

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

В. С. Штифурак

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ**

Вінниця 2006

УДК 159.98

DOI: <https://doi.org/10.31652/159.98-1-122>

ББК 88

Навчально-методичний посібник підготовлений доцентом кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидатом педагогічних наук В.С. Штифураком

Рецензенти:

М.С. Антонюк, кандидат психологічних наук, доцент

В.Л. Яковлєв, кандидат педагогічних наук, доцент

Рекомендовано:

Вченою радою факультету підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 11 від 27 червня 2006 року)

Штифурак В. С. Психологічні основи організації рухових дій : навчальний посібник / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця : ВДПУ, 2006. 122 с.

DOI: <https://doi.org/10.31652/159.98-1-122>

У навчальному посібнику викладено основні положення змісту формування рухових дій у процесі занять фізичною культурою і спортом

© В.С. Штифурак

ЗМІСТ

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ.....	4
1.1. Процес навчання та його психологічні механізми.....	4
1.2. Дидактичні основи навчання фізичних вправ.....	7
1.3. Наочність в оволодінні рухами.....	13
1.4. Наслідування в оволодінні рухами.....	17
1.5. Розчленований і цілісний методи навчання фізичних вправ.....	18
2. РОЛЬ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ПСИХІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	22
2.1. Роль уваги в оволодінні рухами.....	22
2.2. Відчуття в діяльності спортсмена.....	27
2.3. Рухові відчуття – основа саморегуляції моторних дій.....	30
2.4. Організація ефективного сприймання на уроках фізичної культури.....	31
2.5. Спеціалізовані сприйняття в спорті.....	40
2.6. Особливості прояву пам'яті на уроках фізичної культури.....	41
2.7. Особливості мислення на уроках фізичної культури.....	43
2.8. Уява і уявлення, їх роль в спортивній діяльності.....	45
2.9. Активізація пізнавальних процесів в процесі спортивної діяльності.....	47
3. НАВИЧКА ЯК ДІЯ.....	53
3.1. Поняття про навичку та її формування.....	55
3.2. Фактори, що впливають на формування навички.....	58
3.3. Закономірності формування навички.....	60
3.4. Рухові уміння і навички.....	64
3.5. Загальні поняття про психологічну структуру рухових навичок.....	68
3.6. Характеристики рухів.....	71
3.6.1. Просторові характеристики.....	71
3.6.2. Часові характеристики рухів.....	73
3.6.3. Просторово-часові характеристики.....	73
3.6.4. Динамічна характеристика рухів.....	74
3.6.5. Ритмічна характеристика рухів.....	75
4. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ...	77
4.1. Ефективність процесу навчання рухових дій.....	77
4.2. Етапи формування рухових дій у працях вітчизняних вчених.....	80
4.3. Етапи формування рухових навичок у шкільному фізичному вихованні.....	83
4.3.1. Етап розучування рухової дії.....	84
4.3.2. Етап засвоєння рухової дії.....	90
4.3.3. Етап закріплення рухової дії.....	92
4.4. Свідомі та автоматизовані компоненти рухових навичок.....	94
4.5. Механізми формування рухових дій.....	96
5. ПСИХОМОТОРИКА.....	99
6. ДИНАМІЧНІ СТЕРЕОТИПИ РУХОВИХ НАВИЧОК.....	102
7. ПЕРЕНЕСЕННЯ, ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ І ДЕАВТОМАТИЗАЦІЯ РУХОВИХ НАВИЧОК.....	104
8. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ.....	106
9. АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК.....	107
10. ФАКТОРИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ПІДВИЩЕННЮ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	108
11. ІНТЕРЕС ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФАКТОР, ЩО ПІДВИЩУЄ АКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ.....	111
12. ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО МЕТИ І ЗАВДАНЬ ЗАНЯТЬ.....	113
13. ВПЛИВ ЦЕНТРАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НА ВИЯВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	118
ЛІТЕРАТУРА.....	121

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

1.1. Процес навчання та його психологічні механізми

Сучасна педагогічна психологія має вагомі досягнення в галузі психології навчання. Вона займається дослідженням шляхів та засобів управління пізнавальною діяльністю учнів, дослідженням навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дослідженням ефективності різних методів навчання, об'єктивних критеріїв успішності навчання. В сучасних умовах психологія навчання не може обмежуватися вивченням механізмів формування досвіду у школярів. Ставиться задача організації такої навчальної діяльності, у якій здійснювався б не лише розумовий розвиток учня, а й розвиток його особистості як суб'єкта пізнання. Організація такого навчання має бути спрямованою на формування творчої особистості та орієнтованою на своєрідність, неповторність, індивідуальність кожного школяра. Для цього потрібні умови співробітництва та ставлення до учня як суб'єкта пізнавальної діяльності. Для сучасності характерним є визнання пріоритетності гармонійного виховання перед різними видами навчання. Залишаються актуальними проблеми активних методів дидактичних принципів навчання. Так, навчання успішно розв'язує такі проблеми як формування досвіду, тобто знань, навичок, умінь, але практично нерозв'язаною залишається проблема формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Для цього потрібно дотримуватися не тільки принципу науковості, а й художності, що дасть можливість учневі засвоювати зміст через свої переживання.

Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами пред'явлення навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчанням задається своєрідний еталон засвоєння, обов'язковий для всіх учнів.

У визначенні навчання є різні відмінності, що зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Так, Ю.І. Машбиць пише, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначають як передачу суспільно-виробленого досвіду підростаючому поколінню; як групову

діяльність, що включає викладання та учіння; як єдину діяльність по відтворенню культури; як управління засвоєнням знань. Автор приходить до висновку, що усі вказані визначення в принципі допустимі – вони розкривають певний аспект навчання. Він виступає проти абсолютизації одного з них, вважає неправомірним поширення такого терміну, як «передача знань». Ю.І. Машбиць пише, що знання як ідеальне утворення не можуть бути безпосередньо передані іншому суб'єкту, їх може виробити тільки сам суб'єкт в результаті власної активності.

Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається теж не досягає глибини психологічних механізмів. Навчання як особливий вид групової діяльності включає навчальну й учбову діяльність, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність вчителя), а учбова – теоретична (пізнавальна) діяльність учнів. Суб'єкти цих діяльностей розв'язують різні задачі: вчитель – дидактичні, учні – учбові. Ю.І. Машбиць підкреслює, що при аналізі структури навчання його слід розглядати як систему, що включає навчальну діяльність вчителя і учнів. Кожний з компонентів навчання не можна розкрити у відриві від діяльності. Навчальна діяльність по відношенню до учбової виступає як об'єкт управління. Автор приходить до висновку, що навчання слід розглядати як управління учбовою діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання. Механізмами навчання є конструкти, що описують взаємодію навчальної та учбової діяльності. До них відносять механізм до визначення задачі. Він полягає в тому, що зовнішній навчальний вплив перетворюється в учбову задачу, яка визначає напрямок діяльності учня. Останнє відбувається тоді, коли навчальний вплив набуває в учня особистісного змісту. У цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня. Все це доводить, що учень є не просто об'єктом управління, а й суб'єктом учбової діяльності.

Варто підкреслити, що коли визначають навчання як управління, мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до

здійснення цілей. Навчання має задану структуру і його можна описати як процеси розв'язання задач. Задачі, які розв'язують вчителі називають дидактичними. Дидактичні задачі завжди розв'язуються у зв'язку з розв'язанням учбової задачі.

Суттєвим механізмом навчання є рефлексивні відносини. Вони полягають у відображенні вчителем своїх дій, що спрямовані на вибір навчальних впливів, на розв'язання педагогічної задачі, контроль за діяльністю учня, створення моделі розвитку його особистості та поведінки. Вчитель, відображаючи себе, повинен створювати свій образ очима учнів, що дасть можливість привести навчальний процес у відповідність до цілей.

Наступним механізмом навчання та учіння є зворотний зв'язок. Як справедливо зазначають вчені, цей механізм розглядається неоднозначно.

Для вибору відповідного впливу у навчальному процесі вчителю потрібно розрізняти зовнішній зворотний зв'язок та внутрішній. Перший полягає у встановленні зв'язку учбової діяльності з навчальною, а другий - в інформуванні про результати діяльності учня. Розглянувши навчання як систему, до складу якої входять такі взаємодіючі компоненти як навчальна та учбова діяльність, його тепер можна відрізнити від учіння, учбової діяльності учнів та засвоєння знань.

Учіння, на думку О.М. Леонтєва, є особистісним присвоєнням знань, умінь, у процесі якого заданий зміст знань перетворюється індивідуальний досвід учня, через його потреби та мотиваційну сферу. На думку С.Л. Рубінштейна, учіння – це своєрідне проходження зовнішніх умов через внутрішні. Учіння – це діяльність суб'єкта пізнання, а пізнання може здійснюватися у трудовій, ігровій діяльностях. Воно може протікати в умовах виявлення різного рівня активності і може бути спрямованим не лише на засвоєння досвіду, а й на формування особистісних якостей суб'єкта.

Процес засвоєння знань, умінь та навичок відрізняється від учіння тим, що останнє полягає не тільки у набутті досвіду, а й у створенні себе як особистості, у виробленні форм поведінки. Засвоєння досвіду, як і учіння, може

відбуватися у різних видах діяльності; при більшій або меншій активності пізнавальних процесів можуть засвоюватися готові знання, не виявляючи самостійності в систематизації, класифікації та узагальненні їх.

Учбова діяльність, включаючи в себе процеси засвоєння, здійснюється лише тоді, коли ці процеси протікають у формі цілеспрямованого перетворення навчального матеріалу або задачі. Учбова діяльність об'єднує всі компоненти діяльності у загальному розумінні цього поняття. Ці компоненти мають предметний зміст. В учбовій діяльності має бути творча переробка матеріалу учнем, тобто перетворення навчальних впливів.

Правильно побудоване шкільне учіння полягає в організації саме учбової діяльності учнів. Правильна організація учбової діяльності полягає в тому, що вона здійснюється на основі потреби самих школярів в оволодінні духовними багатствами; у постановці перед школярами учбових задач, розв'язання яких потребувало експериментування засвоювального матеріалу; забезпечує повноцінне виконання учнями дій та операцій, формує та розвиває у школярів основи теоретичної свідомості і мислення, сприяє розвитку їх особистості.

1.2. Дидактичні основи навчання фізичних вправ

Навчання фізичних вправ є складним педагогічним процесом, в якому учні під керівництвом вчителя фізичної культури накопичують потрібний руховий досвід. Провідну роль відіграє діяльність викладача, який планує, організовує і практично здійснює викладання навчального матеріалу.

Психологічна структура діяльності учителя фізичної культури в школі дуже складна. Вона включає його інтелектуальну і фізичну активність, використання прийомів мобілізації вольових зусиль учнів для подолання труднощів, пошуки шляхів мобілізації резервів емоційного фону для успішного виконання рухів з граничними м'язовими напруженнями, моделювання техніки нових рухів і дій, використання спеціального обладнання та ін. Усе це є лише однією стороною процесу навчання фізичним вправам. Другою стороною є активна діяльність учнів, спрямована на свідоме засвоєння ними навчального матеріалу.

Через те що фізичні вправи несуть у собі багато інформації не тільки про зовнішні ознаки рухів, а й про внутрішню суть власних рухових дій спортсменів, процес засвоєння ускладнюється рядом додаткових вимог:

1) під час виконання фізичних вправ треба вимагати від учнів, щоб вони спрямовували свою увагу на основні сторони рухових дій, швидко переключали увагу з одних об'єктів на інші; слід розповідати про способи підвищення стійкості уваги;

2) підвищувати активність психічних процесів з широким використанням засобів загальної психологічної підготовки;

3) формувати глибокі і стійкі інтереси до занять фізичними вправами;

4) виховувати високі моральні, інтелектуальні й естетичні почуття в процесі оволодіння фізичними вправами.

Дотримання цих вимог значно поліпшить засвоєння фізичних вправ.

Навчання фізичних вправ на відміну від передавання та засвоєння інших форм знань має форму практичних занять, під час яких учні проявляють певну рухову активність. Ступінь активності залежить від досягнутого рівня фізичних якостей: сили, витривалості, швидкості та спритності. Водночас у процесі навчання фізичних вправ ці якості найповніше розвиваються.

Закріплення навчального матеріалу і подальше удосконалення рухових дій досягається в процесі спортивного тренування.

В процесі навчання задіяні всі психічні функції особистості, зокрема, увага, сприймання, мислення, пам'ять та інші.

При всій специфічності окремих розділів шкільної програми різних освітніх рівнів в основі абсолютної більшості занять з фізичної культури лежить вивчення фізичних вправ з метою збагачення рухового досвіду учнів, необхідного для успішної життєдіяльності. Суть вивчення рухових дій у всіх розділах програми однакова і може бути представлена схематично.

