляется по формуле [4]:

$$PR = ((2R-1) / 2N) \times 100$$

где R – относительное ранговое место;

N – количество студентов в контрольной и экспериментальной группах.

Итоговое количество ранговых баллов: контрольная группа – 1175 б; экспериментальная группа – 1477 б.

Объективность используемой нами в процессе педагогического эксперимента методики парного сравнения проверялась на основе сопоставления данных, полученных в результате повторного выполнения теста в конце этого же этапа обучения (курса). Следует отметить, что при объединении результатов студентов экспериментальной и контрольной групп в одну группу и дальнейшем отдельным сопоставлением их качества по рангу, увеличение показателей одной группы студентов автоматически уменьшает показатели противоположной.

Результаты свидетельствуют, что студенты экспериментальной группы, которые более активно

улучшали результаты, занимали в итоге (по сравнению с контрольной группой) более высокие ранговые места, что повышало их средний процентный ранговый показатель (PR_{ср}) [7].

Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике роста ранговых показателей студентов экспериментальной группы. Так в начале эксперимента исходный уровень среднего процентного рангового показателя студентов экспериментальной группы (47,6%) по сравнению с контрольной группой (52,4%) имел отрицательное значение (-4,8%). По окончании же педагогического эксперимента PR_{ср} экспериментальной группы составлял 55,8%, контрольной – 44,2%, то есть PR_{ср} экспериментальной группы имел уже положительное значение +11,6%, что свидетельствует об эффективности внедряемой технологии обучения. По такой же методике обрабатывались результаты выполнения студентами других тестовых заданий, введенных в контрольно-диагностический комплекс.

Сравнительный анализ экспериментальных данных на основе сопоставления среднего процентного рангового показателя (до начала эксперимента и по его окончании) показал значительное преимущество ранговых показателей студентов экспериментальной группы. PR_{ср} экспериментальной группы в предлагаемых тестах изменялся следующим образом: F1 – от минус 4,8% до +11,6%; F2 – от +1,6% до +18,8%; F3 – от +1,2% до +19,2%; F4 – от минус 4% до +25,8%; F5 – от минус 0,2% до +30,6%; F6 – от минус 5,8% до +15,8%.

В целом приведенные количественные показатели аргументировано доказывают эффективность экспериментальной технологической модели и ее

преимущества перед традиционными технологиями профессиональной подготовки [7].

Одной из основных задач формирующего этапа педагогического эксперимента было целенаправленное, последовательное и системное формирование **методического мышления** студентов при модульной организации учебного процесса. На этапе экспериментального проектирования модульной технологии обучения, в структуре модулей операционного типа, кроме системы инвариантных дидактических задач (обязательных для каждого студента), которые моделировали их будущую профессиональную деятельность, нами была предусмотрена еще и система дополнительных задач как возможность выбора, а также предложена рейтинговая система педагогического контроля и оценки качества методической подготовки студентов.

Согласно гипотезе исследования, при такой организации учебного процесса предусматривалось повышение эффективности работы студентов на практических занятиях, усиление мотивированности их деятельности на основе устойчивого познавательного интереса к обучению, стремления к самосовершенствованию и самореализации, а рейтинговая система педагогического контроля предоставляла бы преподавателю возможности оперативного управления учебно-познавательной деятельностью студентов.

Реализация принципов модульного обучения в процессе формирования и развития методических умений и навыков студентов экспериментальной группы позволяла надеяться на более эффективный и продуктивный характер обучения, чем при традиционной его организации. Такие надежды были обусловлены тем, что в процессе решения образовательных задач студент будет двигаться к

поставленной цели не путем случайных проб и ошибок, а воспользуется определенными в модулях стандартными элементами деятельности, которые помогут ему выявить проблемы и самостоятельно их решить. Как свидетельствуют научные исследования, выявление стандартных элементов деятельности не приводит к автоматизации процесса деятельности в целом или к ограничению творчества в деятельности.

В связи с этим А.Е. Смирнова отмечает, что «... без выделения стандартных элементов деятельности – задач и способов их решения – ... не обойтись. Кроме того, предписание некоторых стандартов – не помеха для творчества. Напротив, становясь опорой нового опыта, он освобождает время, необходимое для создания нового » [6, с. 124]. С целью стимулирования творческой деятельности будущих специалистов по физическому воспитанию, особое внимание уделялось проблемному построению дидактического материала системно-операционных учебных элементов модулей, то есть, студентам, учитывая этап обучения, предоставлялись возможности использования альтернативных средств обучения, варьирование уровней сложности и дозирования гимнастических упражнений, свободного выбора методов и методических приемов обучения (согласно условиям решаемых педагогических задач). Кроме того, студентам предоставлялись возможности проверять, оценивать и корректировать свою деятельность.

Одной из важнейших проблем на этапе формирующего эксперимента была практическая реализация определенных в процессе теоретического поиска аспектов оценки уровня методической подготовленности, которые в качестве критериев являлись средствами инвариантных учебных задач и обеспечивали

бы в процессе реализации необходимый уровень профессиональной подготовки студентов по гимнастике.

Анализ существующих профессиограмм учителя физической культуры [9; 11] показывает, что в структуре его педагогических способностей выделяют ведущие (дидактические, организаторские, психомоторные, экспрессивные, педагогическую наблюдательность) и вспомогательные (чувственные, академические, коммуникативные, конструктивные, гностические и др.) способности, которые в свою очередь имеют многокомпонентный состав (5–8 компонентов). И хотя такой подход к структурированию кажется нам недостаточно обоснованным (например, гностические и конструктивные способности, на наш взгляд, целесообразно классифицировать как ведущие профессионально значимые способности и т. д.), в данном случае необходимо отметить следующее. При таких условиях, в процессе оценки деятельности студентов, которая реализуется через соответствующие умения, необходимо учитывать около 40 только ведущих компонентов профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Такой подход, по нашему мнению, перегружает деятельность преподавателя и не способствует рациональному использованию учебного времени на занятиях. Формирование и развитие системы методических знаний и умений студентов в высшем педагогическом учебном заведении – это многолетний и непрерывный процесс, характерным признаком которого является постепенное усложнение решаемых педагогических задач, моделирующих условия будущей профессиональной деятельности [7].

Поэтому, учитывая повышение уровня профессиональной подготовленности на каждом

последующем этапе обучения, корректируются и требования к студентам по сложности, объему и качеству выполнения учебных задач. С целью оптимизации процесса оценки уровня методической подготовленности, на теоретическом этапе исследования нами был разработан комплекс обязательных и дополнительных учебных задач для каждого этапа обучения и определены соответствующие критерии, которые позволяли оценить уровень сформированности общепедагогических и специальных умений студентов.

Для сравнительного анализа эффективности формирования и развития в процессе педагогического эксперимента методических умений студентов, нами были исследованы обобщенные умения, которые формировались на базе эффективной системы профессиональных знаний. В системе обобщенных умений студентов, структура которой строилась с учетом целей и задач соответствующего этапа обучения, был выделен комплекс гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных и специальных умений, необходимых именно на данном этапе обучения. Например, при выполнении инвариантного (обязательного) задания студентами первого года обучения (проведение комбинированным способом комплекса ОРУ на месте или на гимнастических скамейках) обобщенные умения студентов исследовались по следующим критериям:

1. Гностические и проектировочные:

1) умение четко осуществлять целеполагание, проектировать фрагмент подготовительной части урока в целом, формулировать и четко объяснять задачи учебной практики;

2) владение гимнастической терминологией при объяснении и проведении упражнений;

3) умение регулировать нагрузку и осуществлять контроль за дыханием; соответствие физиологической нагрузки особенностям контингента;

4) умение проводить учебную практику с высокой общей и моторной плотностью и избирать оптимальные мотивационно-стимулирующие средства.

2. Конструктивные:

1) уровень владения (репродуктивный, адаптивный) методикой подбора общеразвивающих упражнений; учет их специфической направленности;

2) наличие грамотного в терминологическом отношении конспекта; соблюдение установленной формы записи ОРУ и правил гимнастической терминологии.

3. Организаторские:

1) целесообразность размещений, передвижений и перестроений группы;

2) умение верно выбирать место во время проведения упражнений;

3) соответствие способов обучения и способов проведения ОРУ задачам учебной практики.

4. Коммуникативные: направленность личности студента на создание благоприятного психологического климата в учебной группе (использование организующего влияния на коллектив по сравнению с оценочным и, особенно, с дисциплинарным).

5. Специальные:

1) умение качественно показать гимнастические упражнения и реализовывать задачи эстетического воспитания;

2) умение формировать правильную осанку в процессе проведения упражнений;

3) владение методикой исправления ошибок (умение замечать ошибки, давать методические указания и замечания во время выполнения упражнений);

4) владение командным голосом

5) соответствие темпа и ритма проведения упражнений музыкальному сопровождению.

На каждом последующем этапе обучения количество критериев оценивания и критериальные требования к уровню сформированности профессиональных умений студентов корректировались в зависимости от решаемых на данном этапе педагогических задач. Например, на этапе начального контроля гностические умения студентов контрольной и экспериментальной групп оценивались по трем критериям, а в процессе выполнения инвариантного задания на первом курсе – по четырем, из которых только 2 совпадали с критериями предварительного контроля. При таких условиях критериальные требования к уровню профессиональных умений студентов логично согласовывались с содержанием профессиональной подготовки и в определенной степени отражали принципы последовательности и преемственности в обучении.

Для определения уровня сформированности обобщенных умений студентов нами была предложена десятибалльная рейтинговая шкала оценивания каждого критерия, что позволило распределить студентов по пяти соответствующими группам с очень низким, низким, средним, достаточным и высоким уровнем сформированности профессионально-педагогических умений.

На этапе констатирующего эксперимента (начальный контроль) уровень обобщенных умений определялся на специально организованном занятии в процессе проведения студентами комплексов ОРУ в движении и на месте (выполнение специально подготовленного домашнего задания). В оценке участвовали организаторы научного проекта

(преподаватели гимнастики) и члены кафедральной комиссии.

На этапе формирующего эксперимента (2–9 семестры) в процессе выполнения инвариантных заданий, обобщенные умения студентов оценивали не только преподаватели, но и вводилась самооценка студентами индивидуального уровня сформированности комплекса профессионально-педагогических умений. На последнем этапе обучения (9-й семестр – этап итогового контроля) профессиональная подготовка студентов оценивалась в процессе проведения контрольного урока на педагогической практике в общеобразовательной школе. В критериальной оценке участвовали учитель физической культуры, методист по специальности и студент (самооценка). На всех этапах контроля результаты оценки заносились в «Лист экспертной оценки профессиональных умений студента», который выдавался каждому студенту в начале учебного года. На основании трех различных оценок вычислялась средняя оценка критерия, а потом и за соответствующее умение в целом.

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента нами были получены достаточно объективные данные об уровне сформированности гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных и специальных умений студентов. Результаты оценивания (эмпирическую частоту) начального уровня сформированности обобщенных умений студентов заносились в соответствующую таблицу. Основной задачей статистического анализа результатов констатирующего эксперимента была проверка предположения (гипотезы) относительно закона распределения исследуемых генеральных совокупностей, то есть сопоставление

эмпирических распределений между собой с целью выявления сходства или различия в форме распределения.

В качестве нулевой (основной) гипотезы (H_0) было выдвинуто предположение о том, что на этапе начального контроля студенты контрольной и экспериментальной групп не отличаются по уровню сформированности профессиональных умений, а количественные показатели согласуются между собой. По отношению к основной гипотезе была сформулирована правосторонняя альтернативная гипотеза (H_1), которая противоречила основной и утверждала о несогласованности эмпирических результатов начального контроля между собой.

Цель статистической проверки выдвинутых нами гипотез состояла в том, чтобы на основании полученных экспериментальных данных принять решение о справедливости основной гипотезы (H_0) (это касалось также анализа эмпирических показателей этапа формирующего эксперимента). Безусловно, такие решения относительно нулевой гипотезы (H_0) имели вероятностный характер, то есть, обязательно сопровождалась некоторой, хотя и достаточно небольшой, вероятностью ложного заключения в ту или иную сторону. Это обусловлено тем, что в небольшом количестве случаев нулевая гипотеза может быть отклоненной, в то время как в настоящей генеральной совокупности она справедлива. Вероятность такой ошибки в научной литературе [4; 5] называют уровнем значимости и обозначают как (α).

Учитывая фиксированный объем экспериментальных данных, за уровень значимости была выбрана стандартная величина 0,05, которая является достаточно оптимальной и позволяет с высокой степенью достоверности анализировать результаты эксперимента. Проверка выдвинутых нами статистических гипотез относительно согласованности показателей уровня

сформированности профессиональных умений студентов контрольной и экспериментальной групп осуществлялась с помощью соответствующего статистического критерия, то есть правила, по которому определяется степень расхождения результатов эксперимента с выдвинутой гипотезой (H_0). Известно, что проверка различных типов статистических гипотез осуществляется с помощью соответствующего критерия, который является наиболее сильным в каждом конкретном случае.

Для нашего экспериментального исследования в качестве статистического критерия был выбран критерий согласованности Пирсона χ^2 , который чаще всего используется для сравнения двух и более эмпирических распределений между собой [2; 5]. Сущность нашего выбора обусловлена тем, что при справедливости гипотезы (H_0) с известной плотностью распределения χ^2 , мы можем на заданном уровне значимости α найти критическую точку распределения $\chi^2(\text{кр})$, которая разделила область значений критерия на две части: область допустимых значений, в которой результаты педагогического эксперимента имеют наиболее правдоподобный вид, и критическую область, где эмпирические результаты менее правдоподобны в отношении нулевой гипотезы. То есть, критерий Пирсона χ^2 позволяет нам проследить, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признаков в двух эмпирических распределения (контрольная и экспериментальная группы).

Преимущество избранного нами критерия заключается и в том, что он позволяет сопоставить значения признаков, представленных в любой шкале оценивания, начиная с номинальной. При таких условиях, основной задачей проверки нашей гипотезы был расчет (на данном уровне значимости α) эмпирического значения критерия $\chi^2(\text{эмп})$ и определения степени его

правдоподобности в отношении нулевой гипотезы (H_0). Учитывая правосторонний характер альтернативной гипотезы (H_1), критические точки имеют положительное значение.

Поэтому, если $X^2(\text{эмп}) \leq X^2(\text{кр})$, выдвинутую нами нулевую гипотезу нельзя отклонить, распределения согласуются между собой, то есть, разногласия между распределением статистически не вероятны. Если $X^2(\text{эмп}) > X^2(\text{кр})$, нулевая гипотеза (H_0) отклоняется в сторону альтернативной, а значит контрольная и экспериментальная группы различаются по уровню сформированности профессиональных умений.

Эмпирическое значение критерия Пирсона $X^2(\text{эмп})$ рассчитывается по специальной формуле [5].

Критическое значение $X^2(\text{кр})$ мы определяли с помощью таблиц распределения X^2 по уровню значимости $\alpha = 0,05$ и числу степеней свободы ν ($\nu = k - 1$, где k – число разрядов признака).

На этапе формирующего эксперимента статистическая вероятность разногласий между эмпирическими распределениями исследовалась по такой же методике, что позволяло сопоставить уровень сформированности профессиональных умений студентов контрольной и экспериментальной групп как на промежуточных этапах обучения, так и на этапе итогового контроля. Анализ полученных данных показывает, что на этапе начального контроля эмпирическое значение $X^2_{\text{эмп}}$ (1,266) значительно меньше его критического значения $X^2_{\text{кр}}$ (9,5). В таком случае, если $X^2(\text{эмп}) \leq X^2(\text{кр})$ (при правосторонней альтернативной гипотезе), мы не можем отклонить выдвинутую нами (см. выше) нулевую гипотезу (H_0).

Результаты проверки нулевой гипотезы (H_0) интерпретируем следующим образом: – полученные на

этапе констатирующего эксперимента данные относительно исходного уровня сформированности гностических умений студентов контрольной и экспериментальной групп не позволяют с достаточной уверенностью отклонить нулевую гипотезу (H_0), которая утверждает о согласованности количественных фоновых показателей между собой; – вероятность нулевой гипотезы (H_0) больше α (0,05); – вероятность альтернативной гипотезы – менее $1-\alpha$. Таким образом, на этапе начального контроля количественные расхождения статистически недостоверны, а значит студенты контрольной и экспериментальной групп не отличаются по уровню сформированности гностических умений.

На следующих этапах обучения (1–4 курсы) и на этапе итогового контроля (5-й курс) проверка статистических гипотез осуществлялась по такой же методике. Несмотря на постепенный рост в исследуемых группах средней рейтинговой оценки за гностические умения, наблюдалось устойчивое, статистически достоверное расхождение между эмпирическими распределениями на каждом этапе обучения, что свидетельствует об эффективности влияния модульно-рейтинговой технологии обучения на формирование профессиональных умений студентов.

В таком случае нулевая гипотеза отклоняется, а результаты ее проверки интерпретируются следующим образом: – полученные на этапе формирующего эксперимента данные об уровне сформированности гностических умений студентов на промежуточных и итоговой этапах педагогического эксперимента не позволяют с достаточной уверенностью принять нулевую гипотезу; – вероятность нулевой гипотезы менее чем α ; – вероятность альтернативной гипотезы – более чем $1-\alpha$.

Проследить динамику изменения количественных показателей и сделать их сравнительный анализ можно и на основе сопоставлений средневзвешенных оценок студентов за соответствующие умения.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике изменяемой средних рейтинговых оценок за соответствующие умения и в контрольной, и в экспериментальной группах, но статистическую вероятность разногласий экспериментальных данных можно подтвердить, безусловно, только на основе сопоставления эмпирических и критических показателей избранного статистического критерия. На последнем этапе обучения (5 курс) в процессе педагогической практики был определен итоговый уровень сформированности обобщенных умений студентов.

Анализ средних рейтинговых оценок и показателей статистического критерия Пирсона свидетельствует о достаточно весомой разнице между уровнями сформированности профессиональных умений студентов контрольной и экспериментальной групп. Сопоставление средних рейтинговых оценок, количественных и процентных показателей итогового уровня сформированности профессиональных умений студентов, эмпирических и критических показателей статистического критерия Пирсона объективно доказывают эффективность профессиональной подготовки студентов институтов физического воспитания и спорта на основе модульно-рейтинговой технологии обучения. Следует отметить, что на первом этапе обучения не наблюдалось статистически достоверного различия эмпирических показателей уровня сформированности специальных умений студентов ($X^2(\text{эмп}) = 6,21$; $X^2(\text{кр}) = 9,5$), хотя средняя рейтинговая

оценка за данные умения в экспериментальной группе (6,0) была выше, чем в контрольной (5,4).

На наш взгляд, это обусловлено недостаточным количеством учебных часов, выделенных на 1 курсе на изучение гимнастики. На следующем этапе обучения (2 курс) наблюдалась уже достаточно веская статистическая вероятность разногласий эмпирических распределений ($X^2(\text{эмп}) = 28,03$; $X^2(\text{кр}) = 11,1$) относительно уровня сформированности специальных умений.

Оценивание **теоретических знаний** студентов экспериментальной группы осуществлялась согласно разработанной на поисковом этапе исследования рейтинговой системе педагогического контроля. На основе изучения опыта использования в учебном процессе различных форм текущего контроля теоретических знаний студентов по гимнастике, было решено применять как традиционные (устный ответ, контрольная и самостоятельная работа, реферирование) так и характерные для модульной технологии обучения (разноуровневые тесты) формы контроля профессиональных знаний студентов. В контрольной группе применялись только традиционные формы контроля.

Определение исходного уровня профессиональных знаний студентов на этапе констатирующего эксперимента осуществлялось в процессе комплексного тестирования (по 5-балльной шкале) на основе содержания учебного приоритетного материала школьной программы по физической культуре с учетом профессионально-педагогической направленности личности будущих специалистов. Проверка основной статистической гипотезы с помощью параметрического критерия согласованности Пирсона показала, что студенты контрольной и экспериментальной группы практически не

отличаются исходным уровнем профессиональных знаний ($X^2_{\text{емп}} = 2,06$; $X^2_{\text{кр}} = 9,5$; $v = 4$; $\alpha = 0,05$).

На этапе формирующего эксперимента оценивание уровня знаний с помощью традиционных форм контроля осуществлялось по 5-балльной шкале. Качество выполнения разноуровневых тестовых заданий, специально разработанных для студентов экспериментальной группы, осуществлялась в соответствии с количеством верно выполненных операций и коэффициента усвоения теста (кроме тестов 4 уровня, решение которых опирается на творческую деятельность студентов) с последующим переводом в 5-балльную шкалу. Содержательная валидность предложенных тестов определялась на основе метода экспертной оценки.

Члены кафедральной комиссии оценивали задания тестов по 5-балльной шкале в соответствии с целью тестирования и реальными задачами, стоящими перед студентами в процессе обучения. Средний балл экспертной оценки содержательной валидности тестов составил 4,75, что свидетельствовало о высокой согласованности задач тестов с реальной деятельностью студентов на данном этапе обучения. Основным отличием процедуры применения указанных контрольных мероприятий в экспериментальной группе была четко определенная частота обратной связи, которая предусматривала получение каждым студентом определенного, минимально-достаточного количества оценок за усвоение содержания как инвариантных, так и модулей по выбору.

По условиям педагогического эксперимента, оценка качества знаний в исследуемых группах осуществлялась по 5-балльной шкале. То есть, мы сочли целесообразным не отходить от общепринятой в образовании системы оценивания. Особенностью контроля профессиональных знаний в экспериментальной группе было получение как

можно большей суммы рейтинговых баллов за теоретический компонент профессиональной подготовки. На каждом этапе обучения данная сумма была составной частью общей индивидуальной суммы рейтинговых баллов студента по всем компонентам профессиональной подготовки. Учитывая разное количество студентов в исследуемых группах и разную частоту обратной связи, сравнительный анализ осуществлялся на основе процентных показателей успеваемости и качества знаний студентов, а также определения медианы знаний (Md), которая рассчитывается по формуле [2]:

$$Md = S + D \times ((n / 2 - Z) / T)$$

где S – фактическая нижняя граница интервала медианы;

D – ширина интервала медианы;

n – общее количество (процентное значение) наблюдений;

Z – частота, накопленная к интервала медианы;

T – частота в интервале медианы.