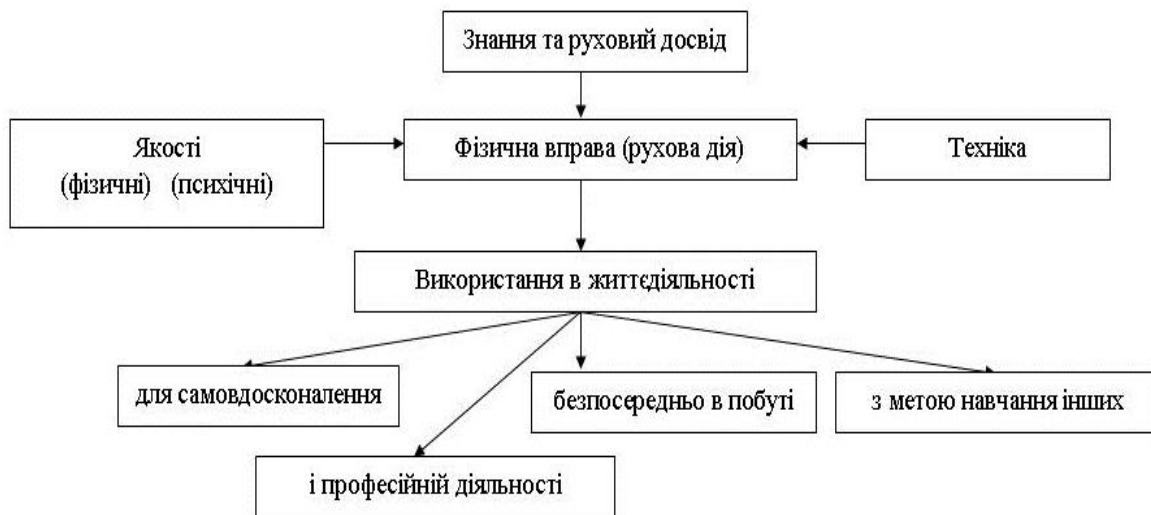


Рис. 1. Механізм вивчення фізичних вправ

Передумовою засвоєння кожної вправи є знання учня про вправу, його руховий досвід та фізична і психічна готовність до навчальної діяльності. На цій базі можна оволодівати технікою будь-яких рухових дій. При цьому, навчаючи учнів, вчитель постійно повинен пам'ятати, що кінцевою метою навчання є використання засвоєних фізичних вправ у повсякденному житті для безпосереднього використання в побуті і професійній діяльності та для самовдосконалення і використання набутого фізкультурно-спортивного досвіду в майбутньому при навчанні інших.

Лише такий підхід до розуміння суті навчання у фізичному вихованні може принести користь, а отже, є цінним для кожної окремої особи і суспільства загалом. Спроба деяких вчителів ще й сьогодні надавати у своїй роботі перевагу знанням, фізичним якостям чи засвоєнню техніки фізичних вправ (чим би вони не обґрунтовувались) є не чим іншим, як спробою відділити частину від цілого і є, зрозуміло, приреченою. Названим складовим процесу засвоєння рухових дій на різних етапах навчання (залежно від їх завдання) може надаватись лише тимчасова перевага.

Отже, навчання у фізичному вихованні визначається як організований процес передачі і засвоєння системи спеціальних знань і рухових дій, спрямованих на фізичне і психічне удосконалення людини. Його результатом є загальна фізкультурна освіта.

У навчанні беруть участь два суб'єкти цього процесу: учень і вчитель. Перший прагне навчитись, другий – навчити. Успіху у навчанні досягають там, де дії учня керовані усвідомленою метою і спрямовані на засвоєння необхідних знань, умінь, навичок, форм поведінки та видів діяльності. Діяльність учителя полягає в організації процесу навчання, керуванні ним, що детально буде розглянуто пізніше.

Без розумного і цілеспрямованого керівництва вчителя й активної, свідомої участі учня позитивного результату у процесі навчання досягнути не можна.

Спеціальні фізкультурно-спортивні знання, які засвоюють учні у процесі фізичного виховання, можна поділити на чотири групи:

- знання, що сприяють організації учнів у процесі фізичного виховання (наприклад, правила безпеки, організації ігор, суддівства тощо);
- знання медико-біологічного спрямування (наприклад, про вплив фізичних вправ на функції організму, першу медичну допомогу, втому та відновлення, методи самоконтролю тощо);
- знання, необхідні для практичного засвоєння вправи (наприклад, про техніку виконання вправ);
- знання з організації і методики проведення занять фізичними вправами.

Набуття, уточнення і закріплення знань іде паралельно із засвоєнням техніки фізичних вправ та удосконаленням фізичних якостей. Це особливо стосується третьої і четвертої груп знань, які стають актуальними тільки за умови, коли учень робить спробу виконати фізичну вправу або здійснити певну рухову діяльність.

Зміст теоретичних знань, їх обсяг у загальноосвітній школі лімітується навчальними програмами всіх рівнів.

Знання сприяють якісному оволодінню руховими навичками, розвитку в дитини потреби у фізичному вдосконаленні, вихованню звички до самостійних занять фізичними вправами.

Ефективність методики формування знань буде вищою, якщо при цьому дотримуватись певних правил. Найважливішими серед них є такі:

- оволодіння руховою дією повинно починатися з формування знань про сутність рухового завдання і можливі шляхи його вирішення;

- обсяг і зміст знань повинен відповідати віковій учнів, їх попередній теоретичній підготовці та інтелектуальному розвитку;

- учні краще засвоюють теоретичний матеріал програми, якщо при цьому посилаються на знання з математики, фізики, біології тощо. Для цього вчителю фізичної культури необхідно підтримувати тісні контакти з педагогами, що викладають ці предмети, або, інакше кажучи, в повній мірі реалізовувати міжпредметні зв'язки;

- особливістю засвоєння теоретичних відомостей у фізичному вихованні є те, що джерелом знань служить не тільки інформація вчителя та літературні джерела, але й сама рухова діяльність учнів. На основі м'язових відчуттів, аналізу результатів виконання фізичних вправ учень пізнає закономірності рухів, отримує практичні наслідки впливу певних фізичних вправ на розвиток якостей, удосконалення функцій різних систем організму, переконується у власних рухових можливостях і значущості занять особисто для себе;

- ефективність засвоєння теоретичного матеріалу залежить від адекватності вибраних форм і методів його викладання в кожному конкретному випадку;

- основним методом повідомлення знань є словесний. Ефективними прийомами можна вважати розповідь, бесіду, опис, пояснення та їх поєднання з наочністю;

- важливе місце у методиці формування знань займає контроль їх засвоєння. З відомих способів контролю найбільш поширеними у процесі фізичного виховання можна вважати усне опитування, опитування із застосуванням контрольних карток або їх застосування у поєднанні з усним опитуванням, письмові роботи, виконання практичних завдань, що вимагають теоретичних знань.

Активність школярів на уроках фізичної культури визначається тим, як учитель дотримується дидактичних принципів організації педагогічного процесу. У рамках даного матеріалу не представляється можливим розглянути всі існуючі принципи, що умовно поділяються на дві групи: одна відображає світоглядну сторону процесу навчання, інша - процесуально-технічну.

Імовірно, варто зупинитися на тих, котрі можуть сприяти підвищенню навчальної активності учнів. Основними з них є такі:

науковості: в основі організації засвоєння досвіду потрібно враховувати особливості способу відображення дійсності за допомогою думки, сходження від абстрактного до конкретного. Реалізація принципу науковості потребує зміни типу мислення, формування теоретичного мислення, яке складає основу творчого ставлення людини до дійсності, до себе, свого здоров'я. Реалізація цього принципу сприятиме використуванню засобів фізичного виховання у вирішенні оздоровчих завдань, розвитку фізичних якостей, враховуванню вікових та статевих особливостей учнів;

наочності: йому потрібно протиставити принцип предметності, який повинен точно вказати на ті специфічні дії, які необхідно здійснити з предметами, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з другого – зобразити цей первинний зміст у вигляді знакових моделей. На уроках фізичної культури важливими виступають матеріальні та графічні моделі;

оптимальних труднощів завдань: вправа, що дається учням для виконання, повинна бути посильною для них і в той же час примушувати них докладати значних зусиль; для визначення оптимальної труднощі завдання учителеві необхідно враховувати такі фактори: координаційна складність вправи; величина затрачуваних фізичних зусиль; острах учнів не справитися з вправою; ступінь осмислення учнями складності завдання;

свідомості: учні повинні усвідомити роль фізичних вправ у моральному, вольовому, естетичному й етичному вихованні, значення гіподинамії для здоров'я людини, необхідність фізичної культури для підготовки до професійної діяльності;

зв'язку навчання з практичним життям: свідоме засвоєння навчального матеріалу відзначається повною мірою тільки в тому випадку, якщо воно має для учня визначений життєвий зміст, тому вчитель повинний постійно показувати школярам зв'язок досліджуваних вправ із практичним життям, акцентуючи увагу учнів не на технічній чистоті виконання вправ, а на їхній значущості для розвитку психічних і фізичних якостей, рухових умінь і навичок;

індивідуалізації: цей термін позначає зовсім не індивідуальну роботу з окремим учнем, а індивідуальні особливості кожного школяра, які варто враховувати вчителю. На уроках фізичної культури принцип індивідуалізації виявляється у виборі і виконанні навчальних завдань: кожній людині притаманний власний темп оволодіння навчальним матеріалом (залежно від здібностей, рівня підготовленості, типологічних особливостей темпераменту і характеру) й індивідуальний оптимальний рівень навантаження (у психофізіологічному аспекті). Відповідно до цього учитель фізичної культури зобов'язаний індивідуалізувати заходи впливу на учнів.

1.3. Наочність в оволодінні рухами

У процесі навчання рухам особливе значення має наочність. Психологічна суть принципу наочності, насамперед, полягає в тому, що він допомагає вчителю створити чіткі образи. Реалізація цього принципу передбачає також посилення на образи рухів, відомі учням з індивідуального досвіду.

Для правильного застосування принципу наочності в навчанні рухам треба всебічно враховувати психологічну суть процесу засвоєння рухових дій. До змісту цього процесу входить, насамперед, оволодіння зовнішніми ознаками рухів, а також з'ясування внутрішньої структури рухового акту. Сприймання зовнішніх ознак руху особливих труднощів не становить. Чіткого показу фізичної вправи досить для створення в учнів необхідного образу рухової дії.

Щодо сприймання внутрішньої структури руху, то це стає можливим лише в умовах безпосередньої рухової активності. Учні самі моделюють потрібну рухову дію, перетворюючи її в об'єкт пізнання. Цей об'єкт

найповніше відображається в свідомості тоді, коли створюваний образ спирається на вже наявний руховий досвід. До певної міри можна стверджувати, що чим багатший руховий досвід учнів, тим ефективніший процес сприймання нових рухових дій.

Специфіка навчального матеріалу, що використовується на заняттях з фізичної культури, впливає на вибір наочних засобів.

Під час вивчення зовнішніх ознак руху для активізації зорових сприймань вчитель, або учні можуть продемонструвати вправу, намалювати схему рухового акту, проаналізувати кінограму тощо.

При усвідомленні внутрішньої структури руху лише зорового сприймання вже не досить. Потрібно викликати чіткі м'язово-рухові образи, що можливо лише при безпосередньому виконанні руху. Вчитель повинен допомогти учням активізувати м'язово-рухові відчуття, наприклад, за допомогою слова, організувати увагу учнів, спрямувати її на з'ясування тих ознак руху, які розкриваються лише під час розумового їх аналізу.

Приступаючи до оволодіння новими фізичними вправами, насамперед, слід ознайомити учнів із зовнішніми ознаками рухів та дій, що вивчаються. Для цього спеціально показують виконання рухових дій. Ефективність показу залежить від уміння викладача виділяти основні ланки руху і від активності зорового сприймання учнів.

Роль зорового сприймання в процесі оволодіння новими рухами і діями дуже велика. П.А. Рудик довів, що в кожному акті зорового сприймання необхідно розрізняти його зміст, який відображає особливості руху, що в даний момент безпосередньо діє на зір, і ті уявлення або їх елементи, які при цьому спливають у пам'яті під впливом зорового подразнення. П.А. Рудик підкреслив особливу роль уявлень, які допомагають значно повніше і точніше сприймати рухові дії.

Роль уявлень при засвоєнні рухів набагато зростає, якщо дотримуватись ряду вимог показу: активно керувати сприйманням учня, пояснювати суть руху тощо.