Определение медианы знаний является одним из самых эффективных методов описания группы экспериментальных наблюдений. Указанный процесс можно охарактеризовать как единичный случай метода определения перцентилей в групповом распределении частот, пригодный как для ранжированных, так и для сгруппированных оценок.

Одним из условий контроля над уровнем теоретической подготовленности было обязательное исправление студентами негативных оценок, полученных на любом этапе обучения. Такой подход позволял сопоставить оценки студентов контрольной и экспериментальных групп за действительно усвоенный (на определенном уровне) теоретический программный материал. Уже на первом году обучения наблюдались

довольно существенные различия процентных показателей успешности обучения студентов контрольной и экспериментальной групп [7].

Объективность указанных показателей подтверждается и вычисленной нами медианой качества профессиональных знаний студентов. На последующих этапах обучения в экспериментальных группах наблюдалось устойчивое превышение процентных показателей успеваемости и медианы качества усвоенных студентами профессиональных знаний. Если количество отрицательных оценок в процессе текущего и семестрового контроля в контрольной группе за весь период формирующего эксперимента практически не уменьшилось, а медиана знаний осталась примерно на одинаковом, достаточно невысоком уровне, то в экспериментальных группах уже на втором году обучения негативные оценки исчезли вообще и наблюдалось постепенное повышение качества усвоения программного материала.

Внедрение экспериментальной технологии значительно расширило возможности сравнительного анализа успеваемости студентов. Так, модульная организация обучения и внедрение рейтингового контроля позволило охватить проверкой 100% студентов, а результаты контроля оказались достаточно информативными для сопоставления достижений студентов на любом этапе обучения. Учитывая более высокую дифференциальную способность рейтинговой шкалы оценивания, стало возможным определить конкретное место каждого студента в соответствии с уровнем обученности. Одновременно, при условии традиционного обучения, не представилось возможным использовать указанные выше формы текущего контроля для каждого студента. Контрольные мероприятия не были

систематическими, а такая форма как устный ответ, вообще, на наш взгляд, использовалась по отношению к случайным студентам [7].

Постепенное увеличение количества хороших и отличных оценок (качества обучения) и медианы знаний в экспериментальных группах лишний раз доказывает тот факт, что модульно-рейтинговая технология профессиональной подготовки студентов в определенной степени оптимизирует учебный процесс и значительно активизирует познавательную деятельность студентов.

Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента свидетельствует, что внедрение модульно-рейтинговой технологии позволило повысить уровень сформированности двигательных умений и навыков студентов (по комплексу критериев), эффективность формирования профессиональных умений (методический аспект), качество теоретической подготовленности студентов и средние процентные ранговые показатели уровня сформированности основных двигательных качеств. Это объективно доказывает эффективность экспериментальной технологии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Выводы

Анализ опыта проектирования и внедрения технологий профессиональной подготовки показал, что, как правило, решаются лишь отдельные аспекты сложной проблемы конструирования и дальнейшей реализации идей в действующей педагогической системе, а именно – разработка контрольно-оценочного компонента (рейтинговая система оценивания учебных достижений); дифференциация содержания обучения; этапно-блочное построение процесса профессиональной подготовки и тому подобное. Одной из наиболее сложных проблем является

оценка эффективности создаваемых технологий и определение критериев оценивания. Обобщая результаты проведенного нами экспериментального исследования эффективности спроектированной технологической модели профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на модульно-рейтинговой основе можно сделать следующие выводы:

1. Определение эффективности целедостижения может быть объективным при разработке системы критериев и их показателей. Нами предложена трехуровневая система, которая позволяет измерять степень достижения цели технологии профессиональной подготовки на стратегическом уровне (оценивая уровни профессиональной компетентности); на структурно-содержательном уровне (оценивая содержательные компоненты профессиональной подготовки – теоретический, методический, технический и физический); на оперативном уровне (оценивая качество усвоения структурных единиц содержательных компонентов профессиональной подготовки).

2. Сформированный согласно концептуальной основе технологии контрольно-диагностический комплекс соответствует требованиям объективности и валидности, и пригоден не только для измерения показателей профессиональной подготовки, но и для оценки уровня сформированности и динамики развития профессионально-значимых личностных качеств: спортивно-педагогической направленности, продуктивности, учебной мотивации, творческой активности, способности к самоуправлению.

3. Основой процессуального обеспечения модульно-рейтинговой технологии профессиональной подготовки по специальным спортивно-педагогическим дисциплинам является модульная программа,

представленная как совокупность целемотивационного, содержательно-предметного, операционально-деятельностного и контрольно-диагностического модулей в вербальном и графическом описании

4. Оптимальное решение педагогических задач обеспечивает разработка учебно-методического комплекса, который состоит из базового учебника соответствующего этапа обучения, материалов для самостоятельной работы различной направленности и разных уровней сложности, методических пособий, справочных материалов.

5. Оптимальным видом педагогического контроля для предлагаемой технологии является рейтинговая система оценивания структурно-содержательных компонентов профессиональной подготовки – теоретический, методический, технический и физический компоненты.

6. Полученные по окончании формирующего эксперимента данные по отдельным компонентам профессионально-педагогической подготовки студентов по гимнастике, аргументировано доказали эффективность экспериментальной технологической модели и ее преимущества над традиционными технологиями профессиональной подготовки студентов институтов физической культуры и спорта. Сравнительный анализ технической подготовленности студентов свидетельствует, что итоговый уровень качества выполнения гимнастических элементов контрольно-диагностического комплекса составляет в контрольной группе 59,01%, в экспериментальной – 77,07%. Средний индивидуальный коэффициент качества усвоения гимнастических элементов студентами контрольной группы – 0,590, экспериментальной – 0,771; коэффициент эффективности формирования двигательных умений и навыков, соответственно – 0,112 и 0,286; средний индекс

индивидуальной эффективности – 0,214 и 0,555. Среднее количество усвоенных за учебный год (за период 2–4 курсов) комбинаций на гимнастических снарядах в экспериментальной группе составляет 8,7 (в контрольной – 5,5), опорных прыжков – 5,5 (2,7), акробатических комбинаций или вольных упражнений – 2,6 (1,6). На этапе итогового контроля (соревнования по гимнастике по произвольной программе на 5 курсе) студенты экспериментальной группы освоили не только более сложные упражнения гимнастического многоборья (средний индивидуальный коэффициент сложности программ – 4,14; в контрольной группе – 3,24), но и выполнили их со значительно более высоким качеством (индекс индивидуальной технической подготовленности, соответственно – 36,85 и 27,38). Уровень сформированности двигательных умений и навыков студентов экспериментальной группы (по комплексу критериев) повысился в среднем на 22,3%. Средние процентные ранговые показатели уровня сформированности основных двигательных качеств студентов повысились в экспериментальной группе на 20,4% (скоростно-силовые на 15,2%; статическая сила – 19,2%; динамическая сила – 28,2%; гибкость – 15,8%). Качество теоретической подготовленности студентов экспериментальной группы повысилась на 22,9%. Эффективность формирования профессиональных умений студентов экспериментальной группы (методический аспект) повысилась в среднем на 22% (гностических на 22,1%; конструктивных – 21,7%; организаторских – 22,3%; коммуникативных – 25,8%; специальных – 18,2%). Средняя успешность обучения по всем структурно-содержательными критериями профессионально-педагогической подготовки студентов экспериментальной группы повысилась на 21,9%.

7. Экспериментальная проверка эффективности модульно-рейтинговой технологии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на примере гимнастики с использованием разработанной системы критериев и их показателей, а так же соответствующего контрольно-диагностического комплекса подтвердила преимущества указанной технологии по сравнению с традиционной, о чем свидетельствуют количественные показатели измеряемых признаков у студентов экспериментальной группы. Объективность полученных результатов подтверждается методами математической статистики, которые были выбраны для обработки результатов. Качественная оценка сформированности профессионально-значимых личностных качеств показала, что у студентов экспериментальной группы повысился уровень учебной мотивации (существенно уменьшилось количество пропущенных занятий, студенты выбирают для решения более сложные педагогические задачи, работают с дополнительной литературой и т.п.); повысился уровень творческой активности (если 1-м курсе преимущественно выполнялись задания репродуктивного уровня, то на 2-5 году обучения почти 2/3 студентов демонстрировали реконструктивный уровень активности, а некоторые – и конструктивный); возможность выбора индивидуальной траектории обучения способствовала формированию умений самоуправления, самостоятельного и сознательного овладения профессиональными знаниями.

8. Одним из весомых факторов оптимизации профессиональной подготовки стало обеспечение каждого студента специально разработанными учебно-методическими и справочными пособиями (базовый учебник по гимнастике и методике ее преподавания (модульный курс; модульная учебная программа;

рейтинговые комбинации гимнастического многоборья (на весь период обучения); справочные издания (русско-украинский словарь-справочник гимнастических терминов); дополнительные методические пособия к содержанию отдельных модулей).

Литература

1. **Бурлачук Л.Ф.** Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 280 с.

2. **Гласс Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1996. – 495 с.

3. **Левитов Н.Д.** Психология характера / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.

4. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 172 с.

5. **Ниворожжина Л.И.** Основы статистики с элементами теории вероятностей / Л.И. Ниворожжина, З.А. Морозова. – Р/н-Д. : Феникс, 1999. – 313 с.

6. **Смирнова Е.Э.** Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л. : Изд-во Ленингр. ин-та, 1977. – 136 с.

7. **Чорноштан А.Г.** Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2002. – 275 с.

8. **Чорноштан А.Г.** Рейтингові комбінації гімнастичного багатоборства (для студентів факультетів фізичного виховання): Методичний посібник / А.Г. Чорноштан. – Луганськ : Альма матер, 2000. – 74 с.

9. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Нац. ун-т фізичного виховання і спорту України – К., 1997. – 50с.

10. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

11. Ялович В.Т. Формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луцьк, 1996. – 175 с.

12. Russel J.D. Modular Instruction // A. Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. – 1974. – 164 с.

13. Sime M. The Elements of a Teaching System. Teaching Machines and Programming. – Oxford – London – Edinburgh : Pergammon Press, 1964. – 256 с.

14. Skinner B.F. Reflections on a decade of teaching machines // Current research on instructions. – Englewood Cliffs, 1969. – 16 с.

1.3. Теоретико-методические основы музыкально-ритмического воспитания в контексте профессиональной подготовки студентов спортивных специальностей (Богданова А.С.)

В современном мире наблюдается активное развитие одного из средств музыкально-ритмического воспитания, такого как ритмическая гимнастика. Она привлекла к себе внимание миллионов людей, стала массовым увлечением, выражается в различных формах и программах аэробики и оздоровительного фитнеса. Возможности применения ритмической гимнастики довольно широки, диапазон упражнений огромен, и под руководством умелого педагога являются мощным комплексным средством и методом воздействия как в оздоровительном, образовательном, так и воспитательном направлениях в развитии личности ребенка и человека в целом.

Проведение занятий по ритмической гимнастике требует от студентов, как будущих специалистов по физическому воспитанию, специальных знаний, умений и навыков в организации учащихся, подборе учебного и музыкального материала, правильного его дозирования соответственно возрастным особенностям детей и подростков.

Ритмическая гимнастика относится к оздоровительным видам гимнастики, главное назначение которых состоит в том, чтобы укреплять здоровье человека, поддерживать на высоком уровне его физическую и умственную работоспособность [4].

Упражнения ритмической гимнастики можно с успехом использовать в различных формах организации физической культуры в качестве разминки, общей или специальной физической подготовки в учебно-

тренировочных занятиях различных видов спорта, а также во всех формах организации физической культуры в школе.

В методической литературе дается большое количество определений ритмической гимнастики, отражающих специфику этого вида физкультурной деятельности.

Ритмическая гимнастика – это общедоступный, высокоэффективный, эмоциональный вид физической активности среди оздоровительных направлений гимнастики. Доступность ритмической гимнастики в том, что ее содержание базируется на простых общеразвивающих упражнениях, выполняемых под музыкальное сопровождение. Для занятий ритмической гимнастики не требуется специальное оборудование. Эффективность ритмической гимнастики заключается в ее разностороннем воздействии на опорно-двигательный аппарат, сердечнососудистую, дыхательную и нервную системы организма человека.

Эмоциональность занятий объясняется не только музыкальным сопровождением и элементами танца, входящими в комплексы упражнений ритмической гимнастики, но и образными, сюжетными композициями, которые отвечают возрастным особенностям учащихся, а также стремлением согласовывать свои движения с коллективом и возможностью демонстрировать хорошо отработанные упражнения [7].

Ритмическая гимнастика многолика, у нее много названий и направлений, а корни уходят в далекое прошлое. Ритмическая гимнастика впитала в себя современные направления различных танцевальных стилей (фанк, хип-хоп, салса, поп, рок, брейк и др.), элементы восточной физической культуры (йога, цигун), хотя фундамент ее основан на европейских школах гимнастики.

В современном обществе ритмическую гимнастику стали заменять термином «аэробика», и как более широкое, принятое в настоящее время название фитнес – это международное обобщенное название двигательной активности оздоровительной направленности, под которым объединено более 200 различных направлений и течений.

Ритмическая гимнастика выгодно отличается от бега тем, что физическая нагрузка равномерно распределяется на все мышечные группы. А чтобы получить тренировочный эффект от занятий, необходимо, чтобы физическая нагрузка была продолжительной, в меру утомительной и по возможности увлекательной [1].

Виды ритмической гимнастики (аэробика, фитнес)

В современной ритмической гимнастике (аэробике, фитнесе) выделены такие виды:

1) Преимущественное использование средств физкультурно-спортивной деятельности:

1. Базовая
2. Танцевальная
3. С элементами боевых видов спорта и единоборств
4. С элементами йоги, ушу и др.
5. Комплексная

2) Возрастной состав:

1. Детская
2. Подростковая
3. Молодежная
4. Для лиц среднего и пожилого возраста

3) Половой состав:

1. Мужская
2. Женская
3. Смешанная

- 4) Целевая направленность:
 1. Общеразвивающая
 2. Поддерживающая
 3. Рекреационная
 4. Реабилитационная
 5. Профилактическая
- 5) Функциональная направленность:
 1. Аэробная
 2. Аэробно-анаэробная
- 6) Развитие двигательных способностей:
 1. Координационных
 2. Силовых
 3. На развитие выносливости
 4. На развитие гибкости
- 7) Степень нагрузки:
 1. Низко-интенсивные
 2. Среднеинтенсивные
 3. Высокоинтенсивные
 4. Комплексные
- 8) Анатомический признак:
 1. Для рук и плечевого пояса
 2. Для ног и тазового пояса
 3. Для туловища
 4. Для всего тела
- 9) Биомеханический признак:
 1. Циклические
 2. Ациклические
 3. Смешанные
- 10) Техническая оснащенность:
 1. Без предметов, инвентаря, тренажеров
 2. С предметами
 3. С инвентарем, тренажерами

4. Сочетание различного инвентаря и оборудования [1].

Организация занятий ритмической гимнастики / аэробикой, фитнесом

1) Форма проведения занятий, мероприятий:

1. Урочная.
2. Неурочная.
3. Конкурсы (соревнования).
4. Фестивали.

2) Количественный состав:

1. Групповая.
2. Индивидуальная (без тренера-преподавателя).
3. Персональная (с тренером).

3) Место проведения занятий:

1. В спортивном зале.
2. На воздухе.
3. В воде.
4. Комплексная.

Средства ритмической гимнастики делятся на четыре группы:

1) Первая группа средств направлена на развитие основных физических способностей занимающихся.

2) Вторая группа упражнений воспитывает танцевальность, пластичность, грациозность.

3) Третья группа упражнений воспитывает музыкальность.

4) Четвертая группа средств направлена на регуляцию психического состояния занимающихся [3].

В зависимости от подбора средств ритмическая гимнастика может носить преимущественно атлетический, танцевальный, психорегулирующий или смешанный характер.

Оказывая существенное воздействие на функционирование систем организма, комплексы

ритмической гимнастики могут быть преимущественно направлены на совершенствование сердечнососудистой и дыхательной систем; на развитие мышечно-связочного аппарата, а также на поддержание нервной системы, используя методы релаксации, аутотренинга и расслабления.

Краткая характеристика видов ритмической гимнастики / аэробики / фитнеса

Аэробика (или ритмичная гимнастика) – гимнастика под ритмичную музыку, которая помогает следить за ритмом выполнения упражнений. Комплекс аэробики включает ходьбу, бег, прыжки, упражнения на гибкость. Результат регулярных занятий аэробикой – поддержка тела в тонусе, тренировка опорно-двигательного аппарата и функциональных систем с целью общего оздоровления организма. Используется в профилактических и лечебно-оздоровительных целях. Физическая нагрузка средней интенсивности, содержит упражнения, при которых организм получает необходимый запас кислорода, укрепляется сердечнососудистая система, оказывается благотворное воздействие на нервную, эндокринную и дыхательную системы организма человека [1].

Различают: танцевальную, оздоровительную и спортивную аэробику. Также существуют: базовая аэробика, степ-аэробика (с использованием степ-платформ), футбол-аэробика.

Танцевальная аэробика (хип-хоп, аэроданс, салса, латина, зумба, танец живота (бэллидэнс) и др.) основана на одноименных музыкальных и танцевальных стилях, логично и последовательно соединенных с элементами современной хореографии, а также с упражнениями спортивного характера. Шаги в танцевальной аэробике видоизменяются в зависимости от избранного стиля,

который выражается средствами популярной музыки. Использование в занятиях сочетания танцевально-гимнастических упражнений и отдельных технических приемов и элементов, употребляемых в боксе, кикбоксинге, карате, содействует развитию силы, скорости, выносливости, координации, повышает эмоциональный фон занятий.

Hip-Hop (хип-хоп) – комбинированный вариант американских танцевальных стилей хип-хоп и кантри с чередованием шагов, прыжков, бега.

Модерн-дэнс, стрит-дэнс, кардиофанк, сити-джем – направления, основанные на одноименных музыкальных или танцевальных стилях; используются элементы современной хореографии, шаги изменяются в зависимости от избранного стиля. Проводятся с целью привлечения к занятиям средствами популярной музыки и модных танцевальных стилей молодежи и детей.

Аэродэнс – использование элементов современной хореографии классического танца и балета.

Салса, латина – занятия построены из комбинации колоритных движений, характерных для бальных танцев.

Зумба (zumba) – это новейшая фитнес-программа танцевального типа, построенная на традиционных латиноамериканских танцевальных шагах Основатель – колумбийский инструктор из фитнеса Альберто Перес, который разработал специфический комплекс движений под ритмичную латиноамериканскую быструю музыку. Преимущество зумбы заключается в том, что эта фитнес-программа содержит простые танцевальные движения. Большинство «па» адаптировано под неподготовленного человека и не представляет для него никакой сложности, потому во время занятий можно полностью отдаться музыке и просто танцевать.

Танец живота (бэллэдэнс) – западное название танцевальной техники, распространённой на Ближнем Востоке и в арабских странах. Своеобразие восточного танца живота – в его пластичности.

Степ-аэробика разработана в 90-х годах прошлого века американским тренером Джином Миллером. Это тренировка в атлетическом стиле на специальных платформах высотой 10–30 см (длина 82,5 см, ширина 35 см). Благодаря своей доступности, эмоциональности и оздоровительной эффективности степ-аэробика широко используется на занятиях с людьми разного возраста и уровня физической подготовленности. Упражнения на степ-платформе улучшают деятельность сердечнососудистой системы и опорно-двигательного аппарата, содействуют развитию двигательных качеств и формированию пропорционального телосложения.

Фитбол-аэробика является комплексом разнообразных движений и статичных поз с опорой на специальный мяч из поливинилхлорида с воздушным наполнением тела диаметром от 45 см (детский вариант) до 85 см (предназначен для людей ростом больше 190 см и массой тела свыше 150 кг). На занятиях фитбол-аэробикой применяется специальное музыкальное сопровождение, темп которого определяется характером движений и мерой амортизации мяча с учетом индивидуального уровня физической подготовленности.

Шейпинг (англ. shaping – придание формы) – вид оздоровительной гимнастики, разработанный ленинградскими специалистами под руководством И.В. Прохорцева в 1988 году. В занятиях шейпингом выделяют два этапа, которые имеют разные задания и способы применения упражнений: «катаболический», направленный на уменьшение лишнего жирового компонента и «анаболический» – силовые упражнения для

формирования мускулатуры необходимой формы и объема. В соответствии с этими заданиями, на «катаболическом» этапе занятий режим работы мышц преимущественно аэробный, на «анаболическом» часть упражнений выполняются в анаэробном режиме. Занятие классическим шейпингом должны быть регулярными, 2 раза на неделю. Средняя длительность занятия – приблизительно один час. Упражнения выполняются в спокойном темпе, с большой амплитудой, без больших нагрузок, с многократным количеством повторений.

Фитнес-программы на кардиотренажерах применяются с целью достижения и поддержания на высоком уровне аэробных способностей. В специально разработанных программах фитнеса используются кардиоваскулярные тренажеры, такие как: беговые дорожки, велотренажеры.

Спинбайк-аэробика (сайклинг). В последние годы популярность получили занятия в группах фитнеса по спинбайк-аэробике (сайклингу). Занятия проводятся с использованием специального велотренажера, который имитирует основные элементы двигательной деятельности спортсмена-шоссейника. Сайклинг позволяет выполнять различные упражнения с участием мышц плечевого пояса и туловища, которое содействует развитию выносливости различного типа, динамической и статичной силы, скоростных качеств, способности быстро переходить от одного режима тренировочной работы на другого.

Хай-импакт – спортивно-ориентированная аэробика, в которой применяются простые движений, а также прыжки, бег на месте.

Роуп-скиппинг – комбинации разных прыжков, акробатических и танцевальных элементов с одной или двумя скакалками, которые выполняются индивидуально или в группах. Основоположником этой формы

двигательной активности стал в 80-х годах XX ст. бельгийский тренер Ричард Стендаль.