Щоб учні цілеспрямовано сприймали новий матеріал, слід наголосити на параметрах руху. П.Ф. Лесгафт вимагав навчання найпростіших рухів починати

з словесної інструкції, а потім переходити до показу вправи. Завдяки цьому процес сприймання рухових дій стає більш осмисленим, бо йому передують активні уявлення, створені поясненням. Передумання слова викладача вправі, що вивчається, створює оптимальні умови для наступної організації процесу сприймання власних рухових дій.

Для активізації сприймання учнями власних рухових дій велике значення має вміння викладача організувати доступний для учнів показ вправ. Під час показу нових рухів треба підкреслювати їх основні елементи, виділяти головне в цілісній руховій дії та акцентувати увагу на його сприйманні. Для цього можна широко використовувати також наочні посібники, схеми, кінограми, відеозаписи тощо.

Активність процесу сприймання учнями власних рухових дій значно підвищується, якщо запропонувати їм пояснити словами суть виконаного руху. На цій основі образи рухів, що вивчаються, набирають найбільшої чіткості та ясності і стимулюють цілеспрямовану рухову активність учнів.

У навчанні рухів застосовуються найрізноманітніші засоби унаочнення, такі як показ вправи, натуральні наочні моделі рухової дії, зображальні моделі, а також схематичні моделі рухового акту. Вони забезпечують створення цілісного рухового образу. Крім того, можна використати і допоміжні засоби унаочнення: прослуховування звукозапису темпу і ритму руху, імітування лише однієї ланки рухового акту та ін. Завдяки допоміжним засобам забезпечується створення розчленованого образу руху, що й є основою формування найповніших і найбільш правильних рухових уявлень.

Чіткість рухових образів, що створюються під впливом використання засобів наочності, значно збільшується, якщо опиратись на допоміжні прийоми навчання руховим діям. До таких прийомів П.А. Рудик відносить уповільнене виконання рухів, застосування приладів різної ваги, диференційоване виконання рухів, широке використання слова під час пояснення власних рухів, а також застосування точної термінології.

Метою уповільненого виконання рухів є зосередження уваги учнів на основних елементах рухової дії. Виконання руху можна припиняти в окремих його фазах. Наприклад, приступаючи до оволодіння акробатичним стрибком «переворот вперед з розбігу», спортсмен спочатку в повільному темпі робить розбіг, потім опрацьовує стрибок з ноги на ногу, перехід в упор на руки з наступним уповільненим перевертанням. Завдяки цьому цілісний образ руху стає чіткішим і більш диференційованим. Застосування приладів різної ваги дає можливість повніше з'ясувати величину і характер м'язових зусиль при обмеженні часу. Прилади полегшеної ваги допомагають швидше оволодіти технікою руху. Збільшена вага приладу сприяє повнішому і точнішому з'ясуванню в свідомості граничних м'язових зусиль.

Диференційоване виконання рухів використовується, як правило, під час оволодіння складними руховими діями. Завдяки цьому прийомові створюється чіткий образ положення тіла в різних фазах виконання вправи, амплітуди руху, величини і тривалості м'язових зусиль, послідовності рухів тощо. Спрямовуючи увагу учнів на окремі елементи руху, можна значно підвищити активність м'язово-рухових відчуттів і тим самим створити вигідні умови для прискорення процесу формування рухових уявлень.

Широке використання слова для пояснення власних рухів поліпшує взаємодію першої та другої сигнальних систем. Відомо, що основою рухових відчуттів і сприймань є функція першої сигнальної системи. Ця функція може бути значно активізована й упорядкована під впливом слова. Вдале використання слова під час безпосереднього виконання руху спрямовує увагу учнів на пізнання суті найважливіших його елементів.

Застосування точної термінології збагачує процес оволодіння новими рухами і діями. Завдяки цьому руховий досвід, що набувається, перетворюється в міцні практичні знання.

1.4. Наслідування в оволодінні рухами

Оволодіння фізичними вправами значною мірою залежить від здатності учнів наслідувати дії викладача під час показу і пояснення техніки рухів.

Наслідуванням називається повторення показового руху, що спирається на сприймання і спричинене ним рухове уявлення. До складу цього процесу входить не тільки сприймання рухів та їх чітке уявлення, а й актуалізована потреба у виконанні всіх деталей руху.

З'ясовуючи природу наслідування, П.А. Рудик пише, що воно спостерігається в усіх видах людської діяльності. З особливою виразністю ця здатність виявляється в навчальній роботі, у тому числі і під час навчання фізичних вправ.

Особливу роль у наслідуванні відіграє настроювальна функція рухових уявлень. Завдяки цьому руховий апарат учня заздалегідь підготується для виконання рухових дій, що показуються.

Маючи чіткі рухові уявлення, учні можуть уже при перших виконаннях досить точно відтворювати показану вправу. Звичайно розрізняють два види наслідування: ненавмисне і навмисне.

Мимовільне наслідування спостерігається тоді, коли рухова дія засвоюється механічно, без постановки мети на наслідування. Воно найчастіше трапляється в молодших школярів під час ознайомлення з новими рухами та діями. Діти цього віку без усякого примусу наслідують на уроках фізичної культури дії викладача, а також і своїх товаришів. Якщо інформація не досить чітка, то молодші школярі вносять свої елементи, які часто спотворюють суть рухів. Це небажане явище можна усунути, підвищивши вимогливість викладача до самого себе, до усіх своїх рухів і дій.

Довільне наслідування спостерігається тоді, коли учні свідомо відтворюють дію за образом, який у них сформувався. Якщо вчитель планує використати в навчанні цей вид наслідування, то перед показом він повинен поставити мету спостереження й активізувати увагу учнів. Основою довільного наслідування найчастіше є емоційне забарвлення вправи в цілому, а також окремих її елементів.

При позитивних емоціях учні досить вільно копіюють не тільки зовнішні ознаки руху, а й внутрішню його суть, величину і тривалість зусиль.

Навчання фізичних вправ у школі, як правило, повинно спиратися на довільне наслідування. Це забезпечить формування необхідних рухових уявлень, структура яких відповідає потрібному образу.

Довільне наслідування при навчанні нових рухів і дій може бути значно активізоване настановою на запам'ятовування матеріалу. Завдяки цьому учні заздалегідь готуються до практичних дій, спираючись на свій руховий досвід. Водночас націлювання виступає у вигляді з'єднувальної ланки між завченими рухами і тими, які є об'єктом наслідування.

Дієвість довільного наслідування перебуває в прямій залежності і від методики навчання фізичних вправ. З практики відомо, що використання таких методичних прийомів як уповільнений показ, образна розповідь, імітація окремих рухових дій значно активізує процес засвоєння вправ у цілому.