Супер-стронг – силовая аэробика, основанная на использовании тяжелых палок-бодибаров, а также разного инвентарю (гантелей, амортизаторов). Существуют отдельные упражнения на развитие мышц ног, пресса и плечевого пояса.

Памп-аэробика была создана в фитнес-центрах Австрии, направление танцевальной аэробики с использованием спортивного инвентаря (мини-штанги, гантели). Тренировка имеет ступенчатый характер, длительность курса – 3 месяца. Применяются разные упражнения такие как: жимы, приседания, махи, которые вовлекают в работу различные группы мышц.

Слайд-аэробика – является программой разносторонней физической подготовки на основе латеральных (боковых) движений ног. Эти движения заимствованы из конькобежного спорта. Упражнения слайдовой аэробики повышают силу и координацию мышц нижних конечностей, служат эффективным средством регуляции массы тела. Занятия проводятся на специальных матах площадью 180 x 60 см, с плоской эластичной поверхностью, которая обеспечивает оптимальное сопротивление при скольжении. Основное усилие при этом выполняют мышцы, которые приводят бедро, имитируя спортивный бег на коньках.

Стретчинг – система специально фиксированных положений отдельных частей тела с целью улучшения эластичности мышц и развития подвижности в суставах. Упражнения можно использовать после основной разминки, окончания аэробной части или силовой тренировки, а также в виде самостоятельного занятия. Стретчинг снижает нервно-психическое напряжение,

ликвидирует синдром отсроченной боли в мышцах после нагрузки, является профилактикой травматизма.

Пилатес (Pilates) – сравнительно молодое направление фитнеса, которое вместе с тем уже успело завоевать популярность во всем мире. В пилатесе соединились западные и восточные элементы (особенно ощутимо влияние йоги). Его относят к направлению фитнеса «Body & Mind» («Тело и Разум»), что означает осознанное отношение к движению, как в йоге или тай-чи. Пилатес – это безопасная программа упражнений без ударной нагрузки, которая позволяет растянуть и укрепить основные мышечные группы в логической последовательности, не забывая при этом и о более мелких и слабых мышцах. Пилатес сочетает упражнения стретчинга, растяжки в йоге и танцевальные элементы. В основе пилатеса заложены несколько важных принципов: концентрация внимания на выполнении упражнений, концентрация на дыхании, точность и плавность движений и их регулярность. Одним из достоинств данной программы является особо бережное отношение к позвоночнику.

Для занятий пилатесом практически не существует никаких противопоказаний, им можно начать заниматься в любом возрасте, находясь в любой физической форме. Разновидности тренировок по пилатесу: а) тренировка на полу – это комплексы упражнений, которые выполняются на полу, в положении сидя или лежа. Комплексы могут быть направлены на достижение разных целей, например для ликвидации болевых ощущений в различных отделах позвоночника. Упражнения также могут выполняться с использованием различного оборудования: кольцо «Pilates Ring», гантели, резиновые амортизаторы, мячи или на специальных тренажерах. Основное отличие тренажеров в пилатесе от обычных, состоит в том, что опора, на которой

находится занимающийся при выполнении упражнений, не является жестко фиксированной. Таким образом, во время выполнения силового упражнения приходится прикладывать дополнительные усилия, чтобы удержать равновесие на нестабильной поверхности, при этом организм человека включает в работу огромное количество мелких мышц, которые не задействуются при обычных тренировках.

Калланетика – это комплекс гимнастических упражнений, разработанный голландской балериной Каллан Пинкней. Комплекс составляют 29 статических упражнений, в основе которых лежат йоговские асаны. Во время выполнения этих упражнений в работу включаются все мышцы одновременно, а при регулярных занятиях происходит ускорение обмена веществ, поэтому занятия калланетикой – эффективный и быстрый способ коррекции фигуры. Кроме того, этот комплекс упражнений может помочь в борьбе с остеохондрозом.

По словам Каллан Пинкней, на начальном этапе надо заниматься три раза на неделю по часу в день, потом, когда эффект станет визуально заметен (а это случится через пару недель занятий), количество тренировок можно снизить до двух. При получении необходимого результата время занятий можно сократить до одного часа на неделю. Необязательно, чтобы это была одна тренировка: ее можно разделить на 3–4 занятия длительностью по 15–20 минут. Считается, что один час занятий калланетикой дает организму нагрузку, которая равняется семи часам классического шейпинга или 24 часам аэробики.

Йога-аэробика – сочетание статических и динамических асанов, дыхательных упражнений, релаксации и стретчинга.

Тай-бо, ки-бо – вид аэробики, основанный на восточных единоборствах, боксе, кикбоксинге.

Бокс-аэробика – строится на использовании серии мелкоамплитудных темповых движений: джеб (прямой удар), хук (удар сбоку), апперкот (удар снизу) с постоянной сменой позиции и разнообразными перемещениями, имитирующими действия боксера на ринге.

Функциональный тренинг (в широком понимании) – компонент тренировочного процесса, реализуется путем поддержания всех двигательных качеств на уровне, определяемом требованиями структур здорового человека. Функциональный тренинг (в узком понимании) – тренировка, направленная на развитие координации (баланса).

Все перечисленные виды ритмической гимнастики / аэробики, фитнеса выполняются под определенное музыкальное сопровождение, которое создает не только эмоциональный фон занятия, но и является регулятором физической нагрузки.

Исследования по этому вопросу свидетельствуют об очевидном преимуществе использования музыки в процессе спортивной деятельности. Воздействуя, прежде всего на психику, центральную нервную систему, она опосредованно влияет и на физическую работоспособность.

Ритмичная музыка может способствовать настройке организма на определенный темп работы, повышает его работоспособность, отдалает наступление утомления, помогает бороться с влиянием однообразия, ускоряет протекание восстановительных процессов. Н.А. Боровская, Э.В. Ветошкина, В.Н. Кряж, Т.С. Лисицкая, Т.Т. Ротерс и др. подчеркивают, что ритмическая гимнастика – это прекрасное средство эстетического воспитания. Танцевальная направленность упражнений и музыкальное сопровождение способствуют развитию культуры

движений, выразительности, пластичности, грациозности, ритмичности, музыкальности и танцевальности [4; 6; 7].

Музыкальное сопровождение на занятиях служит одним из основных моментов, с помощью которых значительно упрощается организационный процесс, повышается эмоциональное состояние занимающихся, проявляется больший интерес к занятиям, сохраняется высокая работоспособность на протяжении всего занятия.

В некоторых оздоровительных системах ритмической гимнастики / аэробики, фитнеса таких как: пилатес, калланетика, стретчинг, йога для снятия монотонности при многократно повторяемых движениях или удержании поз музыка используется как фон. В других видах ритмической гимнастики: степ-аэробике, слайд-аэробике, танцевальной аэробике, шейпинге, фитбол-аэробике музыкальное сопровождение используется как лидер, т.е. задает ритм, темп и характер движений [5].

В процессе занятий, с использованием музыкального сопровождения, наряду с задачами общего физического развития и оздоровления, так же решаются задачи эстетического воспитания. Музыка, хорошо подобранная к движениям, помогает занимающимся закреплять мышечное чувство, а слуховым анализаторам запоминать движения в связи со звучанием музыкальных отрывков. Все это постепенно воспитывает музыкальную память, закрепляет привычку двигаться ритмично, красиво. Овладевая новыми, все более сложными музыкальными движениями, занимающиеся стремятся соразмерять их во времени и пространстве, подчинять ритмическому рисунку, требованиям пластики и внешней выразительности [6; 7].

Эффективность занятий ритмической гимнастикой / аэробикой, фитнесом в большой степени зависит от умения преподавателя проводить различные виды

упражнений в сочетании с музыкальным сопровождением, привлекать внимание занимающихся к точным, красивым, выразительным движениям. Это определяет необходимость соответствующей подготовки преподавателя и требует знания основ музыкальной грамоты.

Выполнение упражнений в заданном темпе позволяет контролировать и дозировать интенсивность и объем нагрузки. Скорость музыки обеспечивает необходимый уровень физической нагрузки.

При подборе музыки к определенному занятию надо учитывать два основных момента:

1. Музыкальные вкусы занимающихся и возрастные особенности.

2. Темп музыкального сопровождения (таблица 1).

По мнению Е.С. Крючек темп музыки для разных видов уроков ритмической гимнастики может быть следующим:

Таблица 1

Темп музыки и движения

Темп музыки	Кол-во муз. акц/мин	Части урока	Возможные упражнения
Медленный	40–60	Заключительная часть урока – снижение нагрузки в конце урока	Упражнения на дыхание, расслабление, равновесия
Умеренный	60–90	Разминка, окончание аэробной части урока,	Упражнения на «растягивание» (стретчинг), варианты ходьбы,

		упражнения на силу	движения руками, наклоны туловища, силовые упражнения с удержанием позы
Средний	90–120	Аэробная часть – низкая ударная нагрузка «калистеника» – упражнения на силу, «заминка» после высокой ударной нагрузки	Базовые аэробные шаги, выпады, наклоны, махи, сгибания ног, силовые упражнения
Выше среднего	120–130	Аэробная часть уроков танцевальной направленности: аэробика, степ-аэробика	Хореографические соединения базовых шагов и танцевальных движений (твист, самба, ча-ча-ча), комбинации на степсах
Высокий (быстрый)	130–160	Аэробная часть – высокая ударная нагрузка	Ходьба, бег, прыжки, небольшие махи, хореографические соединения базовых шагов и танцевальных движений (хип-хоп, рок-н-ролл)

Очень быстрый	160–180	Аэробная часть – высокая ударная нагрузка	Быстрая ходьба и бег, подскоки
---------------	---------	---	--------------------------------

Можно замедлять или ускорять темп в зависимости от стадии освоения элемента. Если в начале изучения нового материала темп будет слишком высок, такая ситуация обычно может приводить к перенапряжению, неспособности понять задание и повторить его. Но слишком затягивать выполнение движений в замедленном темпе не следует, поскольку в этом случае снижается оздоровительный эффект занятия.

Для музыкального сопровождения занятий чаще всего подбирают музыкальные произведения «квадратного» построения.

Каждый такт музыкальной фразы состоит из 4 счетов или 8. Структура музыкального сопровождения имеет 4 периода по 8 счетов каждый, то есть длится 32 счета или 16 счетов (при подсчете «через счет» или по четвертям).

Соответствующее построение комбинаций состоит из четырех частей (восьмерок), каждая из которых отвечает выполнению одного элемента один или два раза, в зависимости от того, на сколько счетов рассчитан элемент. То есть, комбинация выполняется на 32 счета и рассчитана на 4 элемента, по 8 счетов каждый.

Для того чтобы записать профессиональную фонограмму из разных музыкальных композиций, необходимо, чтобы каждый фрагмент логично сочетался с другим (по уровню звучания, темпа, и имел завершенную музыкальную мысль). В этом случае возможно избежать пауз в музыкальном сопровождении, остановок в движении и повысить эффект от занятия (используют так

называемый режим «non-stop» – запись без пауз между композициями) [2].

Требования к музыкальной подготовленности педагога:

1. Умение проводить упражнения в соответствии с музыкальным сопровождением:

– вовремя подавать команды и специальные жесты в начале и по окончании упражнения в соответствии с музыкальным сопровождением;

– проводить упражнения в соответствии с построением музыкального сопровождения;

– проводить ритмичный подсчет в соответствии с размером музыкального сопровождения.

2. Умение составлять упражнения в соответствии с «музыкальным квадратом» (на 4, 8, 16, 32 счета и т.д.).

3. Умение подбирать и составлять упражнения в разных ритмичных сочетаниях.

4. Умение составлять упражнения под заданное музыкальное сопровождение в соответствии с его содержанием, формой, ритмом, динамическими оттенками, то есть создавать композицию упражнения.

5. Умение подбирать музыкальное сопровождение для различных комплексов упражнений.

При построении композиций в фитнесе выделяют два подхода музыкальной интерпретации:

1) подбор конкретных упражнений под музыкальное сопровождение;

2) создание комбинаций движений в соответствии с содержанием музыки.

В основе первого подхода заключается составление упражнений под заданную музыку с учетом содержания, формы, ритма, динамических оттенков.

Реализация второго подхода заключается в исполнении заранее составленного комплекса упражнений под определенное музыкальное сопровождение.

Нормирование нагрузки при проведении занятий ритмической гимнастики / аэробики / фитнеса

При выполнении комплекса аэробики преподавателю необходимо следить за нагрузкой. Нагрузка на сердечнососудистую систему определяется по пульсу. Пульсовые данные необходимо снимать перед началом занятия, после наиболее нагрузочной части и в конце занятия. Наиболее оптимальный режим работы для старшеклассников и студентов, когда частота сердечных сокращений (ЧСС) составляет от 120 до 135 ударов в минуту. Однако при выполнении беговых и прыжковых упражнений в быстром темпе пульс может повышаться до 150–160 ударов в минуту.

Перед началом занятий (пульс в покое) самый низкий показатель в положении лёжа, самый высокий в положении стоя (от 60 до 90 уд. в мин.), если разница частоты пульса в положении лёжа и стоя составляют 6–12 уд. в мин. – это хороший показатель. Разница частоты пульса более 18 уд. в мин. свидетельствует об отклонении в состоянии здоровья. В ходе занятий по мере возрастания тренированности ЧСС перед началом занятий может достичь 55–70 уд. в мин. Это свидетельствует об отличном и хорошем состоянии сердца.

В конце занятия рекомендуется определять, как быстро пульс приходит в норму. Для этого преподаватель через 2–5 мин. после нагрузки проверяет пульс у занимающихся и сравнивает его с пульсом до нагрузки. Если пульс превышает исходный уровень на 10 уд. в мин., то состояние оценивается как хорошее. Число ударов от 11 до 20 – удовлетворительное и более, чем 20 ударов в минуту – плохое.

Помимо пульсовых данных показателем нагрузки является частота дыхания, состояние кожных покровов и координация движений.

В процессе начального разучивания упражнения, занимающиеся быстро устают, так как процесс усвоения нового материала требует от них остроты восприятия, повышенного проявления двигательных качеств, поэтому в этот период нецелесообразно планировать большую нагрузку.

Число повторений определяется возможностью улучшать технику выполнения в очередной попытке. Ухудшение координации движений, повторение со стереотипными ошибками является сигналом к прекращению выполнения упражнений или к увеличению длительности интервалов для отдыха.

Кратковременные ациклические упражнения (состоящие из 1–2 элементов), а также относительно легкие по усвоению могут в одной попытке повториться несколько раз.

Интервалы отдыха между подходами (сериями) должны иметь достаточную длительность, чтобы у занимающихся восстановились физические и психические силы и они почувствовали готовность к повторению упражнения.

Интервалы между занятиями в процессе обучения не должны быть большими, чтобы сохранились следы от предыдущего занятия.

Особенности физических нагрузок и рекомендации по технике безопасности на занятиях по ритмической гимнастике / аэробике, фитнесу.

Наиболее информативным показателем адекватности физической нагрузки на организм человека является частота сердечных сокращений. ЧСС – количество сокращений, которое делает сердце за

определенный момент времени. Определять показатель оптимальной частоты сердечного пульса необходимо для того, чтобы выявить уровень допустимых нагрузок. Для этого сначала надо узнать, каково максимальное значение пульса (зона тренировок).

Оно вычисляется так: из коэффициента 220 вычитают число соответствующих лет человека, который занимается фитнесом:

$$\text{ЧСС макс} = 220 - \text{возраст.}$$

Например: для человека в возрасте 25 лет максимальное ЧСС составляет $220 - 25 = 195$ (максимальное число сердечных сокращений).

Что бы получить нужный для тренировок диапазон сердечных сокращений полученное число: 195 (максимальное ЧСС) нужно умножить на коэффициенты 0,6 и 0,7.

Проще говоря, нужный тренировочный пульс будет составлять 60–70% от максимальной частоты сердечных сокращений.

Нужная нам ЧСС рассчитывается, так:

$$220 - 25 (\text{возраст}) \times 0,6 = 117 \text{ уд/мин.}$$

$$220 - 25 (\text{возраст}) \times 0,7 = 135 \text{ уд/мин.}$$

Оптимальным пульсом для занятий фитнесом человеку в 25 лет будет соответствовать значение пульса от 117 уд/мин до 135 уд/мин. (Таблица 2).

Таблица 2

**Рекомендуемая частота пульса во время занятий
фитнесом для начинающих**

Возраст	20	25	30	35	40	45	50
Максимальная ЧСС	200	195	190	185	180	175	170
Рекомендуемый пульс от ЧСС 60%	120	117	114	111	108	105	102
Рекомендуемый пульс от ЧСС 70%	140	135	133	129	126	122	119

Чтобы тренировки были эффективными, а, главное, не вредили здоровью, нужно научиться контролировать свой пульс.

Прежде, чем начинать тренировки, нужно пройти специальное фитнес-тестирование. Во многих фитнес-клубах новичку такая услуга предлагается бесплатно, а индивидуальный подход к клиенту обязывает профессионального тренера и медработника фитнес-клуба определить стартовый уровень физической подготовки и составить занятия в соответствии с индивидуальной пульсовой зоной начинающего. Обычно пульс измеряют на запястье, но можно измерять и на других крупных сосудах: на сонной артерии, на виске, в районе локтевого сгиба, в паху. Существует также специальный прибор – пульсометр – полезная вещь, для тех, кто регулярно занимается спортом.

Зная индивидуальное значение исходного и максимального пульса, можно определить оптимальное значение ЧСС при выполнении физических нагрузок, т.е. собственную «зону тренировки». Выходить за ее пределы

которой резко и без подготовки, не рекомендуется – чревато для здоровья.

Выделяют **четыре основные тренировочные зоны**, в одной из которых вам предложит работать преподаватель по фитнесу, исходя из физического состояния и целей.

Зона низкой нагрузки или оздоровительная: максимальный пульс – 50–60%. Рекомендована новичкам, «сердечникам» и тем, кто возвращается в спорт после травм.

Зона умеренной нагрузки. Здесь происходит сжигание жиров, максимальный пульс – 60–70%. Занятия происходят в быстром темпе, что **способствует быстрому сжиганию калорий**. Подходит тем, у кого нет проблем со здоровьем.

Зона повышенной нагрузки или аэробная зона. Максимальный пульс 70–80%. Тренировки требуют высокого темпа, но **при этом не сжигаются жиры**, так как в этой зоне основной источник энергии – мышечный гликоген. Работать в этой зоне рекомендовано только профессиональным спортсменам.

Зона анаэробного порога. 80–90% максимального пульса. Организм и мышцы в этой зоне работают на пределе, поэтому работать здесь могут только спортсмены высокой спортивной квалификации. Для нетренированного человека такие нагрузки чреваты ухудшением в состоянии здоровья.

Основным регулятором нагрузки на занятиях по фитнесу является:

а) интенсивность работы, которая подразделяется на при уровня:

– низкий – до 60 % от максимальной частоты пульса;

– средний – до 70–80 %;

– высокий – до максимальной частоты сердечных сокращений.

б) длительность занятий и их частей;

в) количество занятий (в неделю, в течение месяца, цикла и т.д.) и их содержательный режим.

В результате научных исследований было определено, что для повышения уровня физической подготовленности здоровых взрослых людей рекомендуется:

– частота занятий 3–5 раз в неделю;

– интенсивность 60–70 % ЧСС макс;

– продолжительность 20–60 мин непрерывной активности.

Литература

1. Афтимичук О.Е. Оздоровительная аэробика. Теория и методика : учеб. пособие / О.Е. Афтимичук; Гос. ун-т физ. воспитания и спорта. – Кишинев : «Valinex» SRL, 2011. – 310 с.

2. Григорьев В.И., Давиденко Д.Н., Малинина С.В. Фитнес-культура студентов: теория и практика: Учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 228 с.

3. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания: учеб. для студентов высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта / Круцевич Т.Ю. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т.2. – 390 с.

4. Лисицкая Т.С. Ритмическая гимнастика (230 упражнений) / Т.С. Лисицкая. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 96 с.

5. Новые фитнес-системы (новые направления, методики, оборудование и инвентарь) [Текст] : учеб. пособие / В.Ю. Давыдов, А.И. Шамардин, Г.О. Краснова:

Федеральное агентство по физ. культуре и спорту, ВГАФК. – 2-е изд., перераб. и доп. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2005. – 284 с.

6. Ротерс Т.Т. Теория и методика развития личности школьника на ритмических занятиях в общеобразовательной школе / Т.Т. Ротерс. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 279 с.

7. Ротерс Т.Т. Уроки ритмики в школе: учебное пособие для учителей / Т.Т. Ротерс. – Луганск : Знание, 2003. – 212 с.

ГЛАВА 2

СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1. Моделирование процесса обучения старшеклассников плаванию в школах спортивного профиля (Андросова А. П.)

Для моделирования процесса обучения старшеклассников плаванию в школах спортивного профиля нами были учтены данные констатирующего этапа эксперимента, проанализирована научная, учебная и методическая литература. Нас интересовало, каким образом осуществляется учебный процесс по плаванию, а именно: его структура, каковы основные направления, как они распределяются в течение учебного года, на что направлено основное внимание на разных этапах обучения учащихся плаванию, используемые средства и методы. Основной структурной единицей процесса моделирования является модель, которая на разных уровнях имеет свои признаки в понятийном толковании.

Так, в большом толковом социологическом словаре [18] модель определяется как представление одного явления через другое, например, аналогию или метафору; формальное (т.е. математическое или логически формальное) представление совокупности отношений; физическое, графическое или схематическое выражение (включая карты) совокупности отношений; компьютерные модели, позволяющие моделировать процессы реального мира.

Философский словарь А. Грицанова [16] указывает, что модель (лат. *Modulus* – мера, образец) – объект-заместитель, который в определенных условиях может

заменять объект-оригинал, воспроизводя свойства, интересующие характеристики оригинала. Воспроизведение осуществляется и в наглядной (макет, устройство, образец), и в знаковой форме (график, схема, программа, теория).

В словаре Б. Мещерякова [32], модель (англ. Model) (в широком смысле) – упрощенный воображаемый или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый как их «заменитель» и средство оперирования.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что модель – это схематическое выражение исследуемого процесса, который воспроизводит его основные характеристики и может быть использована для управления этим процессом, что будет представлять для нас понятийную основу моделирования процесса обучения старшеклассников плаванию в школах спортивного профиля.

Проанализируем понятие «моделирование» с точки зрения философского познания и педагогики, что даст нам представление об этом процессе.

Анализ литературы философского направления по данному вопросу показал, что во многих дискуссиях, посвященных гносеологической роли и методологическому значению моделирования, этот термин употреблялся как синоним познания, теории, гипотезы. Например, часто модель употребляется как синоним теории в случае, когда теория еще недостаточно разработана, в ней мало дедуктивных шагов, много упрощений, неясностей. Иногда этот термин используется как синоним любой количественной теории, математическое описание. Существенным признаком, отличающим модель от теории, по словам И. Фролова [43, с. 122], является не уровень упрощения, не

мера абстракции, а следовательно, не количество этих достигнутых абстракций и отвлечений, а способ выражения этих абстракций, упрощений и отвлечений, характерный для модели.

Рассмотрев сущность моделирования с точки зрения философии, переходим к анализу литературы педагогического направления. Так, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» [3] выделены два аспекта моделирования в обучении: моделирование как содержание, которое ученики должны усвоить и моделирование как учебное действие, средство обучения.

Отметим, что в педагогике в последние годы разрабатывают принципы учебного моделирования, которые используют графические модели в деятельности и преподавателя, и учеников. Анализ научной работы А. Дахина [17] по педагогическому моделированию указывает на глубокое исследование проблемы интеграции педагогики с другими научными направлениями, а также по вопросам моделирования социокультурных явлений. Также автором определены концептуальные положения педагогического моделирования.

Проанализированная литература свидетельствует, что в педагогике моделирование широко используется также при изучении проблемы подготовки кадров, требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят учеников (модель деятельности), с другой – содержание образования и обучения (модель подготовки). Об этом говорится в работах А. Савельева, Л. Семушиной, В. Кагерманьяна [39].

В. Мустаева [33], характеризуя современный этап развития общества, отмечает, что образование становится важнейшим социальным институтом, который позволяет не только транслировать новые жизненные и социальные

ценности, но и влиять на развитие общественного сознания. Она указывает, что моделирование содержания образования – тот гносеологический инструмент, который позволит эффективно приблизить собственный личностно-исторический опыт учащихся к «чужому», общественно-историческому, полученному кем-то и когда-то.

Проблема эта непростая. Снова таки, А. Дахин [17] считает, что практика наполнения структуры содержания образования фактическим материалом, вероятно, вечный и дискуссионный вопрос. В его решении принимают участие многие представители системы образования: министерства, методические службы, администрация образовательного учреждения. Но есть и такие проблемы, которые педагог решает вместе со своими учениками, конструируя содержание обучения. Здесь уже не обойтись без реальных партнерских отношений и сотворчества.

В дальнейшем определим значение моделирования в физическом воспитании, что непосредственно касается нашего исследования.

Моделирование в сфере физической культуры используется сравнительно недавно, и многие вопросы его применения разработаны недостаточно. Так, в области физического воспитания по проблеме моделирования выполнен ряд исследований, направленных на:

- моделирование и прогнозирование в системе спортивной тренировки (Б. Шустин [47]);
- совершенствование содержания модельных характеристик сильнейших спортсменов в группах родственных видов спорта (Ф. Суслов [41]);
- программирование учебной деятельности спортсменов на основе имитационного моделирования движений человека на ЭВМ (В. Загrevский [19]);

- теоретико-методическое обоснование процессов управления технической подготовкой спортсменов на основе компьютерного моделирования (М. Шестаков [44]);
- алгоритмизацию процесса скоростно-силовой подготовки спортсменов (И. Лысаковский [27]);
- программирование тренировочного процесса высококвалифицированных бегунов на средние, длинные и сверхдлинные дистанции (В. Кулаков [26], А. Татару [42]).

Анализ научных исследований Т. Круцевич показал, что одним из условий управления в физическом воспитании является оперирование моделями. Возможности создания и построения моделей обусловлено специфическими особенностями процесса физического воспитания – обучение двигательным действиям и развитие физических качеств.

По мнению Т. Круцевич, в управлении процессом физического воспитания есть необходимость в составлении таких моделей, как: модели физического состояния учащихся, занимающихся физическими упражнениями; модели урока физической культуры; модели процесса – программы занятий в физическом воспитании [24].

Доказано, что моделирование как метод научного исследования позволяет из совокупности признаков, свойств и характеристик уровня подготовленности спортсмена выделить достаточно ограниченную до приемлемого объема совокупность наиболее существенных параметров. Это позволяет обоснованно перейти от рассмотрения реального объекта к сокращенному, но адекватному, изучение которого дает исследователю вполне достаточную информацию о реальной динамике этого объекта [25].

Итак, указанное выше дает основания утверждать, что моделирование – это сложный процесс, требующий

разностороннего исследования моделируемого процесса, объекта или явления для определения основных характеристик, которые будут использованы при дальнейшем применении модели.

Для моделирования процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля нами было проанализировано специфику учебной деятельности старшекласников по спортивному профилю. Так, по мнению М. Зубалия [21], основой учебной деятельностью является ознакомление старшекласников с закономерностями учебно-воспитательной работы учителя физической культуры и тренировочной деятельности тренера по избранному виду спорта. Исходя из этого, спецификой обучения по спортивному направлению является овладение старшекласниками различных сторон подготовленности по избранному виду спорта, а потому содержание профильного обучения старшекласников по плаванию, по нашему мнению, должно рассматриваться с позиции технической, физической и теоретической подготовки.

Поскольку спортивное направление плавания в процессе профильного обучения нацелено на овладение спортивными способами плавания, поэтому мы считаем необходимым проанализировать возрастные особенности и сенситивные периоды для овладения техникой спортивного плавания и развития физических качеств учащихся старших классов как основы конструирования экспериментальной методики. Анализ работ И. Берестецкой [2], Н. Булгаковой [5], А. Викулова [8], А. Воронцова [9], М. Кремлева [22], Л. Макаренко [28–30], В. Парфенова [35–38], Ю. Шкретия [45], Л. Шульги [46] доказал, что именно учет возрастных особенностей развития детей разного возраста предоставляет возможность рационального подбора необходимых

средств, форм и методов решения задач обучения и воспитания молодого поколения.

Остановимся в большей степени на анализе анатомо-физиологических особенностей старшекласников, чтобы понять физические возможности организма учеников с точки зрения их учета при построении учебно-тренировочного процесса и определения средств контроля за ним.

Т. Аникина, Л. Ковтун [1] указывают, что в старшем школьном возрасте наблюдается значительное усиление роста позвоночника. Быстрее всех отделов позвоночника развивается поясничный, а медленнее – шейный. Рост позвоночника по сравнению с ростом тела отстает. Это объясняется тем, что конечности растут быстрее. В 15–16 лет начинается окостенение верхних и нижних поверхностей позвонков, грудины и срастание ее с ребрами. Позвоночный столб становится более прочным, а грудная клетка продолжает усиленно развиваться, они уже менее подвержены деформации и способны выдерживать даже значительные нагрузки.

До 17–18 лет сформирована высокодифференцированная структура мышечного волокна, происходит увеличение массы мышечных тканей за счет роста диаметра мышечного волокна. Установлено, что диаметр двуглавой мышцы плеча до 6 лет увеличивается в 4–5 раз, а до 17 лет – в 6–8 раз. Увеличение массы мышц с возрастом происходит неравномерно: в течение первых 15 лет вес мышцы увеличивается на 9%, а с 15 до 17–18 лет на 12%.

Высокие темпы роста характерны для мышц нижних конечностей по сравнению с мышцами верхних конечностей. Ярко выражены половые различия по мышечному и жировому компонентам: масса мышц (по отношению к массе тела) у девушек примерно на 13%

меньше, чем у юношей, а масса жировой ткани примерно на 10% больше. Отличие в мышечной силе с возрастом увеличивается: в 15 лет разница составляет 8–10 кг, в 18 лет – 15–20 кг. Увеличение веса тела у девушек происходит интенсивнее, чем рост мышечной силы. В то же время у девушек, по сравнению с ребятами, выше точность и координация движений.

Исследования Г. Герасимовой и Л. Павлычева [13] показали, что опорно-двигательный аппарат у старшеклассников способен выдерживать значительное статическое напряжение и выполнять длительную работу, что обусловлено нервной регуляцией, строением, химическим составом и сократительными свойствами мышц.

Значительно меняются в процессе онтогенеза функциональные свойства мышц. Увеличиваются возбудимость и лабильность мышечной ткани. Меняется тонус мышц. У новорожденных плохо выражена способность мышц к расслаблению, которая с возрастом увеличивается. С этим обычно связана скованность движений у детей и подростков. Только после 15 лет движения становятся более эластичными. В последнюю очередь совершенствуются способности быстро решать двигательные задачи в различных ситуациях. Ловкость продолжает улучшаться до 17 лет. Позже других физических качеств развивается выносливость. В общем, в 17–18 лет выносливость школьников составляет около 85% уровня взрослого.

Анализ возрастных особенностей учащихся старших классов, обучающихся по плану профильной школы, показал, что существуют различия в физическом развитии и физическом состоянии ребят. Доказано, что у девушек 16–17 лет сердечно-сосудистая система может достигать максимального уровня тренированности и

переносить большие нагрузки. Значительно расширяются возможности организма к выполнению работы анаэробного характера. Наиболее выраженное естественное увеличение мышечной силы отмечается у юношей в возрасте 16–17 лет. Сердце и легкие, максимальное потребление кислорода, кислородная емкость крови у юношей становятся большими, чем у девушек.

В таблице 1 приводим показатели развития различных физических качеств у школьников в соответствии с сенситивными периодами, предложенными И. Глазыриным [14].

Таблица 1

Сенситивные периоды развития двигательных качеств у школьников разных возрастных групп (по И. Глазырину, 2003)

Физические качества	Пол	Возраст (лет)											
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Сила	Мальчики	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+
	Девочки	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-
Быстрота	Мальчики	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-
	Девочки	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+
Выносливость	Мальчики	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+
	Девочки	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-
Ловкость	Мальчики	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
	Девочки	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Гибкость	Мальчики	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
	Девочки	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-

(+) – благоприятный период для развития физических способностей

(-) – неблагоприятный период для развития физических способностей

Из приведенной таблицы следует, что в старшем школьном возрасте (15–17 лет) и у юношей, и девушек наиболее благоприятный период для целенаправленного развития выносливости, быстроты, силы. У девушек гибкости в соответствии с естественными процессами их развития, но при этом основной акцент мы будем делать на развитие именно доминирующих физических качеств для плавания, которые играют важную результативную роль в процессе обучения различным способам плавания и дальнейшей профессиональной деятельности.

Учитывая, что результативность профильного обучения в старшей школе взаимосвязана с условиями допрофильной подготовки, остановимся на возрастных особенностях физического развития детей подросткового возраста. Как известно, этот период характеризуется половыми различиями развития организма учащихся и вследствие этого физическими способностями ребенка, что должно учитываться при обучении учащихся плаванию. Так, возраст девушек 10–11 лет характеризуется началом периода полового созревания. Поэтому на фоне интенсивного действия гормонов наблюдается резкий прирост в росте тела в длину, начинается так называемый скачок роста. У девушек с ранним типом развития увеличение тела в длину после 13 лет уже не значительно, а в 15 лет рост завершается.

У девушек с относительно замедленным развитием интенсивный рост тела в длину начинается только с 15–14 лет, а заканчивается в 17–18 лет. Если доменструальный период характеризуется увеличением длины тела за счет увеличения длины ног, то после – интенсивно идет рост туловища. Эти особенности в изменении пропорций тела надо учитывать при работе над техникой плавания. Также отметим, что в возрасте 11–13 лет интенсивно развиваются сердечно-сосудистая и дыхательная система. Аэробные

возможности организма достигают до 13 лет 80–85% уровня возможностей тренированного организма взрослой женщины. В дальнейшем повышения функций организма, которые обеспечивают работу на выносливость, достичь не удастся. На возраст 10–13 лет приходится скачкообразный прирост относительной мышечной силы.

Показатели относительной мышечной силы у девушек 12–13 лет приближаются к показателям ребят того же возраста. Возраст от 13 до 15–16 лет характеризуется интенсивным увеличением окружности грудной клетки и различные широтные размеры тела, происходит окончательное формирование половых особенностей, то есть женского типа телосложения. В 14–15 лет у девушек силовая подготовка должна уже иметь характер интенсивного и целенаправленного воспитания силы основных мышечных групп. Без основательного решения задач целенаправленной силовой подготовки девушек рассчитывать на высокие результаты в последующие годы не стоит.

Рассмотрев особенности развития девочек подросткового возраста переходим к их рассмотрению у ребят. Так, интенсивное половое созревание начинается у ребят с 12 лет. Также, как и у девочек, у них отмечается отчетливый скачок роста. Интенсивное увеличение длины тела приходится на возраст 13–15 лет. Одновременно с ростом в длину увеличивается окружность грудной клетки, растет мышечная масса (особенно в 13–15 лет). Наиболее существенный естественный прирост показателей эффективности систем дыхания и кровообращения отмечено у подростков 13–16 лет. Это один из оптимальных периодов для направленных педагогических действий на эти системы с помощью упражнений аэробного характера.

Отметим, что подростковый возраст является периодом значительных физиологических сдвигов, что может отразиться на результативных показателях, особенно у девушек, в сторону их положительных сдвигов. Это период развития силы как основы для развития быстроты и выносливости на другом этапе обучения.

Итак, подводя итоги по подростковому и юношескому возрасту, отметим, что этот период является периодом больших возможностей для совершенствования двигательных качеств с оптимальным усилием, амплитудой, темпом. Также это период прочного овладения высокоэффективной техникой плавания, стартов и поворотов, направленного развития быстроты, гибкости, функциональных основ выносливости, планомерного повышения мышечной силы (Л. Макаренко [30]).

Исходя из вышесказанного, учитывая чувствительные периоды развития учащихся, мы выделили задачи, которые необходимо решать при обучении учащихся плаванию в школах спортивного профиля, в частности это позволит увидеть основные положения обучения старшеклассников плаванию на этапе профильного обучения.

Задачи всего периода профильного обучения по спортивному направлению плавания, учитывая и допрофильную подготовку, нами были структурированы на общие и специальные, которые решаются средствами плавания на различных этапах учебного процесса по плаванию.

Так, к общим задачам относятся: укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию, обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам, воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями, сознательно применять их в целях отдыха.

К специальным задач относим такие, как: адаптация к водной среде, обучение свободно держаться на воде, овладение базовых двигательным умениям и навыкам, овладение техникой спортивных способов плавания, получение базовых теоретических знаний по плаванию, способствовать закаливанию организма, использовать плавание в системе спортивной тренировки.

Доказано, что наиболее результативно решение задач в процессе обучения плаванию проходит по следующим уровням и этапам: начального обучения, базового обучения, углубленного обучения и этапа совершенствования спортивного мастерства в плавании. Допрофильная подготовка содержит следующие уровни обучения:

Первый уровень (3–4 класс) – уровень начального обучения плаванию.

На этом уровне должны решаться следующие задачи:

- укрепление здоровья;
- формирование устойчивого интереса к занятиям плаванием;
- адаптации к водной среде, обучение свободно держаться на воде;
- обучение широкому кругу двигательных умений и навыков;
- обучение основам техники плавания;
- обучение поведения в бассейне и техники безопасности во время занятий;

Второй уровень (5–7 классы) – уровень базового обучения плаванию. Задачами этого этапа являются:

- формирование разностороннего двигательного потенциала и функциональной базы;
- овладение техникой спортивного плавания;
- разносторонняя физическая подготовка;

– овладение основной теоретических знаний по плаванию.

Третий уровень (8–9 классы) – уровень углубленного обучения плаванию.

Его задачи:

– повышение общего функционального уровня, постепенная подготовка организма к дальнейшим большим нагрузкам в старшей школе;

– совершенствование технической подготовленности с постепенным углублением плавательной специализации в одном или двух способах плавания;

– целенаправленная физическая подготовка;

– получение теоретических знаний по плаванию;

– формирование профессионального отношения к спортивной деятельности.

Профильное обучение в старшей школе (10–11 классы) – это этап совершенствования спортивного мастерства в плавании.

Этот этап решает следующие задачи:

– совершенствование технического мастерства во всех способах спортивного плавания;

– избрание способа плавания в качестве основного в соревновательной деятельности и его совершенствования;

– направленность физической подготовки на развитие специфических физических качеств в плавании;

– получение теоретических знаний по плаванию;

– поддержание высокого уровня спортивной мотивации и формирования устойчивого интереса к профессии учителя физической культуры или тренера.

Итак, определив этапы обучения учащихся плаванию и охарактеризовав задачи каждого этапа, мы

смоделировали мотивационно-целевой компонент процесса обучения старшекласников плаванию.

Определим основные средства и методы решения перечисленных выше нами задач как основы содержательного компонента процесса обучения старшекласников плаванию.

Анализ учебно-методической литературы по плаванию (В. Васильева [6], И. Булах, Г. Петрович [4], А. Мельникова [31], коллективные труды М. Непочатых, В. Богданова, К. Лабзо, И. Никитина, А. Алексеева, А. Смирнов [34], М. Крук, С. Быканов, А. Крук [23], В. Зерновая, В. Ярошевич [20], В. Велитченко [7], И. Глазырина [15], М. Степанова [40], И. Ганчара [10–12] и др.) показал, что в современных условиях обучения плаванию проходит четкая дифференциация средств, форм, методов в соответствии с возрастными особенностями и спортивными достижениями детей, занимающихся плаванием, начиная с 1–2 лет, еще в домашних условиях с постепенным переходом к обучению техники и методики спортивного и прикладного плавания, особенности обучения плаванию студентов и подготовки будущих учителей физической культуры, занимающихся плаванием.

Эти методики и рекомендации можно классифицировать на такие, которые направлены на обучение плаванию детей разного возраста и студентов вузов.

Анализ методик обучения плаванию детей показал, что одинаковым в методике есть такие позиции: знакомство ребенка с водой, усвоение элементов техники плавания (скольжение, дыхание), организация занятий, методы, средства обучения, техника безопасности. Разница заключается в предлагаемых автором содержательных составляющих каждой из указанных позиций.

В. Велитченко [7] предлагает шаги обучения плаванию и уроки по овладению основными навыками для плавания. Эти уроки разделены на занятия и на суше, и в воде. В. Васильев [6] предлагает характеристику спортивных способов плавания, дает рекомендации по подготовке мест занятий. Он указывает на то, что методы обучения делятся на три группы: наглядные, словесные и практические. Также распределяет средства физической подготовки на те, что применяют на суше и в воде. Дает характеристику игр, с помощью которых проходит обучение детей плаванию и делает учебный процесс более эффективным.

И. Булах, Г. Петрович [4] в своей методике выделяют этапы обучения плаванию, которые имеют определенные задачи. Например, задачей первого этапа может быть преодоление чувства страха перед водой, а второго – обучение технике плавания. Эти задачи решаются с помощью поставленных целей, которые предлагает учитель ученику.

Итак, процесс обучения плаванию имеет этапы и их задачи, решаемые с помощью группы методов и подобранных средств, которые зависят от возраста ребенка.

Обучение студентов плаванию также имеет специфические признаки, характеризующиеся предоставлением студенту теоретических знаний по истории развития плавания, его технике, правил соревнований и оборудованию мест занятий. Указанные методики отличаются направленностью обучения. Так, можно выделить методики, направленные на обучение студентов плаванию как важного навыка, и такие, которые направлены на подготовку будущих специалистов в области физического воспитания и спорта.

Методики, направленные на подготовку будущих специалистов в области физического воспитания и спорта, указывают на принципы обучения плаванию. Так, И. Глазырин [15], В. Зернов, В. Ярошевич [20], А. Мельникова [31], авторы коллективного труда М. Непочатых, В. Богданова, К. Лабзо, И. Никитина, А. Алексеева, А. Смирнов [34] приводят следующие принципы: сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, прочности. В частности, В. Зернов, В. Ярошевич [20] еще добавляют принцип научности. К методам обучения относят: наглядные, словесные, практические (М. Непочатых, В. Богданова и др. [34]), метод упражнений, соревновательный метод (И. Глазырин [15]), метод контроля (В. Зернов, В. Ярошевич [20]).

Также эти авторы в своих методиках распределяют средства обучения плаванию на группы: общеразвивающие и специальные физические упражнения, подготовительные упражнения для освоения воды, учебные прыжки в воду, игры и развлечения на воде, упражнения для изучения техники спортивных способов плавания. Отметим, что В. Зернов, В. Ярошевич [20] еще указывают на средства, которые направлены на устранение ошибок, совершенствование техники плавания и контрольные средства.

Анализ учебно-методических материалов М. Крука, С. Быканова, А. Крука [23] указал нам на то, какое еще может иметь содержание методика подготовки будущих специалистов в области физического воспитания и спорта к преподаванию дисциплины «Плавание». Так, эта методика имеет следующее содержание: пояснительная записка, тексты лекций, место и значение плавания в системе физического воспитания, исторический обзор развития плавания, общие основы техники спортивного

плавания, общие основы обучения и тренировки, плавание в оздоровительном лагере, словарь основных терминов и выражений, рекомендуемая литература и приложения, которые могут содержать жесты, используемые тренерами при работе над исправлением ошибок в технике плавания, сценарии праздников и др.

Методики, направленные на обучение студентов различных специальностей плаванию, могут иметь следующее содержание: теоретические сведения по истории и социальное значение плавания, обучение технике спортивного плавания, правил соревнований, о чем свидетельствует анализ методического пособия М. Степановой [40].

Итак, в обучении студентов плаванию и подготовке будущих специалистов к преподаванию плавания существуют различные методики, построенные на основе принципов, методов и средств плавания, имеют некоторые признаки, которые предлагает каждый из авторов. Эти методики, проанализированные нами, дают возможность сделать следующие выводы. Так, методики по обучению плаванию можно классифицировать, их содержание зависит от возраста учащихся и задач, которые должны решаться при обучении каждой группы, существуют определенные группы методов и средств обучения плаванию, но каждый автор или специалист может сам предоставлять их классификацию и предлагать собственно разработанную методику.