1.5. Розчленований і цілісний методи навчання фізичних вправ

Розчленований метод навчання рухової дії, при якому вона розбивається на складові частини, насамперед, передбачає активізацію розумового її аналізу. Розчленування може передбачати детальний і загальний аналіз вправи. Наприклад, під час детального аналізу перекид вперед з місця можна розчленувати на такі елементи: прийняття вихідного положення в упор присівши, переміщення центру ваги тіла вперед, перехід в упор на руки, опускання голови на груди, поштовх ногами, перехід в упор на лопатки, повне групування, перекидання на круглій спині, перехід в упор на зігнуті ноги, підтягування тулуба до ніг, вставання в основну стійку.

Детальний аналіз, як правило, приводить до виникнення розчленованого образу руху з виділенням у ньому великої кількості структурних елементів. У процесі загального аналізу з'ясовуються лише основні параметри руху, а найчастіше – основна ланка. Цілком очевидно, що при використанні розчленованого методу навчання потрібно спиратися і на загальний, і на

детальний аналіз рухової дії. На початку навчання треба активізувати загальний аналіз, що сприяє створенню загальної схеми руху, а потім переходити до детального аналізу. На цій основі створюється досить повний руховий образ.

До психологічних особливостей розчленованого методу навчання слід віднести і те, що при ньому учні можуть концентрувати увагу на окремих елементах руху, на характері зв'язків між елементами. Виділені елементи руху поступово перетворюються на навички з відповідним ступенем досконалості в їх виконанні.

При початковому оволодінні новими руховими діями в школі широко використовують розчленований та цілісний методи навчання. Кожний з цих методів має свою психологічну характеристику.

В теорії і практиці фізичного виховання розрізняють два підходи до навчання вправ: загалом, або по частинах з наступним об'єднанням частин у цілісну рухову дію. Звідси походять два методи навчання: метод навчання вправ загалом і метод навчання вправ по частинах.

Метод навчання вправ загалом або цілісний, застосовується на всіх етапах і передбачає їх багаторазове повторення в тому вигляді, в якому вони є предметом (кінцевою метою) навчання. На початковому етапі навчання він може використовуватись, якщо учні мають високий рівень підготовленості, а вправа, яка вивчається, порівняно проста. На заключному етапі застосовується завжди.

Цілісний метод навчання підвищує активність сприймання вправи в цілому, дає змогу створювати чіткий образ загальної схеми руху без з'ясування його деталей. Ефективність цього методу залежить від багатства рухового досвіду учнів, а також від уміння викладача використовувати допоміжні засоби, що забезпечують успішне виконання вправи в цілому.

Позитивною рисою даного методу є те, що цілісне навчання сприяє формуванню міцних умовно-рефлекторних зв'язків одночасно на всі фрагменти рухової дії. Недоліком вважають те, що учень одночасно повинен вирішувати багато рухових завдань, а, отже, зосереджувати увагу на всіх деталях техніки. Враховуючи цю обставину, на тлі цілісного виконання вправ кожен раз варто

зосереджувати увагу учнів на окремих рухах, використовувати імітацію рухової дії, полегшувати умови виконання вправи, застосовувати ідеомоторне тренування.

При цілісному розучуванні вправи знижують ступінь зусиль, щоб учень міг зберегти структуру руху і контроль за ним. Але як тільки техніка починає набувати стійкості щодо кінематичних, динамічних і ритмічних параметрів, необхідно варіювати зусилля, підвищувати їх контрастність. Цього можна досягнути за рахунок зміни швидкості виконання вправи, маси приладів, свідомої зміни ступеня докладених зусиль, опору партнера, висоти перешкод та приладів тощо.

Метод навчання вправ по частинах (розчленований), полягає в тому, що складну рухову дію спочатку розділяють на частини, вивчають окремі рухи, а потім об'єднують їх. Це на початковому етапі полегшує оволодіння цілісною дією. І при цьому вправу рекомендують ділити на найбільші частини (одиниці) доступні для засвоєння, зважаючи на підготовленість учнів.

Позитивною рисою даного методу є те, що таке навчання дозволяє послідовно концентрувати увагу учнів на окремих рухах. Зменшуючи число рухових завдань, які необхідно вирішувати учневі одномоментно, ми скорочуємо час навчання, робимо процес навчання на кожному занятті конкретнішим, а значить, і мотивованим, бо успіхи учнів підвищують їх інтерес до занять.

Негативною рисою є те, що при розучуванні частин формуються окремі рефлекторні зв'язки на певні рухи. Тому слід пам'ятати, що перехід від методу розучування по частинах до цілісного засвоєння дії повинен бути своєчасним, тому що запізнення зі встановленням зв'язків між окремо вивченими рухами може бути дуже складним завданням при їх об'єднанні в цілісну рухову дію.

Звертаємо увагу читача на те, що якщо при розчленуванні вправ допускаються помилки, то засвоєння частин рухової дії не гарантує правильного виконання дії загалом, а іноді навіть заважає засвоєнню цілої вправи. Наприклад, розчленування штовхання ядра на фази «скачка» і «штовхання з місця» не сприяє засвоєнню штовхання ядра зі скачка. Скачок, засвоєний як частина дії, формує стійку навичку зупинки в позі «вихідне положення для штовхання з місця», що є грубою помилкою. Цю помилку не вдається усунути при об'єднанні засвоєних частин в єдине ціле. В кожній з них втрачено сенс цілісної дії: в «скачку» втрачена ідея попереднього розгону ядра,

тобто фінальна частина починається із статичного положення. В даному випадку операції при розчленуванні виділені неправильно – кожна з них не зберегла суті дії, що вивчається, а перетворилась у самостійну дію зі своїм змістом. Тут правильно було б виділити такі операції: стартовий розгін перехід від старту до фінального розгону, фінальний розгін.

У тих випадках, коли розчленування на операції не порушує змісту структури дії, засвоєння частин дозволяє об'єднати їх у «блоки» і цілісну дію легко і безпомилково. Прикладом вдалого виділення операцій (коли одна частина вправи «накладається» на іншу) може бути розчленування стрибка в довжину на розбіг, відштовхування, політ і приземлення. Кожна з названих частин зберігає зміст цілісної дії. Їх окреме засвоєння в контексті стрибка (розбіг і підготовка до відштовхування, відштовхування після кількох кроків розбігу, політ після відштовхування, приземлення після польоту) не спотворює змісту дії у свідомості учня, об'єднання засвоєного протікає легко.