В этом контексте, проанализировав процесс обучения старшеклассников плаванию, мы подтверждаем, что он состоит из блоков, которые направлены на повышение уровня спортивного мастерства учащихся старших классов, обучающихся по спортивному направлению плаванию:

1. Физическая подготовка, которая в основном имеет цель развитие специфических физических качеств.

2. Техническая подготовка, необходимая для совершенствования технического мастерства учащихся, в большей степени в избранном способе плавания.

3. Теоретическая подготовка, направленная на формирование у учеников специальных знаний по плаванию.

Эти блоки связаны между собой и составляют характерную структуру учебно-тренировочного процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля (см. рис. 1).

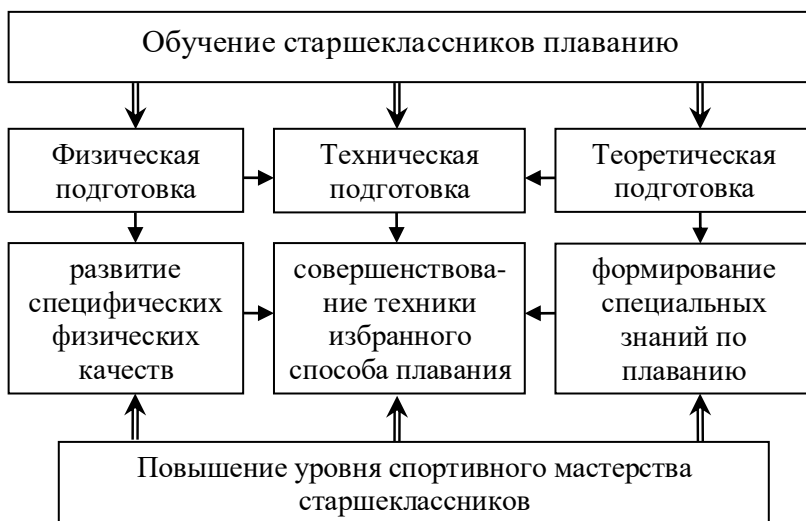


Рис. 1. Структура процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля

Определено, что основными средствами, направленными на решение задач обучения плаванию учащихся старших классов профильных школ, являются физические упражнения, с помощью которых повышается результативность различных направлений подготовки:

физической, технической, теоретической. Так, в контексте физической подготовки основное внимание сконцентрировано на применении упражнений, направленных на развитие специфических для плавания физических качеств (выносливость, быстрота).

В контексте технической подготовки физические упражнения выполняют функцию овладения различными способами плавания, а также формирование у старшеклассников умений и навыков выполнения стартовых прыжков, различных вариантов поворотов, преодоление коротких отрезков с высокой интенсивностью. В связи с этим физические упражнения структурируются по признакам специфических упражнений, неспецифических и специальных упражнений, выполняемых на суше и в воде.

Теоретическая подготовка в процессе обучения старшеклассников плаванию несет на себе миссию вооружения пловцов информацией по правильной технике выполнения избранного способа плавания как предмета соревновательной деятельности, информацией прикладного характера и правил поведения на воде.

Как известно, что методическим инструментарием применения вышеперечисленных нами средств плавания являются методы обучения, имеющие специфические признаки в соответствии с возрастными особенностями занимающихся плаванием, уровня их состояния здоровья и уровня физической подготовленности. Так, для совершенствования уровня общей и специальной физической подготовки, развития специфических физических качеств наиболее соответствуют методы стандартного упражнения, вариативного и смешанного, которые имеют свои отличительные черты в соответствии с задачами и этапом подготовки в плавании.

Результативность технической подготовки в процессе обучения старшекласников плаванию повышается за счет комплексного использования методов словесного, наглядного и практического действия, процентное соотношение которых также имеет тенденцию к изменению в соответствии со стратегией обучения старшекласников различных спортивных разрядов технической готовности к участию в соревнованиях различного уровня.

Основными методами теоретической подготовки являются словесные и наглядные методы, которые соответствуют задачам объяснения изучаемого материала, оценки параметров техники выполнения различных способов плавания, обсуждение стратегии соревновательной деятельности, тактики распределения сил для преодоления соревновательной дистанции, определение и фокусирование внимания на ошибках в технике выполнения упражнений и т. п. Именно совокупность средств и методов является основой операционно-деятельностного компонента процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля.

Эта структура составляет основу для моделирования процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля.

На наш взгляд, модель процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля должна состоять из следующих компонентов:

1) целе-мотивационного компонента, который включает цели и задачи процесса обучения старшекласников плаванию;

2) содержательного компонента, который указывает на направления подготовки в учебно-тренировочном процессе пловцов;

3) операционно-деятельностного компонента, который отражает методы и средства воплощения содержательной составляющей учебно-тренировочного процесса;

4) контрольно-диагностического компонента, цель которого – диагностика уровня развития различных сторон подготовленности учащихся, которые меняются в процессе обучения (см. рис. 2).

Таким образом, разработанная модель процесса обучения старшекласников плаванию в школах спортивного профиля наглядно отражает сущность и структуру этого процесса и является основой для разработки экспериментальной методики.

Литература

1. Аникина Т.А. Избранные главы по возрастной физиологии / Т.А. Аникина, Л.Г. Ковтун. – Казань : Медицина, 1992. – 326 с.

2. Берестецкая И.Ю. Методика технической подготовленности пловцов с учетом возрастных особенностей формирования двигательных функций : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Берестецкая И.Ю. – Киев, 1987. – 24 с.

3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл. 2002. – 528 с.

4. Булах И.М. Научите меня плавать / И.М. Булах, Г.И. Петрович. – М. : Полымя. 1983. – 63 с.

5. Булгакова Н.Ж. Отбор и подготовка юных пловцов / Н.Ж. Булгакова. – М. : Физкультура и спорт. 1986. – 191 с.

6. **Васильев В.С.** Обучение детей плаванию / В.С. Васильев – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 96 с.
7. **Велитченко В.К.** Как научиться плавать / В.К. Велитченко. – М. : Terra-Спорт. 2000. – 96 с.
8. **Викулов А.Д.** Плавание : учеб. пособие для студентов ВУЗов / А. Д. Викулов. – М. : Владос-пресс, 2003 – 368 с.
9. **Воронцов А.Р.** Определение спортивной одаренности в плавании на основе динамических наблюдений : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки» / А.Р. Воронцов. – М., 1977. – 20 с.
10. **Ганчар И.Л.** Плавание: теория и методика преподавания спортивно-педагогического совершенствования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений Украины, Беларуси, Молдовы и Российской федерации по специальности «Физическое воспитание и спорт» / И.Л. Ганчар. – Одесса: Друк, 2007 – 213 с.
11. **Ганчар И.Л.** Плавание: теория и методика преподавания: учеб. для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов и ун-тов Беларуси, Украины и России / И.Л. Ганчар. – Минск: Четыре четверти: Экоперспектива, 1998. – 352 с.
12. **Ганчар И.Л.** Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования : учебник : в 3 ч. / И.Л. Ганчар. – Одесса : Друк, – 2006. – 696 с.
13. **Герасимова Г.Н.** Возрастные изменения опорно-двигательного аппарата и их связь с развитием двигательных качеств : лекция для слушателей ФУС и ВШТ / ГЦОЛИФК / Г.Н. Герасимова, Л.А. Павлычева. – М., 1991. – 22 с.

- 14. Глазирін І.Д.** Плавання : навч. посіб. / І.Д. Глазирін – К. : Кондор, 2006. – 502 с.
- 15. Глазирін І.Д.** Основи диференційованого фізичного виховання / І.Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2003. – 352 с.
- 16. Грицанов А.А.** Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
- 17. Дахин А.Н.** Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
- 18. Девид Д.** Большой толковый социологический словарь. Т. 1. А – О / Д. Девид, Д. Джулия. – К. : Вече, АСТ, 2001. – 544 с.
- 19. Загревский В.И.** Программирование деятельности спортсменов на основе имитационного моделирования движений человека на ЭВМ : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / В.И. Загревский. – М., 1994. – 48 с.
- 20. Зернов В.И.** Плавание : метод. пособие / В.И. Зернов, В.Г. Ярошевич. – Минск : ГИПП Промпечать, 1998. – 88 с.
- 21. Зубалій М.** Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та фіз. культура. – 2008. – № 3. – С. 1–5.
- 22. Кремлева М.Н.** Исследование некоторых морфо-функциональных показателей, определяющих способности к плаванию, и возможности прогнозирования их развития : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического

воспитания и спортивной тренировки» / М.Н. Кремлева. – М., 1974. – 36 с.

23. Крук М.З. Теорія і методика викладання плавання : навчально-методичні матеріали для студентів факультету фізичного виховання і спорту / М.З. Крук, С.Р. Биканов, А.З. Крук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 108 с.

24. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / Т.Ю. Круцевич. – Киев: Олимп. лит., 2003. – 422 с.

25. Кудлай С.А. Моделирование физической подготовленности борцов – юношей в годичном цикле подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кудлай Сергей Анатольевич. – СПб. , 1998. – 162 с.

26. Кулаков В.Н. Программирование тренировочного процесса высококвалифицированных бегунов на средние, длинные и сверхдлинные дистанции : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / В.Н. Кулаков. – М. , 1995. – 48 с.

27. Лысаковский И.Т. Алгоритмизация процесса скоростно-силовой подготовки спортсменов : монография / И.Т. Лысаковский. – Омск : СибГАФК, 1997. – 240 с.

28. Макаренко Л.П. Подготовка юных пловцов / Л.П. Макаренко. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 284 с.

29. Макаренко Л.П. Техника спортивного плавания: Пособие для тренеров / Л.П. Макаренко. – М. : Всероссийская федерация плавания, 2000. – 136 с.

30. Макаренко Л.П. Юный пловец : учеб. пособие для тренеров ДЮСШ и студентов тренерского

фак. ин-тов физ. культуры / Л. П. Макаренко. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.

31. Мельникова О.А. Плавание. Теория. Методика. Практика: учеб. пособие / О.А. Мельникова. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. – 80 с.

32. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с

33. Мустаева В.А. Моделирование содержания математического образования студентов педвузов / В.А. Мустаева // Современные проблемы науки и образования. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 226 с.

34. Непочатых М.Г. Теория и методика обучения плаванию студентов высших учебных заведений : учеб.-метод. пособие / М.Г. Непочатых, В.А. Богданова, К.С. Лабзо. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 70 с.

35. Парфенов В.А. Плавание / В.А. Парфенов. – К. : Вища шк., 1978. – 288 с.

36. Парфенов В.А. Плавание : учеб. для техникумов физ. культуры / И.В. Вржесневский, В.С. Дьяченко, В.А. Парфенов. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 247 с.

37. Парфенов В.А. Спортивное плавание : учеб.-метод. пособие для преподавателей и тренеров / В.А. Парфенов. – Киев: Здоров'я, 1965. – 253 с.

38. Парфенов В.А. Тренировка квалифицированных пловцов / В.А. Парфенов, В.Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 166 с.

39. Савельев А.Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян. – М., 2005. – 72 с.

40. Степанова М.В. Обучение плаванию в системе физического воспитания студентов вузов : метод. пособие / М.В. Степанова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003. – 103 с.

41. Суслов Ф.П. Современная система спортивной подготовки / Ф.П. Суслов, В.Л. Сыч, Б.Н. Шустин. – М. : СААМ, 1995. – 445 с.

42. Татару А.Г. Педагогические основы моделирования физической подготовки военнослужащих : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Татару Анатолий Григорьевич. – СПб., 1998. – 351 с.

43. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования / И.Т. Фролов. – М. : Наука, 1966. – 387 с.

44. Шестаков М.П. Теоретико-методическое обоснование процессов управления технической подготовкой спортсменов на основе компьютерного моделирования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 01.02.08 «Биомеханика» / М.П. Шестаков. – М., 1997. – 50 с.

45. Шкретій Ю.М. Управління тренувальними і змагальними навантаженнями спортсменів високого класу : монографія / Ю.М. Шкретій. – К. : Олімп. л-ра, 2005. – 257 с.

46. Шульга Л.М. Оздоровче плавання : навч. посіб. / Л.М. Шульга. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 232 с.

47. Шустин Б.Н. Моделирование и прогнозирование в системе спортивной тренировки / Б.Н. Шустин. – М. : СААМ, 1995. – С. 226–237.

2.2. Современное состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза (Богданова Е. В.)

Современное общество переживает кардинальную смену подходов к образованию и к социо-культурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией современного социума на развитие самого человека, формирование его личностных качеств. Для XXI столетия характерно понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в современном информационном обществе и вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной образовательной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятия «инклюзивное образование» и «инклюзивная компетентность».

Для рассмотрения современного состояния проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов информационно-образовательной среде вуза необходимо провести анализ литературных источников.

Анализ литературных источников по исследуемой тематике мы разделили на три направления. Первое направление посвящено инклюзивному образованию, проблемам его становления и внедрения в образовательное пространство, второе – изучение монографий, научных публикаций, диссертационных работ, посвященных современной системе подготовки студентов и формированию у них компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Особенно мы хотим выделить в этом направлении анализ литературных источников по вопросу формированию инклюзивной компетентности студентов вуза. Третьим

направлением в анализе современной научной литературы выделено изучение состояния современной информационно-образовательной среды вуза, ее компонентов и составляющих, ее влияния на формирование инклюзивной компетентности студентов.

Определим, что такое инклюзивное образование. Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Невозможно рассматривать процесс становления инклюзивного образования без анализа литературных источников, в которых отражен исторический ход событий становления и внедрения инклюзии, а также нормативно-правовых документов, в которых закреплены юридически права на инклюзивное обучение.

Инициатором равноправия детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования является Организация Объединенных Наций (ООН). ООН постоянно обращает внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав людей с ограниченными возможностями в получении ими качественного и доступного образования. Эти права отражены и

закреплены в ряде документов ООН: Декларации прав человека (1948 г.), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Декларации прав ребенка (1959 г.) и др.

Неготовность отдельных сообществ в XX веке воспринимать людей с различными отклонениями в развитии в качестве равных членов общества и непризнание их прав на образование, труд, охрану здоровья, создание семьи и воспитание детей обусловило необходимость принятия ООН ряда дополнительных документов: Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.), Декларации о правах инвалидов (1975 г.).

Продолжает развиваться принцип «образование для всех» «Всемирная программа действий в отношении инвалидов», принятая резолюцией ООН в 1982 году, которая признает право людей с инвалидностью иметь такие же возможности для получения образования, что и у других лиц. В пункте 120 данного документа говорится о том, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы. При этом в пункте 124 обращается внимание на то, что если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего времени в специальных заведениях. Огромное значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятые резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г. Эти правила предусматривают возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех людей с инвалидностью в системе общего школьного образования.

Важно отметить, что данный документ призывает сохранять имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общедоступного образовательного процесса. Ярким событием для мирового педагогического сообщества является прошедшая под эгидой ЮНЕСКО осенью 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, благодаря которой в понятийно-категориальный аппарат педагогики введен новый термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования.

Главный импульс инклюзивному образованию был дан 1994 г. на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями, проходившей в Испании. 10 июня там была принята Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Этот документ призывает все государства действовать в направлении создания «школ для всех». Педагоги таких школ действуют из убеждения, что разница между людьми – это нормальное явление, и что процесс обучения должен быть приспособлен к нуждам ребёнка, а не ребёнок подстроен под исходное определение, каким должен быть темп и характер обучения. Далее в документе говорится, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями».

Принципиальное отличие такого подхода к обучению состоит в том, что система образования должна приспособливаться к особенностям и потребностям

каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях. ООН понимает, что формирование такой важной сферы, как образование детей с особыми потребностями, зависит во многом от традиций и уровня развития каждой конкретной страны. Именно поэтому в этих документах определены лишь общие направления и принципы совершенствования систем образования в странах участницах ООН.

Таким образом, проанализировав данные источники, можно сделать вывод, что в результате реализации вышеупомянутых международных документов в девяностых годах прошлого столетия стало развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новой идеологией инвалидности, ее социальной моделью и обобщилось в понятиях «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход».

Остановимся на новейших исследованиях, посвященных внедрению инклюзивного образования – диссертационных работах, монографиях и статьях ученых последних пятнадцати лет имеющих педагогическую направленность. Количественный анализ таких работ выявил тенденцию к росту научного интереса к проблеме внедрения инклюзивного образования. Большая часть этих работ посвящена вопросам организации инклюзивного обучения, проблемам и трудностям при его внедрении, методическому обеспечению, доступности образовательных учреждений.

Инклюзивное образование, как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, рассматривали такие ученые, как Б. Альберт, О. Акимова, Н. Борисова, С. Гайдукевич, Н. Грозная, Р. Дименштейн, Е. Екжанова, Б. Коростелев,

И. Лошакова, Н. Малофеев, М. Никитина, А. Станевский, Л. Шипицына, В. Шмидт, Е. Ярская-Смирнова и др. [26].

Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, выделяются С. Алехина, Д. Зайцев, Е. Кутепова, Н. Малофеев, Е. Ярская-Смирнова и др, а также и зарубежные исследователи И. Зязюн, В. Креминь, Ю. Найда, Л. Бартон, Дж. Дешплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор, Е.К. Сликер, Д. Харвей и др. Роль субъектов инклюзивного образования в российском образовании отражена в работах Д. Леонтьева, Н. Малофеева, А. Наумова, и зарубежных исследователей Л. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др. Технологическая сторона инклюзивного образования в отечественной педагогике частично представлена в исследованиях Л. Выготского, И. Левченко, И. Карпенковой, С. Кудинова и др, а также в работах зарубежных исследователей М. Банерджи, Х. Гартнер, С. Денно, Д. Митчелл, Д. Тайак, М. Фуллан, К.М. Эвертсон и др. Изучению проблем инклюзивного обучения и внедрение его в образовательное пространство за рубежом изучали Ю. Бойчук, В. Бондар, М. Ворон, С. Ефимова, В. Засенко, Н. Коломинский, А. Колупаева, О.Таранченко, И. Хозраткулова и др [26].

Особый интерес представили работы исследователей, в частности Ю. Мельник (Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и Россия), Е. Мартыновой (Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями), Е. Ковалева и М. Старовой (Образовательная интеграция (инклюзия как закономерный этап развития системы образования), Н. Хидировой (Тьюторство в образовательном процессе), Т. Семаго (Инклюзивное

образование: от методологической модели к практике), Н. Малофеева (Система специального образования нового типа), Н. Ливенцова (Обзор современных и зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования) и др.

Теория, методология и организация инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России стала предметом исследования Ю. Мельник. Проведенный Ю. Мельник сравнительный анализ позволил выделить общее и особенное в теории, методологии и организации инклюзивного образования в странах Запада и России. Сравнительный анализ российского и западного инклюзивного образования, проведенный автором исследования выявил необходимость использования положительного опыта западных стран: создание Центра инклюзивного образования при общеобразовательном учреждении; введение должности тьютора в штатное расписание школы; формирование высокой мотивации всех субъектов инклюзивного обучения на реализацию практик инклюзивного образования; развитие профессиональной компетентности учителей в области инклюзивного образования; адаптация учебной программы к нуждам нетипичного ребенка, так же доказано, что, целесообразным является дальнейшая комплексная реализация личностно-ориентированного подхода в обучении, гибкого педагогического стиля руководства образовательным процессом в инклюзивном классе, достаточное техническое и методическое обеспечение инклюзивной образовательной среды, организация доступной среды особым потребностям нетипичного ребенка, создание благоприятной психоэмоциональной атмосферы в инклюзивном классе, реализация сотрудничества в инклюзивном образовательном процессе,

осуществление межведомственного партнерства для успешной реализации общего инклюзивного образования.

Реализации инклюзивного образования и проблемам, связанных с этим вопросом посвящено исследование Н. Левенцовой. Внедрение инклюзивной практики рассматривается автором как актуальная проблема профессионального сообщества специалистов развитых стран мира. Исследование было объединено в три тематические группы. В первую группу вошли следования, посвященные изучению проблем, связанных с подготовкой кадров к инклюзивному образованию; вторую группу составили исследования проблем взаимодействия детей с особыми потребностями со своими сверстниками и посвящено поиску возможных ресурсов для оптимизации этого взаимодействия; в третью группу вошли работы методического характера, в которых даны рекомендации по организации учебного процесса в инклюзивных классах [29]. В результате исследования было выявлено у большинства педагогов нейтральное или негативное отношение к инклюзии, а также было определено несколько переменных, оказывающих непосредственное влияние на отношение педагогов образовательной среды к процессу инклюзии [29].

В контексте нашего исследования нам важна работа Е. Мартыновой. Становление системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями стало в исследовании Е. Мартыновой предметом ее диссертационного исследования. Автором теоретически и практически доказано, что проблема доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями представляет собой новый аспект в аксиологической концепции образования, а так же, что от ее решения зависит полноценность реализации общественно и

лично значимых функций высшего образования (интегрирующая, социализирующая, профессиональная, гуманистическая), выявлены позитивные предпосылки процесса высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями в личностной, социальной и педагогической сферах, разработан интегральный педагогический принцип доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями, вытекающий из закономерности учета и компенсации физических ограничений. Автором разработана и внедрена система высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями.

Как долгосрочную стратегию развития образовательного пространства инклюзивное образование рассматривают Е. Ковалев и М. Староверова [26]. Исследователи подчеркивают, что специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия и дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод необходимы при реализации образовательных программ, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие безбарьерную среду образования и жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно или затруднено должны быть своевременно разработаны и внедрены. Вышеизложенное, по мнению авторов, определяет методологию работы – комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями; а также подчеркивается, что специальное учебное и методическое обеспечение является обязательным условием успешной

реализации интегративных образовательных программ. Авторы рассматривают эту стратегию, как планомерный, поэтапный процесс, при котором используется технологии многоуровневой образовательной интеграции, поскольку в будущем обучение детей с ограниченными возможностями в условиях массового образовательного учреждения будет организовано с учетом особых потребностей каждого ребенка с ограниченными возможностями и, по сути, в их исследовании речь идет о разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП). Также ими подчеркивается необходимость создания безбарьерной среды, и рекомендуется введение в штат образовательного учреждения должности тьютера с обязательной подготовкой этих педагогов по специальной психологии и специальной педагогике и проведение хотя бы краткосрочных курсов повышения квалификации для всего коллектива образовательного учреждения по специальной психологии, специальной педагогике и технологиям инклюзивного образования [26]. Акцент в их исследовании делается на психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении.

Тьюторскому сопровождению посвящена работа Н. Хидировой, которая рассматривает тьюторство как педагогическую позицию в инклюзивной образовательной среде, которая связана со специальным образом организованной системой образования. «Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются, исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей восприятия ученика». Автор подчеркивает, что главный инструмент обучения, воспитания и базовая функциональная обязанность педагога-тьютора – создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. По мнению Н. Хидировой, в образовательную среду необходимо

внедрять тьюторные технологии, которые будут способствовать внедрению инклюзивного образования. К ним относятся технологии открытого образования (технологии проектирования, исследовательские методы, дебаты, образовательный туризм, портфолио, развитие критического мышления при чтении и письме, творческие мастерские, кейс-стади, технологии открытого пространства, социокультурные игры, и т.д.), а также и психолого-педагогические технологии (вопросно-ответные технологии, технологии рефлексивных сессий, технологии активного слушания, технологии модерации и т.д.) [26; 38]. Но, к большому сожалению, по мнению исследователя, на сегодня в стране еще нет пока дипломированных специалистов, подготовленных к работе в должности «тьютор».

Наиболее существенные аспекты развития инклюзивного образования, основные компоненты методологической модели, ее общая концепция, хорошо освещается в исследовании Н. Семаго [33]. В своем исследовании автор раскрывает категорийный аппарат образовательной системы, методологию моделирования инклюзивного образования и акцентирует внимание на том, что только одновременное (синхронное) изменение компонентов инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным характером и динамическими закономерностями дает возможность прогнозируемого развития целостной системы [33, с. 6]. Н. Семаго, М. Семаго особо отмечают, что в инклюзивном образовании масса объективных и субъективных трудностей. Основные из них: – недостаточно внимания уделяется адаптации пространства обучения, созданию доступной для всех детей с ОВЗ среды; – есть серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема

знаний, доступных детям с ОВЗ и детям здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения; – отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении; – крайне неэффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями; – необходима подготовка и повышение квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании [33, с. 8].

Одним из лидеров изучения вопросов инклюзивного образования по праву считается Н. Малофеев [30]. Он рассматривает процесс перехода от старой отечественной системы обучения детей с особыми потребностями к современной, инклюзивной системе через системную научную разработку моделей раннего выявления детей с подозрениями на отклонения в развитии, дифференциальную диагностику и раннюю комплексную помощь детям с различными нарушениями в развитии; введение вариативных моделей интегрированного обучения, моделей образовательных учреждений комбинированного типа и моделей реконструкции традиционных специальных учебных заведений; разработку специализированного стандарта образования, сочетающего общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с отклонениями в развитии на каждом возрастном этапе; проектирования соответствующего ему нового содержания обучения; разработки новых, в том числе компьютерно опосредованных, технологии специального обучения. Н. Малофеев подчеркивает, что перспективы развития образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями связаны как с приданием существующим учреждениям специального

образования новой функции – оказание специализированной психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, не обучающимся в нем, так и с созданием принципиально новых образовательных учреждений [30].

Далее проанализируем литературные источники, в которых инклюзивное образование рассматривается с позиции такой науки, как социология. В этом направлении проводили исследования М. Астоянц, Д. Зайцев, О. Козырева, Н. Малофеев, М. Семаго, В. Соломин, А. Чигрина и др.

В данном случае актуальным является исследование О. Козыревой «Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема», в которой автор рассматривает создание инклюзивной образовательной среды социально-педагогическую проблему. Автор, опираясь на понимание и принятие философии инклюзивного образования, выделяет следующие базовые условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды как системы, реализующей равный доступ к образованию и развитию различных категорий детей в общеобразовательной среде. Исследователь считает, что инклюзивной школе нужен педагог, который должен отвечать современным требованиям, быть образованным специалистом, творческой личностью, осознавать и реализовывать новые технологии в образовании, создавать необходимые условия для развития или компенсации, коррекции отстающих психических функций ребенка, способствовать формированию психологического базиса для становления учебной деятельности в целом и каждого школьного навыка в отдельности, добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности; необходимы так же

организация эффективной деятельности специалистов ПМПК образовательного учреждения с соответствующими выделенными задачами и архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду; адекватное финансирование. Так же, как и другие исследователи подчеркивает, что успешному формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении служит четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников.

Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями в своих исследованиях изучает Д. Зайцев (Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями) [23]. После проведенного исследования, автором были установлены причины в сложности развития системы инклюзивного обучения, в частности: несовершенство отечественного законодательства, отсутствие необходимых законодательных актов, инструктивно-методических документов; отсутствие специальных образовательных программ для детей с нарушениями психофизического развития, негативное отношение к инвалидам в обществе; неуккомплектованность штата образовательных учреждений общего типа специалистами: психологами, дефектологами, врачами, вспомогательным персоналом, подготовленным к работе с нетипичными детьми. Так же в качестве причин, затрудняющих реализацию технологий интегрированного обучения, чаще всего указывается неготовность материально-технической базы массовых

школ, поэтому, только при объединении усилий различных специалистов, межведомственном взаимодействии, широком обсуждении проблем интеграции, инклюзии на научно-практических конференциях, семинарах, съездах возможно формирование позитивного социального отношения к нетипичным детям, определение действенных механизмов реализации инклюзивного обучения учащихся с различным уровнем психофизического развития [23, с. 322].

Далее рассмотрим литературные источники, в которых инклюзивное образование изучается с позиции такой науки, как психология. Такие исследовали, как С. Гайдукевич, С. Гладилина, Л. Крыжановская, Н. Малофеев, С. Сорокоумова, У. Ульенкова и др. отмечают психологическую неготовность как педагогов школы, так и педагогов профессионального образования к внедрению инклюзивного образования, также отмечается неготовность родителей детей с особыми возможностями здоровья к обучения в общеобразовательных учреждениях их детей, отмечается отсутствие толерантности к людям с особыми возможностями здоровья.

Проанализировав литературные источники первого направления можно сделать вывод, что фундаментальные труды, теоретические положения и практические рекомендации представленных авторов много раз анализировались в работах, посвященных вопросу инклюзивного образования, его истории возникновения, становления и развития, внедрения в образовательную среду современного общества и изучались исследователями в контексте таких наук, как педагогика, психология и социология, и все исследования проводились на стыке этих трех наук. Также нами было определено, что проблема внедрения инклюзивного образования в образовательное пространство обусловлена нехваткой

кадров в современной инклюзивной образовательной среде и эта тематика до сих пор остается недостаточно исследованной. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически. Этому будет посвящен анализ литературных источников второго направления.

Далее переходим к теоретическому анализу литературы второго направления, в котором рассмотрим литературные источники, посвященные вопросу подготовки кадров для инклюзивного образования. Подготовка кадров для инклюзивного образования и формирование инклюзивной компетентности является одним из условий реализации самой инклюзии. Изучением этого вопроса занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как В. Адольф, О. Акимова, Л. Андреева, В. Байденко, О. Бородина, Ю. Варданян, А. Вербицкий, Л. Выготский, А. Глузман, М. Громкова, Л. Давыдова, В. Загвязинский, И. Зимняя, И. Исаев, Е. Казакова, Т. Колистратова, Е. Кузьмина, О. Кучерук, Н. Кучугурова, Т. Лисовская, Е. Мартынова, Г. Никитина, Ю. Татур, И. Хафизуллина, Л. Храпылина, Ю. Шумиловская и др.

Изучив тематику научных источников, нами была определена тенденция к исследованиям в большей мере, относящихся к формированию общих профессиональных компетенций у студентов в высшей школе. Этому актуальному направлению посвящены работы В. Адольфа, Л. Выготского, И. Зимней, Е. Кузиминой, Н. Кучугуровой, Г. Никитина, Ю. Татуры, А. Хуторского [1; 18; 24; 27; 31; 35; 40] и др.

В данном контексте нам наиболее интересна работа Ю. Шумиловской, которая в свое диссертационном исследовании рассматривала подготовку будущего учителя

к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования [42]. Автором исследования уточняется такое понятие, как «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования», которую она определяет как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [42].

Знания, умения, навыки, и как составляющие инклюзивной компетентности и играющие немаловажную роль в процессе ее формирования у студентов вуза, будущих педагогов, рассматривают в своем исследовании Т. Тишина и А. Семенко. Авторы указывают на то, что такой педагог должен знать психолого-педагогические особенности включаемых в пространство общеобразовательной школы учащихся с особыми потребностями, должен разрабатывать и владеть технологиями, обеспечивающими равные возможности в усвоении знаний и формировании учебных навыков и умений, в том числе универсальных учебных действий путем варьирования условий подачи материала и способов его усвоения, иметь готовность к импровизации в случае изменений ситуаций на уроке, вызванных особенностями взаимодействия с включенными детьми, использовать разнообразные стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования, формировать адекватное мнение родителей относительно инклюзивного образования, расширять интеракции не только с учениками, включенными в инклюзивное образование, но и контакты с

общественностью вне школы, воспитывать в детях толерантность к детям, в чем-то отличающимся от детей с нормативным развитием, научиться сотрудничать со всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Несмотря на большое наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов инклюзивного образования и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучаются немногими исследователями.

Сначала рассмотрим исследования российских ученых, а затем перейдем к зарубежным литературным источникам. Одной из весомых работ по исследованию вопроса формирования инклюзивной компетентности нам представляется диссертационное исследование И. Хафизуллиной. Так, предметом исследования И. Хафизуллиной стало формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [38]. И. Хафизуллиной было впервые сформулировано определение инклюзивной компетентности будущих учителей, определены структурные компоненты данной категории. Автор понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности [38]. Определение понятия «инклюзивная компетентность будущих учителей», его содержания и структуры послужили основанием для разработки критериев его сформированности. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный,

когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей выступают: мотивационный, когнитивный, операционный; рефлексивный. С учетом выделенных критериев выявлены четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей: нулевой, низкий, средний, высокий [38, с. 11]. В результате данного исследования автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квази-профессионального и деятельностного. Разработка данной модели формирования инклюзивной компетентности позволила достичь введения в содержание обучения будущих учителей спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе» [38, с. 19].

Инклюзивную компетентность будущего учителя основ здоровья исследует О. Кучерук. В своем исследовании «Инклюзивная компетентность будущего учителя основ здоровья как результат его подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения» автор обосновывает сущность, структурные компоненты инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья, выделяет такие компоненты инклюзивной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, рефлексивно-оценочный, и подчеркивает их неразрывную взаимосвязь. На основании изучения критериев компонентов инклюзивной компетентности, а именно личностного, интеллектуального, аналитико-оценочного, автор исследования выделяет три уровня сформированности

инклюзивной компетентности: продуктивный, достаточный и элементарный.

Особенности профессиональной деятельности и инклюзивной компетентности разных категорий участников учебно-воспитательного процесса исследовал зарубежный ученый М. Чайковский [41]. В его исследовании отражена роль и способы взаимодействия учебно-воспитательного процесса на этапе внедрения инклюзивного образования в образовательное учреждение, рассмотрена инклюзивная компетентность, инклюзивное мастерство и инклюзивная зрелость как последовательные этапы профессионального роста педагога инклюзивного учреждения и выраженного такими ключевыми компонентами: мотивационным, когнитивным, рефлексивным и операционным. Для оценки готовности коллектива к внедрению инклюзивного обучения М. Чайковский использовал такие критерии инклюзивной компетентности, которые отражали ее содержательную характеристику по объемам знаний и умений. Были определены три уровня сформированности инклюзивной компетентности: низкий, средний и высокий [41, с. 19]. Автор констатирует, что инклюзивная компетентность является обязательной составляющей профессиональной компетентности и включает в себя необходимый объем знаний и умений для успешного внедрения инклюзивного образования в школы и вузы, а так же является критерием уровня готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию [41, с. 19].

Основные положения формирования инклюзивной компетентности педагогов исследует К. Бовкуш. Структуру инклюзивной компетентности автор видит как связку взаимно-обусловленных компонентов: диагностического, ориентировано-прогностического, конструктивного, проекционного и организационного [9].

Формирование инклюзивной компетентности у учителей основ здоровья в своей работе рассматривает зарубежный исследователь О. Бородина [14]. При формулировке термина инклюзивной компетентности исследователь опирается на работы авторов Ю. Бойчук и О. Кучерук. О. Бородина разработала четырех этапную модель формирования инклюзивной компетентности будущего учителя: подготовительный, направлен на проектирование и разработку научно-методического сопровождения процесса формирования инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. Второй – формирование у будущего учителя основ здоровья прежде всего мотивационно-ценностного структурного компонента инклюзивной компетентности. Третий – развитие когнитивно-операционного структурного компонента. Четвертый – посвящен дальнейшему развитию структурных компонентов инклюзивной компетентности, где особое внимание уделяется рефлексивно-оценочному компоненту. О. Бородина рассматривает процесс сформированности инклюзивной компетентности показателями трех уровней: продуктивного, достаточного и элементарного [14].

В перечисленных выше исследованиях, посвященных вопросу инклюзивной компетентности, прослеживается общая тенденция в структуре и содержании, компонентами представлены мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, рефлексивно-оценочный, когнитивно-операционный, ориентировано-прогностический, конструктивный, проекционный и организационный. Авторы не рассматривают информационный компонент как компонент инклюзивной компетентности.

Проведя анализ литературных источников, мы должны также отметить, что успешность в решении профессиональной задачи, согласно современным

представлениям о процессе формирования компетентности, определяется сформированностью профессиональных компетенций (И. Зимняя, Е. Коган, Г. Никитина, А. Тряпицына, И. Фрумин и др.) [24; 27; 31; 35; 37]. В этой связи важным, если не первостепенной значимости, становится вопрос о профессиональном профиле компетенций педагога, работающего в инклюзивных вузах.

Компетенции педагога возможно рассматривать только через компетентностный подход. Интерес к исследованиям и практическому использованию компетентностного подхода объясняется потребностью общества в существенной модернизации системы образования в целом, которая все настойчивее заявляет о себе как о факторе (основной движущей силе) эффективного развития экономики и всей социально-политической ситуации в стране. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. Исследованиям возможности, структуры, видов компетентностного подхода, его составляющих посвящено много научно-исследовательских и практических работ. Этими вопросами занимались такие исследователи В. Адольф, А. Бермус, В. Болотов, А. Гамаюнова, И. Зимняя, Д. Иванов, Е. Коган, Н. Козлова, О. Курлыгина, О. Лебедев, И. Меденцева, О. Мухаметишина, О. Окуловский, И. Фрумин, А. Хуторской и т.д. Психологические и педагогические положения компетентностного подхода, общенаучные категории «компетентность и компетенция», их сущность раскрыты в работах В. Краевского, А. Леонтьева, М. Холодной,

А. Хуторского [40]. Содержание, структура и функции компетентностей на педагогическом уровне рассмотрены О. Лебедевым, Г. Селевко, В. Сериковым, А. Тряпицыной, А. Хуторским. Проблемы компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результате образования, рассматривали О. Акулова, А. Тряпицына, И. Фрумин и др. Рассмотрено также формирование различных видов компетентности: И. Зинова, Т. Старостина (коммуникативная компетентность) М. Бульгина (культурологическая компетентность), Т. Полякова (математическая компетентность), Ю. Соляников (исследовательская компетентность), О. Шиян (аутопедагогическая компетентность), О. Бондаренко, Н. Васильева (межкультурная компетентность), Н. Гордеева (компетентность в проектной деятельности), И. Серяева (правовая компетентность), Т. Ежова (эстетическая компетентность) [23].

Ученые подчеркивают тот факт, что основная цель профессионального образования, это подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [24] и отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе [24; 40].

Анализ исследований позволил выявить различные взгляды на компетентностный подход. Так, Е. Коган считает, что это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к

глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы. А. Бермус подчеркивает, что компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др. [8]. Д. Иванов отмечает, что компетентностный подход это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [25]. В. Болотов рассматривает компетентностный подход в образовании как обобщённое условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [11]. Компетентностный подход, по мнению О. Лебедева, это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [28]. Для реализации компетентностного подхода необходимо разработать модель формирования общих и профессиональных компетенций. Так, в работе Л. Давыдова «Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста» представлена модель формирования профессиональной компетентности, включающая содержательный, процессуальный и результативный блоки [21].

Для нашего исследования важна позиция А. Хуторского и И. Зимней, непосредственно изучавших компетентностный подход в образовании. Рассмотрим сначала позицию А. Хуторского, который считает основополагающими, или ключевыми, компетенциями в

образовании следующие: – ценностно-смысловая компетенция; – общекультурные компетенции; – учебно-познавательные компетенции; – информационные компетенции; – коммуникативные компетенции; – социально-трудовые компетенции; – компетенции личностного самосовершенствования (целью развития данного вида компетенций учителем используются задания на развитие навыков самоконтроля) [40].

Также нам важна позиция И. Зимней, которая выделяет десять основных компетенций, объединив их в три группы.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; компетенции интеграции: компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие; компетенции в общении.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека: постановка и решение познавательных задач, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий [42].

Через призму таких понятий, как «знания, умения, навыки» сущностные характеристики компетентности рассматривают такие исследователи Л. Давыдов, О. Кузьмина, Т. Маркова, О. Мухаметшина, О. Окуловский и др. К сущностным характеристикам, по мнению авторов, относятся следующие: компетентность выражает значение

традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами; компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение; компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях; компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты, и программой развития компетентности служит компетенция [21].

Различную классификацию компетентностей дают и другие исследователи. Так В. Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетенции, которые в совокупности образуют так называемую функциональную или профессиональную компетентность [1]. В. Байденко отмечает, что компетенции и навыки разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные. Инструментальные компетенции: компетенции, имеющие инструментальную функцию. Они включают: – когнитивные способности; – методологические способности обращаться с окружением; – технологические навыки; – лингвистические навыки. Межличностные компетенции это индивидуальные способности, такие, как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике. Социальные навыки: межличностные навыки или работа в команде, приверженность общественным или этическим ценностям. Эти навыки способствуют процессам взаимодействия и сотрудничества. Системные (профессиональные) компетенции; навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет

индивиду видеть части целого в их связи и единстве. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций [7].

Для нашего исследования актуальна позиция А. Сманцер, который рассматривает компетенцию как сложное системное образование, в котором важно выявить его основные характеристики: мотивационную (готовность к проявлению компетентности); когнитивную (владение знанием содержания компетентности); поведенческую (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловую (обеспечение равных возможностей для всех детей); эмоционально-волевую (регулирование процесса и результата проявления компетентности). Предложенная А. Сманцером иерархия компетенций, необходимых для эффективной работы учителя в условиях инклюзивного обучения, и их реализация в процессе образовательно-воспитательной работы в вузе окажет положительное влияние на качество подготовки педагогов. Целенаправленное осуществление компетентностного подхода в процессе профессиональной деятельности будет способствовать овладению будущими учителями методами работы с детьми с особыми потребностями [34].

Зарубежные исследователи изучению ключевых компетенций также уделяли большое внимание. Так В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [44]. Это следующие компетенции: – политические и социальные; – компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; – компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем

людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция; – компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой; – способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [44].

Современная тенденция развития образования на основе компетентного подхода через развитие компетентностей и компетенций нашла свое отражение и в нормативно-правовых документах. Так в «Стратегии модернизации российского образования» в качестве ключевых компетентностей предлагается: – компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; – компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); – компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, обладать навыками самоорганизации); – компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.); – компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Проведя анализ литературных источников второго направления, можно сделать вывод, что реализация компетентного подхода в инклюзивном образовании

позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами. Все исследователи, изучающие вопросы формирования инклюзивной компетентности, рассматривали этот процесс через призму совершенствования профессиональных компетенций и компетентностей, что на наш взгляд недостаточно для формирования инклюзивной компетентности студентов вуза в информационно-образовательной среде вуза. В работах исследователей не отражено влияние информационного общества и информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности, и авторы не рассматривают процесс формирования компетенций и компетентностей в контексте совместного развития с информационно-образовательным пространством вуза и современными тенденциями развития информационного общества. В связи с тем, что в настоящее время активно пропагандируется программа ЮНЕСКО о внедрении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебных заведениях, нельзя не принять во внимание тот факт, что и сам процесс обучения и конечный результат образовательного процесса вуза должны меняться согласно современной информационной среде, которая с каждым годом играет все большую роль в жизни прогрессивного человека [43].

Этим вопросам и посвящен анализ литературных источников третьего направления. Для более полного понимания значимости информационно-образовательной среды вуза на процесс развития инклюзивного образования остановимся на анализе нормативных документов, отражающих политику государств в этой области, а также рассмотрим литературные источники, в которых

отображено влияние информационно-образовательной среды на инклюзивное обучение.

Нормативные документы, регламентирующие политику РФ в области информатизации инклюзивного образования и обеспечения качества и доступности образования лиц с особыми потребностями предусматривают возможность получения образования людьми с ограниченными возможностями. Так, федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)» своей целью поставила «создание и развитие в Российской Федерации единой образовательной информационной среды, обеспечивающей: единство образовательного пространства; повышение качества образования; создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий». Среди задач федеральной целевой программы следует выделить следующие: «предоставление образовательным учреждениям средств вычислительной техники, средств доступа к глобальным информационным ресурсам, применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе». И только в конце 2012 года был принят, а с сентября 2013 года был введен в действие новый Федеральный Закон «Об образовании в РФ», в котором говорится, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ». Согласно статье 16, «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных

технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Проведя теоретический анализ нормативных документов, можно сделать вывод, что в общей массе все документы предполагают только дистанционное обучение людей с особыми образовательными возможностями, тем самым ущемляя их права и возможности на получение профессионального образования.