Розучування вправи загалом і по частинах – це крайні варіанти в навчанні. Оскільки кожен з названих методів має свої позитивні сторони і недоліки, то найвищої ефективності в навчанні можна досягнути при вмілому їх поєднанні, правильному чергуванні в навчально-тренувальних заняттях.

При розучуванні вправи загалом і при використанні методу вивчення по частинах у практиці як допоміжний метод використовують підвідні вправи.

Підвідні вправи за своєю структурою повинні відповідати руховій дії загалом або її окремим рухам. Вони сприяють нагромадженню таких простіших умовно-рефлекторних зв'язків, які пізніше, в силу певної однорідності і спільності з основною вправою, можуть допомогти в засвоєнні цілісного рухового акту.

Підвідні вправи повинні мати закінчену форму і бути доступні учням. Багатство і різноманітність підвідних вправ збагачує руховий досвід, робить заняття цікавішими, а процес навчання – ефективнішим. Проте використання підвідних вправ – це не самоціль і тому має бути суворо індивідуалізоване. Кожному учневі, залежно від успішності засвоєння рухової дії, що вивчається, потрібні свої підвідні вправи, що сприяє прискоренню досягнення поставленого завдання у навчанні.

2. РОЛЬ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ПСИХІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливе місце в оволодінні рухами відіграють пізнавальні психічні процеси. Пізнавальна діяльність може бути чуттєвою або раціональною. Чуттєву пізнавальну діяльність, яку забезпечує робота органів чуттів, складають відчуття і сприймання. Раціональна пізнавальна діяльність виходить за межі чуттєвих даних і здійснюється шляхом мислення і уяви. При цьому увага забезпечує зосередженість індивіда на об'єкті діяльності.

Разом з тим психічне відображення завжди певною мірою включає єдність двох протилежних компонентів: знання і ставлення, інтелектуального і афективного. Афективні явища – це душевні явища, які хвилюють, рухають. Це потяги, емоції, почуття, воля. Уже в елементарних актах пізнання – відчуттях – проявляється афективність, чутливість, так званий емоційний тон відчуттів. Можна із впевненістю зазначити, що оволодіння рухами, як і вся спортивна діяльність в однаковій мірі залежать від інтелектуальної і афективної сфери. Зупинимось на цьому більш детально.

2.1. Роль уваги в оволодінні рухами

Увага - це спрямованість і зосередженість свідомості на якому-небудь предметі, явищі, дії. Головна особливість уваги полягає в тому, що вона не існує поза якою-небудь дією, сама по собі. Лише виконуючи розумові або рухові (у тому числі і різні комбіновані) дії, людина включає механізми уваги. Не випадкова увагу характеризують як процес, що забезпечує «робочий стан свідомості».

Функціонування уваги зв'язане з процесом активації неспецифічних відділів мозку: від ретикулярної формації до кори великих півкуль (лобові частки). Активація приводить до виникнення домінантного джерела збудження, що сприяє спрямованості і зосередженню свідомості людини на значимому для неї в даний момент часу подразнику. У той же час сприймання інших сигналів, що одночасно надходять із внутрішнього і зовнішнього середовища, гальмується.

У психології виділяють три види уваги: мимовільна (ненавмисна), довольна (навмисна), післядовільна.

Мимовільна увага зв'язана з впливом на органи відчуттів різного роду подразників. Легкість виникнення реакції на подразник залежить від його сили, новизни і контрастності. Більш сильні подразники привертають більшу увагу, менш сильні – меншу; вони і викликають орієнтовану реакцію людини (по І.П. Павлову, рефлекс типу «Що таке?»).

Довільна увага завжди виникає в результаті вольових зусиль людини або для організації спрямованого зосередження на якому-небудь об'єкті, або для зміни інтенсивності уваги. Роль вольових зусиль особливо помітна, коли важко зосередитися.

Післядовільна увага виникає в тих випадках, коли зацікавлення людини відбувається не відразу. Якщо спочатку людина використовувала значні вольові зусилля, щоб зосередити свідомість на виконанні цієї діяльності, то, коли з'явився інтерес, уже не потрібно додаткових вольових зусиль для подальшої підтримки уваги. Увага утримується мимоволі (сама собою).

Важливо відзначити, що увагу, спрямовану на зовнішні подразники, називають зовнішньою. Увагу, спрямовану на внутрішні подразники, – внутрішньою. Зовнішня увага виражається в сторожкості, пильності, готовності до дії. Наприклад, така увага властива тренерові, що страхує спортсмена при виконанні гімнастичної вправи. Вона зв'язана з виникненням у людини стану оперативного спокою, який організовується по механізму домінанти: рухова загальмованість, зниження чутливості до незначущого в даний момент подразника і повне зосередження уваги на подразнику. Це, наприклад, спортсмен, що приготувався до старту. Саме він і є людина, що знаходиться в стані оперативного спокою. Внутрішня увага виражається в тім, що людина зосередилася на власних думках, відчуттях, переживаннях, рухах, її стан відрізняється поглибленістю і зібраністю.

Зовнішня і внутрішня увага гальмують одна одну. Людині важко одночасно бути зосередженим на зовнішніх і внутрішніх подразниках, тому

завжди важко, наприклад, одночасно стежити за поясненням правил, необхідних для виконання якоїсь фізичної вправи, і виконувати її, самостійно контролюючи правильність виконуваних рухів.

На уроках фізичної культури варто використовувати всі типи уваги учня. Якщо на уроці переважає довільна увага учнів, збільшується психічна напруга, що згодом може привести школярів до втрати інтересу і почуття задоволення від занять. Неконтрольована активізація мимовільної уваги спричиняє перехід навчального заняття в акт розваги, і рішення освітніх і виховних задач стає неможливим.

Отже, тільки вміле чергування активізації довільної і мимовільної, зовнішньої і внутрішньої уваги може забезпечити досить високий рівень продуктивності занять фізичною культурою. Так, при розучуванні фізичної вправи, коли учні освоюють її, важливо активізувати довільну, зовнішню увагу, щоб створити орієнтовану основу діяльності. Коли ж школярі повинні або самі планувати виконання вправи, або подумки повторювати її, або здійснювати самоконтроль за її виконанням, необхідна перевага довільної, внутрішньої уваги. При виконанні різних навчальних дій можуть переважати ті або інші види уваги. Наприклад, в основній діяльності вчитель може актуалізувати різні види уваги і, навпаки, в якості розрядки може цілеспрямовано відволікати увагу школярів.