Далее рассмотрим литературные источники, посвященные изучению вопроса влияния информационно-образовательной среды на процесс инклюзивного образования. Этому вопросу посвящены исследования таких ученых, как Г. Балыхин, П. Егоров, Е. Жукова, В. Кузнецов, И. Катаева, Е. Мартынова, Н. Медова, И. Никитина, Н. Погребняк, А. Ползунова, М. Поснова, Л. Приступина, А. Пышкин, Д. Романенкова, В. Соколов, и зарубежных исследователей – Н. Горбачев, О. Даливеля, С. Гайдай, Ю. Тулашвили и др. [19].

В современной педагогической литературе информационно-образовательная среда определяется как сфера деятельности, связанная с созданием, потреблением информации, система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения. О. Зайцев информационно-образовательную

среду понимает как системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса; единое информационно-образовательное пространство, построенное на основе интеграции информации на традиционных и электронных носителях, информационно-коммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики, а информационно-образовательное пространство это непрерывное единство информации, средств её хранения и производства, методов и технологий, обеспечивающих получение информации в целях образования [23].

Эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач инклюзивного образования с применением ИКТ. Особый интерес для нас, согласно теме нашего диссертационного исследования, представляет работа Д. Романенкова, которая подчеркивает, что при использовании дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательных организациях должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [32].

При реализации электронного обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья можно выделить три составляющих, влияющих на доступность и качество образования: средства организации электронного обучения (системы управления контентом, системы управления обучением и т.п.); образовательный контент; педагогическое взаимодействие (формы, методы, педагогические технологии и т.п.) [32].

Дистанционные образовательные технологии направлены на взаимодействие обучающихся и преподавателей с использованием средств информационных и телекоммуникационных технологий, причем эти технологии для людей с ограниченными возможностями служат также в качестве компенсаторного средства, позволяющего уменьшить влияние физических нарушений на процесс обучения. Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы люди с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств. Обучающиеся лица с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Проведя анализ литературных источников, посвященных дистанционному обучению людей с ограниченными возможностями здоровья, можно сформулировать требования к организации образовательного процесса для людей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья с

использованием дистанционных образовательных технологий:

1. Использование средств организации электронного обучения, позволяющих осуществлять прием-передачу информации в доступных формах в зависимости от нозологий, т.е. условия универсального дизайна виртуальной образовательной среды.

2. Обеспечение обучающихся людей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья учебно-методическими ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

3. Обеспечение сочетания online- и offline-технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий, применение разнообразных форм, методов, технологий педагогического взаимодействия всех участников учебного процесса.

Теоретический анализ этих источников подтверждает наше предположение, что вышеперечисленные исследователи не рассматривали информационно-образовательную среду и ее потенциал, как составляющую процесса формирования инклюзивной компетентности студентов вуза. В выше изученной научной литературе актуализируется вопрос дистанционного обучения людей с особыми возможностями здоровья, но не как не исследуется вопрос влияния информационных технологий на формирование инклюзивной компетентности, а также ни в одной из работ не отражено влияние этих технологий на духовно-нравственный потенциал студентов.

Изучив современное с состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в

информационно-образовательной среде вуза можно сделать такие выводы:

1. Для изучения современного состояния проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде нами были выбраны три направления для проведения необходимого анализа литературных источников по исследуемой тематике. Первое направление посвящено инклюзивному образованию, проблемам его становления и внедрения в информационно-образовательную систему вуза, второе – изучение монографий, научных публикаций, диссертационных работ, посвященных современной системе подготовки студентов и формированию у них ключевых компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности. Третьим направлением в анализе современной научно-методической литературы выделено изучение состояния современной информационно-образовательной среды вуза, ее компонентов и составляющих, ее влияния на формирование инклюзивной компетентности студентов вуза.

2. После проведенного теоретического анализа литературных источников первого направления мы сделали вывод, фундаментальные труды, теоретические положения и практические рекомендации представленных авторов много раз анализировались в работах, посвященных вопросу инклюзивного образования, его истории возникновения, становления и развития, внедрения в образовательную среду современного общества и изучались исследователями в контексте таких наук, как педагогика, психология и социология, и все исследования проводились на стыке этих трех наук. Также нами было определено, что проблема внедрения инклюзивного образования в образовательное

пространство обусловлена нехваткой кадров в современной инклюзивной образовательной среде и эта тематика до сих пор остается недостаточно исследованной. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически.

3. Проведя анализ литературных источников второго направления, можно сделать вывод, реализация компетентного подхода в инклюзивном образовании позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами. Все исследователи, изучающие вопросы формирования инклюзивной компетентности, рассматривали этот процесс через призму совершенствования профессиональных компетенций и компетентностей, что на наш взгляд недостаточно для формирования инклюзивной компетентности студентов вуза в информационно-образовательной среде вуза. В работах исследователей не отражено влияние информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности, и авторы не рассматривают процесс формирования компетенций и компетентностей в контексте совместного развития с информационно-образовательным пространством вуза.

4. После проведенного анализа литературных источников третьего направления мы можем констатировать, что работах исследователей не отражено влияние информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности, и авторы не рассматривают процесс формирования компетенций и компетентностей в контексте совместного развития с информационно-образовательным пространством вуза, не отражено влияние

информационных технологий на процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

5. Анализ литературных источников, посвященных современному состоянию проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза позволили нам в общем виде определить направления нашего дальнейшего исследования: рассмотреть структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, определить компоненты, уровни, показатели инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, разработать и апробировать модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Литература

1. **Адольф В.А.** Профессиональная компетентность учителя: Монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.

2. **Акимова О.И.** Оренбург, Россия «Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. 2011. Материалы международной научно-практической конференции 20–22 июня 2011: под ред. С.В. Алехиной. – М. : МГППУ, 2011. – 5 с.

3. **Алехина С.В.** Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. – С. 5–16.

4. Альберт Б. Британское движение инвалидов и социальная модель инвалидности // К независимой жизни. – М. : РООИ «Перспектива», 2000. – С. 87–92.

5. **Андреева Л.В., Бойков Д.И, Войлокова Е.Ф.** и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы Юнеско «Образование для всех»: опыт России. / под ред. акад. Г.А. Бордовского – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. – 8 с.

6. **Астоянц М.С.** Социальная инклюзия детей-сирот: проблемы и перспективы российской социальной политики / М.С. Астоянц // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. № 11. – С. 23–31.

7. **Байденко В.И.** Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). // Высшее образование в России. – 2004.

8. **Бермус А.Г.** Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.

9. **Бовкуш Е.П.** Основные принципы формирования инклюзивной компетентности педагога. // «Молодой вчений» № 7 (10), – 2014. – С. 158–161.

10. **Бойчук Ю.Д.** Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития / Ю.Д. Бойчук // Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн. Екатеринбург, – 2012. – № 2. – С. 113–118.

11. **Болотов В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// pedlib.ru/ Books/5/0306/5_0306 - 1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306-1.shtml)

12. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Бондар // Рідна школа. – 2011. № 3. – С. 10–14.

13. Борисова Н.В. Інклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М. : РООИ «Перспектива», 2009. – 127 с.

14. Бородина О.С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. Профессиональное образование в России и за рубежом. Выпуск 1 (13). – 2014.

15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.

16. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії / журнал «Підручник для директора», видавництво «Плеяди», червень, – 2006.

17. «Всемирная программа действий в отношении инвалидов». [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml.

18. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М. : Педагогика. – 1983.

19. Гайдукевич С.Е., Баль Н.Н. и др. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие . – Минск, 2006. – 178 с.

20. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт Текст. / Н.С. Грозная // Вопросы образования, –2006. №2. – С. 89–104.

21. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе

компетентностной модели специалиста: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.

22. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения – М: Дрофа, 2008 – 286 с.

23. Зайцев Д.В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями. / Вестник Саратовского государственного технического университета. Выпуск № 2с / том 4 / 2011. – С. 320–322.

24. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

25. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М. : АПКиПРО, 2003. – 101 с.

26. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

27. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.

28. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.

29. Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – 14 с.

30. Малофеев Н.Н. Система специального образования нового типа. Интегрированное обучение в

России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – Вып. № 3. – С. 65–73.

31. Никитина Г.В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже Текст.: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Никитина Иркутск, 2005. – 178 с.

32. Романенкова Д.Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования: сетевой журнал. 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/110-9841

33. Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриев Т.П., И.Е. Аверина. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. / Психологическая наука и образование, 2011. – 9 с.

34. Сманцер А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода. / Вестник полоцкого государственного университета. Серия Е / Белорусский государственный университет, Минск, 2010. – С. 8–12.

35. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: Учебное пособие [Текст] / Ю.Г. Татур. – М. : Логос, 2006. – 256 с.

36. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ Текст. / А.П. Тряпицына // Петербургская школа. Теория и практика формирования

многовариантной образовательной системы. СПб., 1994. – 280 с.

37. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, – 2003.

38. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация кандидата педагогических наук: Хафизуллина И.Н.; Место защиты: АГУ, 2008. – 213 с.

39. Хидирова Н.Т. Тьюторство в образовательном процессе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://gigabaza.ru/doc/37326.html>

40. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://eidos.ru/journal/htm>).

41. Чайковский М.Е. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной компетентности субъектов учебно-воспитательного процесса. / Педагогіка і психологія професійної освіти № 2 2012. – С. 15–21.

42. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. / Автореф. канд. Дисс..., Шуя: 2010. – 29 с.

43. ЮНЕСКО и информационное общество для всех. Концептуальный документ. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Май 1996 г.

44. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

2.3. Принципы спортивной тренировки в армспорте (Драгнев Ю.В.)

В основу спортивной тренировки в армспорте положены две группы принципов. В первую группу входят *общие принципы дидактики*: сознательности и активности, наглядности, систематичности, постепенности, доступности и индивидуализации, последовательности [3]. Ко второй группе – *специфические принципы спортивной тренировки*: устремленность к высшим достижениям, углубленная специализация; единство общей и специальной подготовок; непрерывность тренировочного процесса, единство постепенности увеличения нагрузки и тенденции к максимальным нагрузкам, волнообразность и вариативность нагрузок, цикличность процесса подготовки [21]. Эти принципы применяются в каждом виде спорта, потому представим их в соответствии с армспортом, как одного из специфических видов спортивной деятельности.

Дидактические принципы

Рассмотрим *дидактические принципы* в применительно к армспорту, опираясь на научные исследования профессора Т. Ротерс [3].

Принцип сознательности и активности

Следует указать, что понимание поставленных задач и активное их выполнение в учебно-тренировочном процессе в армспорте во многом определяется тем, насколько сознательно и активно относятся к этому армспортсмены. Именно это должно оптимизировать весь процесс обучения и позволить использовать знания, умения и навыки в соответствии с поставленной целью

(успешное выступление на соревнованиях и отдельных поединках).

Сущность принципа сознательности и активности выражается в формировании у армспортсменов сознательного отношения к цели и поставленным задачам на конкретном занятии по армспорту (осознание зависит от возрастных возможностей и уровня подготовленности конкретного индивидуума); анализ, самоконтроль и рациональное использование психических сил армспортсменов во время выполнения специальных физических упражнений (использование идеомоторного метода тренировки, которое дает возможность представить проведение технических приемов борьбы); самостоятельность и креативное отношение к использованию технических приемов и специальных физических упражнений (это обусловлено заинтересованностью армспортсменов как победами, так и учебно-тренировочным процессом, где вопрос развития интереса решается путем подбора нестандартного теоретического и практического материала для занятий).

Принцип наглядности

Принцип наглядности в армспорте характеризуется использованием соответствующих ощущений армспортсменов, направленных на рациональное обучение в течение всего периода подготовки. Обучение техническим приемам борьбы и специальным физическим упражнениям предусматривает направленную активность двигательных, зрительных, тактильных функций всех органов чувств.

Использование принципа наглядности является необходимой предпосылкой совершенствования двигательной деятельности армспортсменов в учебно-тренировочном процессе. Следует указать, что

совершенствование двигательных навыков в армспорте немисливо без опоры на собственные ощущения. Это связано с тем, что в меру усвоения двигательных действий все органы чувств взаимодействуют более тесно. Это способствует большому управлению движениями во время проведения технических приемов борьбы. Так появляется «ощущение стола», «ощущение руки», «ощущение старта», «ощущение ремня», «ощущение захвата», «ощущение движения» и т.д.

Формирование наглядного образа можно осуществлять с помощью демонстрации фотографий, видеозаписей соревнований армспортсменов разной квалификации от МС к ЗМС и т.д.

Принцип систематичности

Т. Ротерс рассматривает методическое содержание этого принципа в следующих основных положениях: непрерывность тренировочного процесса и оптимальное чередование нагрузок и отдыха, повторяемость и вариантность, последовательность [3, с. 89–90]. Рассмотрим эти положения в соответствии со спецификой армспорта.

Непрерывность в армспорте определяется неразрывной связью тренировочного эффекта каждого занятия. Следует указать, что данный принцип характеризуется отсутствием в учебно-тренировочном процессе армспортсменов перерывов, которые могут приводить к потере кумулятивного эффекта занятий.

Но без соответствующего интервала отдыха не возможно восстановление организма армспортсменов. Поэтому, по мнению профессора Т. Ротерс, интервал отдыха между занятиями должен во всех случаях заканчиваться раньше, чем начнется редуционная фаза. При этом она указывает на разные варианты: «каждое

очередное тренировочное занятие проводится на базе суперкомпенсации, благодаря чему нагрузка постепенно растет; первые три занятия одинаковые по объему нагрузки, проводятся на базе относительного восстановления работоспособности, четвертое – в фазе суперкомпенсации; первые три занятия проводятся на базе недовосстановления работоспособности, четвертое – в фазе суперкомпенсации» [25, с. 90]. Приведенные варианты указывают на важность соблюдения этого положения во время учебно-тренировочного процесса.

Повторяемость в армспорте определяется специфическими особенностями закрепления двигательных навыков армспортсменов во время учебно-тренировочного процесса. Следует указать, что повторяются не только отдельные технические приемы борьбы, специальные физические упражнения или их последовательность в занятиях, но и последовательность занятий в микроциклах, мезоциклах, макроциклах.

В первую очередь последовательность специальных физических упражнений в пределах одного занятия определяется соответствующим последствием разных по характеру физических нагрузок в течение длительного времени.

Принцип постепенности

Необходимо сказать, что армспорт с одной стороны является простым и доступным видом спорта, а с другой – сложнокоординационным и травматичным. Рациональное использование принципа постепенности характеризуется изменением физической нагрузки в учебно-тренировочном процессе армспортсменов при общей тенденции к его увеличению с учетом техники безопасности на занятиях и разучиванием травматических положений рук.

Приведем основные положения реализации данного принципа по теоретическим работам профессора Т. Ротерс соответственно специфике армспорта: регулярное обновление материала занятий (если состав специальных и специфических упражнений в технической или физической подготовке не возобновляется, то трудно сформировать у армспортсменов специфические двигательные умения); увеличение объема и интенсивности нагрузок (в учебно-тренировочном процессе в организме армспортсменов под воздействием специальных физических упражнений происходят изменения и, потому, если применяется одна и та же нагрузка, развивающий эффект постепенно уменьшается); обеспечение постоянства, прочности и других методических условий возрастания требований к занятиям (в первую очередь это связано с выполнением заданий, которые армспортсмены могут выполнить в соответствии со своими антропометрическими данными и индивидуальными особенностями организма) [3, с. 91].

Т. Ротерс отмечает, что «постоянство динамики нагрузок в учебно-тренировочном процессе находится в соотношении с темпом приспособительных изменений в организме. Приспособление к нагрузке не может происходить сразу. С учетом данных закономерностей используются разные формы постепенного повышения нагрузок: прямолинейно-восходящая, ступенчатая, волнообразная» [3, с. 92]. Профессором убедительно доказывается, что для прямолинейно-восходящей формы характерны относительно невысокие и равномерные увеличения нагрузок (это касается начального этапа ознакомления с армспортом); при ступенчатой динамике – сравнительно резкий прирост нагрузок в тех или других занятиях чередуется со стабилизацией их в течение нескольких других занятий (в соответствии с

квалификационным уровнем армспортсменов); при волнообразной форме – наиболее органичное соединение постепенности и высоких темпов роста нагрузок (применяется во время подготовки к соревнованиям в контрольно-подготовительном мезоцикле, где нагрузка повышается во втягивающем микроцикле, продолжается в ударном и завершается в восстановительном микроцикле).

Принцип доступности и индивидуализации

Соблюдение принципа доступности и индивидуализации в армспорте служит основой для рационального использования специфических принципов, средств и методов, обязывает тренеров строить учебно-тренировочный процесс в четком соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем подготовленности армспортсменов с соблюдением гендерного подхода. Соблюдение вышеупомянутого в учебно-тренировочном процессе предопределено постепенным увеличением физической и психической нагрузки на организм армспортсменов.

Т. Ротерс [3, с.] в практическом преломлении данный принцип характеризует такими положениями:

- определение меры доступного;
- соблюдение методических правил и условий доступности;
- индивидуализация общего направления и частичных путей физического воспитания.

Взяв за основу данные положения, охарактеризуем их в соответствии с армспортом:

1. Определение меры доступного характеризуется выполнением всех специальных и специфических физических упражнений в армспорте и непосредственно зависит от индивидуальных возможностей армспортсменов, координационной сложности

упражнений, проявления соответствующих усилий и т.д. Но следует указать, что балансирование между возможностями и трудностями характеризует именно меру доступности.

2. Соблюдение методических правил и условий доступности определяется тем, что во время учебно-тренировочного процесса в армспорте методическим правилом выступает соблюдение определенной методики обучения двигательным действиям или развитие физических качеств. Это правило направлено на использование системы специальных физических упражнений, технических приемов борьбы и т.д.

3. Индивидуализация общего направления и частичных путей физического воспитания в армспорте решается переходом от специальных физических упражнений к специфическим, от основных технических приемов борьбы – к вариативным, благодаря чему повышается квалификационный уровень армспортсменов. Индивидуализация в данном случае обеспечивается дифференцированным подходом к обучению армспортсменов.

Раскрытые положения принципа доступности и индивидуализации предоставляют возможность осознать важность их использования в учебно-тренировочном процессе армспортсменов на этапе начального разучивания специальных физических упражнений и основных технических приемов борьбы.

Принцип последовательности

Представленный принцип в армспорте выражается тремя правилами. Коротко рассмотрим их:

Первое правило. «Неосвоенное должно быть освоенным».

Второе правило. «Начинаем с легкого, переходим к сложному».

Третье правило. «Разучиваем сложное, которое становится легким».

Первое правило (неосвоенное должно быть освоенным) характеризуется последовательностью разучивания специальных физических упражнений или технических приемов борьбы на начальном этапе, когда армспортсмены лишь знакомятся с армспортом. Второе правило (начинаем с легкого, переходим к сложному) определяется углубленным разучиванием и ознакомлением со спецификой выполнения специальных физических упражнений и технических приемов. Третье правило (разучиваем сложное, которое становится легким) определяет квалификационный уровень армспортсменов, когда для подготовки к соревнованиям избираются отдельные физические упражнения или их детали и специфические движения технических приемов. Это дает возможность сделать учебно-тренировочный процесс короче по объему и времени, сохранить физические и психические силы.

Принципы спортивной тренировки

Дальше рассмотрим *принципы спортивной тренировки*, опираясь на научные достижения В. Платонова [2, с. 43–51] и П. Живоры [1, с. 60–64], применительно к армспорту.

В. Платонов к важнейшим *принципам спортивной тренировки*, которая базируется на прочном научном основании и прошла многолетнюю проверку спортивной практикой, относит такие:

- *направленность к высшим достижениям, углубленная специализация;*
- *единство общей и специальной подготовки;*

- непрерывность тренировочного процесса;
- единство постепенности увеличения нагрузки и тенденция к максимальным нагрузкам;
- волнообразность и вариативность нагрузок;
- цикличность тренировочного процесса.

Именно эти представленные принципы спортивной тренировки мы будем связывать со спецификой армспорта, опираясь на научные достижения профессора В. Платонова и заслуженного тренера России по армспорту П. Живоры.

Направленность к высшим достижениям

Закономерности и особенности развития современного армспорта четко выражены в его соревновательной деятельности, направленности на достижение победы в соревнованиях разного квалификационного уровня, самой острой конкуренции между армспортсменами разных стран мира и т.д. Направленность к высшим достижениям в армспорте определяется: а) использованием специфических средств и нестандартного оборудования; б) применением системы методов спортивной тренировки; в) необходимой вариативности учебно-тренировочного процесса в течение всего периода подготовки; г) оптимизацией режима дня вообще и жизни армспортсменов в частности; д) применением специальных диет, естественного отдыха; е) медикаментозным восстановлением армспортсменов после тренировки и соревнований и т.д.

Эта направленность в значительной мере определяет специфичность спортивной тренировки: цель и задачи, средства и методы, структуру учебно-тренировочного процесса, комплексный контроль и соревновательную деятельность. Этот принцип определяет и постоянное совершенствование специфического

оборудования, благодаря которому осуществляется совершенствование тренировочного процесса и т.д.

Практическая реализация этого принципа требует большой концентрации сил и времени в учебно-тренировочном процессе армспортсменов, что влияет на эффективность этого процесса на выступления в конкретных соревнованиях того или иного уровня. Этот принцип является особенно актуальным в связи с исключительно высоким уровнем спортивных результатов современных армспортсменов, конкуренцией между разными странами мира, внедрением высокоэффективных, специфических средств и методов подготовки армспортсменов.

Значение углубленной специализации во многом предопределяется постоянным увеличением и привлечением будущих армспортсменов к занятиям армспортом, ранней ориентацией и специализацией процесса подготовки юных армспортсменов, начиная спортивный отбор в общеобразовательных учебных заведениях.

Единство общей и специальной подготовки

На начальном этапе разучивания физических упражнений и технических приемов борьбы общая физическая подготовка имеет весомую роль для создания соответствующего фундамента. Использование физических упражнений из таких видов спорта, как бодибилдинг, тяжелая атлетика, пауэрлифтинг, гимнастика и т.д., имеет большое значение в учебно-тренировочном процессе по армспорту. Однако общая физическая подготовка имеет целью подготовить мышечный аппарат армспортсменов к выполнению специальных и специфических физических упражнений. По мнению В. Платонова, «соотношения общей и специальной

подготовок, а также содержание общей подготовки определяются особенностями построения многолетней и годовой тренировки... возрастом спортсмена, уровнем его спортивного мастерства, спортивной специализацией...» [21, с. 46]. Это утверждение имеет полностью прямое отношение и к армспорту. Сочетание общей и специальной подготовок имеет определенную обратную связь. Это связано с тем, что когда большинство мышц туловища и рук не получило соответствующего развития, а внимание уделялось лишь развитию отдельных мышц, может быть несоотношение участия мышц туловища и рук в конкретном поединке высокого квалификационного уровня. Поэтому для гармоничного физического развития армспортсменов, высокого уровня включения всех мышечных групп в соревновательных условиях, нужно уделять надлежащее внимание сочетанию общей и специальной физической подготовок в учебно-тренировочном процессе по армспорту соответственно поставленным задачам.

Непрерывность тренировочного процесса

Совершенствование разных сторон подготовленности армспортсменов в армспорте (технической, физической, тактической, психической, теоретической) и связанное с этим расширение функционального резерва систем организма требуют регулярных тренировочных влияний в течение длительного времени. В. Платонов рассматривает этот принцип через такие положения [2, с. 46–47]:

- спортивная подготовка строится как многолетний процесс, все звенья которого взаимозависимы, взаимообусловлены и подчиняются задаче достижения максимальных спортивных результатов;

- влияние каждого следующего тренировочного занятия, микроцикла, этапа и т.д., как бы наслаивается на результаты предыдущих, закрепляя и развивая их;
- работа и отдых в спортивной тренировке регламентируются таким образом, чтобы обеспечить оптимальное развитие физических качеств, которые определяют уровень спортивного мастерства в конкретном виде спорта.

В армспорте данные положения находят свое определенное место и используются с целью оптимизации учебно-тренировочного процесса армспортсменов разной квалификации и спортивного мастерства.

Единство постепенности увеличения нагрузки и тенденции к максимальным нагрузкам

В армспорте закономерности формирования адаптации к факторам тренировочного влияния и становления разных составляющих спортивного мастерства предусматривают на каждом новом этапе адаптации организма армспортсменов установления требований, близких к пределу их функциональных возможностей. Это имеет решающее значение для эффективного протекания адаптационных процессов армспортсменов и определяет важность соблюдения представленного принципа единства и постепенности увеличения нагрузки и тенденции к максимальным нагрузкам.

В армспорте очень трудно установить основные закономерности увеличения тренировочных нагрузок. По мнению В. Платонова, существуют предположение, что нагрузки должны расти постепенно ежегодно, достигая максимальных для каждого спортсмена величин на этапе подготовки к высшим достижениям... [2, с. 48]. Однако это

делается лишь на этапе многолетней подготовки, когда ставится задача достижения высших результатов. Выделим отдельные направления интенсификации учебно-тренировочного процесса соответственно специфике армспорта:

- увеличение количества учебно-тренировочных занятий в микроцикле (от 3 до 5);
- увеличение количества учебно-тренировочных занятий в течение одного дня (утро – с 9.00 к 11.00; вечер – с 17.00 до 19.00);
- увеличение количества занятий с большими нагрузками на разные мышечные группы в мезоцикле;
- содействие повышению общей и специальной выносливости армспортсменов;
- использование инновационных приборов (ручка для захвата «кость» тренажер «рука»), которые способствуют дополнительной мобилизации функциональных резервов организма армспортсмена;
- увеличение учебно-тренировочных поединков с разными партнерами из разных весовых категорий для оптимизации соревновательной деятельности.

Использование направлений интенсификации учебно-тренировочного процесса в армспорте позволяет обеспечить быстрое достижение высоких спортивных результатов.

Волнообразность и вариативность нагрузок

Волнообразная динамика нагрузок в армспорте характерна для распределения в мезоцикле специальных и специфических физических упражнений, отработки технических приемов борьбы в учебно-тренировочном процессе. По мнению В. Платонова, «волнообразность

нагрузок позволяет обнаружить в разных структурных единицах тренировочного процесса зависимость между объемом и интенсивностью работы, соотношения работы разной направленности, зависимость между периодами напряженной тренировки и относительного восстановления, между разными по величине и направленности нагрузками отдельных тренировочных занятий» [2, с. 49].

Волнообразная динамика нагрузок позволяет руководить процессами усталости и восстановления армспортсменов, общим объемом, интенсивностью и интервалами отдыха в учебно-тренировочном процессе.

В армспорте вариативность нагрузок обусловлена специфическими заданиями, которые ставятся в учебно-тренировочном процессе армспортсменов. Это продиктовано необходимостью руководить работоспособностью армспортсменов в течение всего периода подготовки к соревнованиям. Вариативность нагрузок позволяет обеспечить всестороннее развитие физических качеств армспортсменов (силы, скорости, выносливости, быстроты, гибкости), которые сыграют определенную роль на соревнованиях разного уровня.

Цикличность процесса подготовки

Структура спортивной тренировки в армспорте определяется целью, заданиями и особенностями условий его проведения. Для того, чтобы иметь управляемое влияние на повышение спортивного мастерства армспортсменов, избегать нежелательных травм и перетренировки рассмотрим цикличность процесса подготовки. Циклы В. Платонов распределяет на:

- микроциклы от 2–3 до 7–10 дней;
- мезоциклы – от 3 до 5–6 недель; периоды тренировки от 2–3 недель до 4–5 месяцев;

- макроциклы – от 2–4 до 12 месяцев [2, с. 51].

П. Живора отмечает, что «во время выполнения тренировочных микроциклов не должно быть догматизма, механического выполнения запланированного. Необходимы постоянные исправления, внесенные в соответствии с состоянием спортсмена, условиями занятий и т.д.» [1, с. 60].

Дальше рассмотрим микро-, мезо- и макроциклы по теоретической наработке П. Живоры.

Микроциклы в армспорте ученый классифицирует таким способом:

- *базовый*, или ОФП, в котором решаются задачи преимущественно из ОФП; проводится обычно в подготовительный период;
- *втягивающий*, предназначенный для постепенного увеличения нагрузки и осторожного подхода к необходимым тренировочным величинам;
- *учебно-тренировочный*, в котором имеет место обучение и совершенствование, чаще всего в занятиях с менее подготовленными спортсменами; проводится обычно на втором этапе подготовительного периода;
- *тренировочный*, который содержит совокупность средств, методов, нагрузок, направленных на укрепление физических качеств, повышения уровня психологической подготовленности, совершенствования спортивного мастерства спортсменов;
- *тренировочный (специальный)* предназначен для использования на специальном подготовительном этапе, а также во всех случаях усиленного развития специальных компонентов подготовленности;

- *тренировочный (ударный)*, в котором создаются наивысшие нагрузки, для того, чтобы вызывать наибольшие адаптационные сдвиги спортсменов;
- *предсоревновательный*, который обеспечивает наилучшее состояние и высокую работоспособность спортсмена ко дню соревнования;
- *модельный*, в котором распределение тренировочной работы и нагрузка по дням недели, а также внешние условия, отвечают тому, что будет нужно в соревновании;
- *соревновательный*, в котором предусматривается соответствующий режим тренировки и участие в соревновании;
- *восстановительный*, направленный на восстановление после значительной нагрузки и психических напряжений средствами активного отдыха [1, с. 61–62].

Рациональное построение представленных циклов в учебно-тренировочном процессе имеет особенное значение в современном армспорте, когда одним из важнейших резервов совершенствования системы спортивной тренировки является оптимизация всего процесса подготовки армспортсменов. Такое построение процесса подготовки допускает его суровую направленность на формирование оптимальной структуры процесса подготовки к соревнованиям, что обеспечивает эффективное ведение соревновательной борьбы во время поединков. Использование дифференцированного подхода к тренировочной нагрузке в армспорте позволяет руководить методикой диагностики функциональных возможностей армспортсменов, системой средств и методов, направленных на совершенствование разных сторон подготовленности армспортсменов.

П. Живора указывает на то, что «циклическое планирование тренировок по дням позволяет выполнять большую тренировочную работу, и в то же время иметь достаточный отдых, осуществляемый не столько за счет дней отдыха, сколько путем целесообразного чередования разных тренировочных работ. Ученый отмечает, что в настоящее время спортсмены тренируются 5–7 раз в неделю. Для начинающих достаточно 3–4 занятий в неделю» [9, с. 58]. По мнению ученого, не нужно повторять один и тот же комплекс упражнений, потому что эффективность такой тренировки будет невысокой. Например:

- упражнения для силы мышечных групп (кисти), овладение элементами техники и ее укрепление стоит выполнять дважды на день;
- упражнения для развития силы средних групп мышц (предплечье, плечо и т.д.), овладение техникой армспорта при средних усилиях и повышении скорости – 3–4 дня подряд;
- упражнения для развития общей выносливости – ежедневно;
- упражнения для развития силы больших групп мышц, воспитания скоростно-силовых качеств, увеличения мышечной массы, улучшения гибкости с использованием веса, приобретение специальной выносливости, овладение техникой (с высоким уровнем усилий) необходимо выполнять через день 2–3 раза в неделю;
- упражнения для развития специальной выносливости с соревновательной интенсивностью, овладение техникой с проявлением усилий, близких к максимальным, поддержки гибкости и силы на достигнутом уровне и занятия по обучению тактике

стоит проводить дважды в неделю с интервалами в 2–3 дня [1, с. 58].

Упражнения для развития того или иного физического качества армспортсменов, совершенствования технических приемов борьбы имеют неодинаковую частоту и повторение по дням в микроциклах. Однако, когда изменяются условия выполнения того или иного специального физического упражнения, оптимальная повторяемость по дням может также измениться. Силовые упражнения со спортивной резиной полезны в небольшом объеме при ежедневной тренировке без конкретных специфических заданий как в подготовительной части учебно-тренировочного занятия, так и для развития взрывной силы. Если одно занятие в микроцикле было посвящено развитию силовой выносливости при максимальных усилиях, то следующее занятие необходимо посвятить повышению уровня технической подготовленности. Совершенствование технических приемов борьбы при небольших нагрузках в течение нескольких занятий в микроцикле дает позитивный результат для повышения уровня технической подготовленности армспортсменов.

В процессе подготовки армспортсменов микроциклы составляют **мезоциклы**. Каждому мезоциклу, в зависимости от его направленности, отвечает определенное содержание конкретного вида микроцикла. При этом может быть повторение микроциклов с целью совершенствования технических приемов борьбы или технико-тактических действий за армстолом. Во время составления мезоцикла нужно учитывать аккумулированный эффект каждого повторения определенных микроциклов в мезоцикле. Это должно создавать для армспортсменов специфический ритм получения нагрузки и отдыха; позволять готовиться к

важным соревнованиям в определенные дни и прогнозировать уровень психической и физической готовности к выступлению на соревнованиях. В связи с этим в армспорте используется волнообразная динамика нагрузок, когда специальные и специфические физические упражнения размещаются с постепенным ростом их сложности. Нагрузка повышается на протяжении двух или три микроциклов и снижается одним или двумя микроциклами. Так физическая нагрузка в мезоцикле как постепенно увеличивается, так и постепенно снижается, в соответствии с объемом, интенсивностью и интервалами отдыха.

Также в структуре подготовки современных армспортсменов выделим *макроцикл*, который является одними из определяющих условий в достижении спортивных успехов. Заслуженный тренер России по армспорту П. Живора отмечает, что «при разных вариантах планирования тренировочного года рукоборец ведет постоянную тренировку на протяжении 11 месяцев, а 30 дней, которые остаются, использует для восстановления и отдыха» [1, с. 62].

Цикличность в армспорте обусловлена такими факторами:

- необходимостью армспортсменов неоднократно принимать участие в соревнованиях разного уровня на протяжении года;
- повышением уровня физической подготовленности армспортсменов;
- адаптационными перестройками организма армспортсменов.

П. Живора выделяет в макроцикле подготовки три периода: подготовительный; соревновательный; переходный. Первый период ученый распределяет на два этапа: общеподготовительный; специальный

подготовительный. Второй период учений также распределяет на два этапа: предсоревновательный; соревновательный. Такая периодизация в макроцикле, по мнению П. Живоры, характерна для современного армспорта. Для мастеров спорта и разрядников, которые принимают участие в международных турнирах, чемпионатах и первенствах, необходимы одинаковые календарные сроки планирования макроцикла. Благодаря этому будет обеспечена полноценная подготовка самых сильных армспортсменов к главным соревнованиям на Чемпионате Мира.

Дальше более детально рассмотрим три периода по теоретической наработке П. Живоры: подготовительный, соревновательный, переходный [1, с. 63–64].

Подготовительный период макроцикла имеет важное значение в подготовке армспортсменов к соревнованиям. Благодаря ему создается необходимое основание для совершенствования технического мастерства и проявления физических качеств. Нужно сказать, что удачно организованный учебно-тренировочный процесс в микро- и мезоциклах является залогом четко организованной специальной подготовки перед соревнованиями. К основным задачам подготовительного периода отнесем:

- получение теоретических знаний по теории и методике физического воспитания и спортивной тренировки;
- получение общей физической подготовки, с использованием физических упражнений из таких видов спорта, как: пауэрлифтинг, гиревой спорт, тяжелая атлетика, гимнастика и т.д.;
- постепенное развитие физических качеств: силы, скорости, выносливости, быстроты, гибкости в соответствии с армспортом;

- формирование психологических умений до и во время поединка;
- овладение базовой техникой выполнения приемов борьбы;
- ознакомление с элементами технико-тактических действий ведения поединков.

Подготовительный период макроцикла должен нести на себе фундаментальную нагрузку, что в будущем предоставит возможность не возвращаться к этапу начального разучивания двигательных действий.

Соревновательный период характеризуется подготовкой армспортсменов к соревнованиям разного квалификационного уровня. В этом периоде совершенствуются разные стороны подготовки армспортсменов: физическая, техническая, тактическая и психологическая подготовки; осуществляется интегральная тренировка, которая занимает в подготовке армспортсменов главное место. К основным задачам соревновательного периода отнесем:

- увеличение тренировочных нагрузок;
- закрепление и совершенствование уровня развития основных двигательных и психологических умений и навыков;
- совершенствование технических приемов борьбы и технико-тактических действий;
- совершенствование тактики ведения поединков.

Переходный период характеризуется тем, что после больших тренировочных нагрузок, участия в календарных соревнованиях разрядников, МС, МСМК и ОМС в соревнованиях разного квалификационного уровня повышается или возникает как физическая, так и психологическая усталость. Отдых занимает самое главное место в многолетнем тренировочном процессе подготовки армспортсменов к соревнованиям. Если неоправданно

перейти к отдыху, возможно частичное угасание показателей физической и технической подготовленности армспортсменов. Но если не использовать адекватные виды отдыха (активный, пассивный или комбинированный) в тренировочной нагрузке, может наступить физическое и психологическое переутомление, которое является худшим условием для спортивного состояния армспортсменов.

П. Живора отмечает, что «мышечная усталость проходит быстро, в худшем случае – через несколько дней. Но до конца спортивного сезона все чаще наблюдается усталость не мышц, а центральной нервной системы рукоборца. Чем сильнее тренируется рукоборец, а главное, чем чаще и напряженнее он ведет борьбу в разных соревнованиях, тем более необходим ему отдых» [1, с. 64].

К основным задачам переходного периода отнесем:

- создание необходимых условий подготовки армспортсменов к началу тренировки в новом макроцикле;
- восстановление физического и психологического состояний армспортсмена, без снижения высокого уровня физической и технической подготовленности;
- перевод армспортсменов здоровыми и работоспособными на следующий период макроцикла.

Построение необходимых микроциклов, мезоциклов и макроциклу подготовки современных армспортсменов будет залогом постепенного и контролируемого увеличения тренировочной нагрузки на организм армспортсменов. Это позволит избежать лишних усилий относительно внесения непредвиденных корректив в неуправляемый процесс подготовки армспортсменов к календарным соревнованиям.

Рассмотренные в представленной теме дидактические и специфические принципы спортивной тренировки (Т. Ротерс, В. Платонов) и аспекты цикличности процесса подготовки (П. Живора) направлены на то, чтобы будущие и действующие тренеры по армспорту строили учебно-тренировочный процесс, опираясь именно на них. Их использование на практике поможет избежать несогласованностей в распределении теоретико-методического материала на весь цикл подготовки и создадут необходимые предпосылки для наилучших выступлений армспортсменов на соревнованиях разного квалификационного уровня.

Литература

- 1. Живора П.В.** Армспорт : техника, тактика, методика обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.В. Живора, А.И. Рахматов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 112 с.
- 2. Платонов В.Н.** Теория и методика спортивной тренировки / В.Н. Платонов – Киев : Высш. шк., 1984. – 352 с.
- 3. Ротерс Т.Т.** Курс лекций по теории и методике физического воспитания. – Ч. 1. Общая теория физического воспитания / Т.Т. Ротерс. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 180 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная нами монография дает читателю представление о различных аспектах физического воспитания на эмоциональном, ценностном, эстетическом и технологическом уровнях.

В качестве вывода можно отметить, что научные достижения коллектива авторов данной монографии в целом дают возможность определить, что:

1. На современном этапе модернизации физического воспитания в общеобразовательной школе наблюдается интенсивный поиск новых идей и подходов к организации физического воспитания, физкультурно-спортивной работы в общеобразовательных школах, разрабатываются и внедряются в практику инновационные проекты и программы, направленные на физическое и духовное оздоровление детей и молодежи, приобщение к здоровому образу жизни, формированию культуры здоровья и физической культуры детей. Среди них концепции физического воспитания и физической культуры школьников, где доминируют идеи физической (телесной, соматической) культуры личности, двигательной культуры, культуры телосложения, гуманистической направленности физической культуры.

Среди новых принципов, форм и методов организации физического воспитания и уроков физической культуры важное значение уделяется развитию ритма у школьников во взаимодействии физического и эстетического воспитания, что способствует ритмическому развитию, развитию чувства ритма школьников различных возрастных групп как основы формирования эстетики движений, эстетической и духовно-нравственной культуры в процессе реализации новых оздоровительных

технологий, фитнес-технологиям, различных видов аэробики.

2. Модернизация физического воспитания школьников актуализирует необходимость оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, обеспечение каждого студента специально разработанными учебно-методическими и справочными пособиями (базовый учебник по гимнастике и методике ее преподавания (модульный курс; модульная учебная программа; рейтинговые комбинации гимнастического многоборья (на весь период обучения); справочные издания (русско-украинский словарь-справочник гимнастических терминов); дополнительные методические пособия к содержанию отдельных модулей).

3. В современном мире наблюдается активное развитие одного из средств музыкально-ритмического воспитания, такого как ритмическая гимнастика. Она привлекла к себе внимание миллионов людей, стала массовым увлечением, выражается в различных формах и программах аэробики и оздоровительного фитнеса. Возможности применения ритмической гимнастики довольно широки, диапазон упражнений огромен, и под руководством умелого педагога являются мощным комплексным средством и методом воздействия как в оздоровительном, образовательном, так и воспитательном направлениях в развитии личности ребенка и человека в целом, поэтому музыкально-ритмическое воспитание выступает важным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

4. Основными спортивно-оздоровительными аспектами физического воспитания школьников является занятие плаванием. В монографии определено, что основными средствами, направленными на решение задач обучения плаванию учащихся старших классов

профильных школ, являются физические упражнения, с помощью которых повышается результативность различных направлений подготовки: физической, технической, теоретической. Так, в контексте физической подготовки основное внимание сконцентрировано на применении упражнений, направленных на развитие специфических для плавания физических качеств (выносливость, быстрота).

5. Современное общество переживает кардинальную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией современного социума на развитие самого человека, формирование его личностных качеств. Для XXI столетия характерно понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в современном информационном обществе и вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной образовательной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятия «инклюзивное образование» и «инклюзивная компетентность».

6. Рассмотренные дидактические и специфические принципы спортивной тренировки (Т. Ротерс, В. Платонов) и аспекты цикличности процесса подготовки (П. Живора) направлены на то, чтобы будущие и действующие тренеры по армспорту строили учебно-тренировочный процесс, опираясь именно на них. Их использование на практике поможет избежать несогласованностей в распределении теоретико-методического материала на весь цикл подготовки и создадут необходимые предпосылки для наилучших выступлений армспортсменов на соревнованиях разного квалификационного уровня.

Проведенное многовекторное коллективное исследование не исчерпало всех вопросов относительно рассмотрения инновационных и спортивно-оздоровительных аспектов физического воспитания школьников и будущих учителей физической культуры.

Перспективами исследований актуальных вопросов физического воспитания учащейся молодежи являются: а) изучение проблем внедрения отечественных физкультурно-оздоровительных технологий в учебный процесс; б) межпредметная связь педагогических, спортивных и физкультурно-оздоровительных дисциплин духовно-телесного воспитания.

Научное издание

**РОТЕРС Татьяна Тихоновна
ЧОРНОШТАН Артур Григорьевич
БОГДАНОВА Анна Степановна
АНДРОСОВА Алёна Павловна
БОГДАНОВА Елена Витальевна
ДРАГНЕВ Юрий Владимирович**

**Актуальные вопросы
физического воспитания
учащейся молодежи:
теория и практика**

Монография

**Оригинал-макет – Ю.В. Драгнев
Под общей редакцией – Т.Т. Ротерс**

Подп. к печати 10.04.2018 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсет.
Гарнитура Times New Roman. Печать ризографическая.
Усл. печ. лист. 13. Тираж 500 экз. Заказ 39.

Издатель
**ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»**
«Книга»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.