Можливості керування мимовільною і довільною, внутрішньою і зовнішньою увагою різні в школярів різного віку.

У молодшому шкільному віці легко виникає мимовільна увага у відношенні зовнішніх об'єктів, тому молодші школярі часто відволікаються. Крім того, стійкість довільної уваги в них короткочасна. Діти 7-8 років можуть утримувати довільну увагу з високим ступенем інтенсивності тільки 10-15 хвилин. Експериментально доведено, що молодші школярі не здатні зосереджено виконувати підряд 7-8 вправ, навіть якщо на це планувати 8-10 хвилин. Уже на п'ятій вправі спостерігається велике число відволікань. Відповідно до особливостей даного періоду розвитку психіки, школярам молодших класів важко зосереджувати увагу на власних думках і уявленнях. Важливо пам'ятати, що діти цього віку оцінюють себе, виходячи з оцінки, яку

дають їм дорослі, чим і викликається інтерес до навчальних занять, формується «компетенцію» як аспект самосвідомості. Це поряд з теоретичним рефлексивним мисленням, складає центральний психічний новотвір молодшого школяра.

Отже, учитель фізичної культури, що працює зі школярами молодших класів, у першу чергу повинен: не затягувати виконання будь-якої вправи, давати учням мінімальну кількість завдань на самоаналіз рухів і, пояснюючи помилки, більше показувати їх.

Учні підліткового віку мають здатність утримувати довільну увагу протягом 40-45 хвилин, але тільки при сильному інтересі до виконуваної діяльності. Незважаючи на це, відволікання у них підвищені. Це може бути викликано багатьма причинами: імпульсивністю поведінки, нетерплячістю, прагненням до самостійності, ростом потреби в руховій активності. Діти цього віку легко орієнтуються на кінцевий результат діяльності, але байдужі до її процесу, якості виконання дій. Схильність до самоаналізу і пошук свого «Я» породжують мінливість в особистісних проявах підлітка.

Учителю фізичної культури доводиться використовувати різноманітні проблемні методи навчання, користуватися соціальною активністю підлітка, підтримувати діалог з учнями, проводити індивідуальне навчання, максимально збагативши зміст навчального матеріалу життєво необхідними, соціально-культурними і соціально-економічними відомостями, які б відповідали сучасному рівневі розвитку суспільства.

Старшокласники мають значущі мотиви для тривалого утримання уваги і діють свідомо. У них яскраво виражене прагнення до самопізнання і самовдосконалення, тому вони уважно ставляться до будь-якої інформації (розповідь, показ вправи). Їхній інтерес поширюється і на з'ясування, наприклад, біомеханічних закономірностей рухів. Якщо для молодших школярів і підлітків головним фактором, що організує увагу, є форма подачі навчального матеріалу, то для старшокласників важливим стає зміст.

Існують різні способи підтримувати стійку увагу на уроках фізичної культури. Досить ефективна пропонована Е.П. Ільїним система забезпечення підвищення, стійкості довільної уваги, що включає такі заходи:

Протягом всього уроку підтримувати дисципліну, швидко виявляючи її порушників.

При постановці завдань уроку:

1. Чітко визначати мету і задачі уроку, розбиваючи поурочне завдання на етапи.
2. При визначенні завдань перевіряти, чи прийняті вони учнями, чи зрозумілі їм.

При поясненні вправ:

1. Показувати логічний зв'язок між окремими завданнями, щоб перехід від одного до іншого був як би продовженням єдиного процесу.

Особливо важливо дотримувати це правило при проведенні теоретичних занять.

2. Не просто пояснювати матеріал, а міркувати над найбільш ефективним способом розв'язання задачі, ставлячи питання учням, залучаючи їх до процесу свого мислення.

3. Давати пояснення бадьорим голосом, не затягуючи його, не перетворюючи його у довгі монологи.

При виконанні учнями навчального завдання:

1. Вибирати оптимальний темп роботи для даної групи учнів. Низький темп розхолоджує, розосереджує увагу, високий – не дає часу зосередитися, може викликати стомлення, що теж призводить до зниження інтенсивності уваги.

2. Планувати оптимальний обсяг роботи на урок. Занадто великий обсяг породжує неуважність, створює умови для формування хитливої уваги як наслідок одноманітності або стомлення, а занадто малий обсяг – неповне завантаження і появу пауз унаслідок відволікання учнів.

3. Вводити змагальні елементи або ігри в процес уроку. При цьому необхідно пам'ятати, що сильне емоційне порушення заважає зосередити увагу

на технічній частині вправи, тому використовувати вправи, що доставляють дітям радість, задоволення, перед розучуванням техніки рухів недоцільно.

4. Стимулювати увагу учнів в окремі моменти уроку, підкреслюючи важливість виконуваних дій.

5. Поступово розкривати у вправі, що розучується, усе нові і нові нюанси. Показувати різні варіанти виконання даної вправи.

6. Усувати причини негативного відношення учнів до вправ, що розучуються, які виникли, наприклад, через страх.

7. Заздалегідь організувати місце для заняття, щоб не виникали втрати часу на пошук спортивного інвентарю, організацію робочого місця (підготовку гімнастичного снаряда тощо).

Оскільки увага виявляється в діяльності, уважність формують і розвивають тільки в процесі діяльності. Особливе значення має розвиток довільної уваги, що можливо тільки при наявності вольових зусиль. У даному випадку розвиток вольових якостей означає і розвиток уваги. Отже, діяльність повинна бути такою, щоб спонукати учнів до прояву і розвитку вольових якостей.

Розвиток уваги проходить ефективніше, якщо обсяг і тривалість виконуваної роботи, що вимагає уваги, поступово збільшуються.

Особливу роль при цьому відіграє позитивне відношення учнів до діяльності; важливо, щоб у них був інтерес до навчального завдання, уроків фізичної культури в цілому.

2.2. Відчуття в діяльності спортсмена

Всю різноманітність виявів своєї рухової діяльності спортсмен пізнає насамперед з допомогою відчуттів. Завдяки високому рівню відчуттів забезпечується досить повне і правильне відображення основних ознак рухового акту. Можливості розвитку і удосконалювання відчуттів спортсмена в умовах спортивної діяльності справді безмежні. Завдяки цілеспрямованим вправам типу індивідуальних завдань можна успішно розвивати усі види

відчуттів та вияви процесу сприймання. Основними видами відчуттів є зорові, слухові, дотикові, смакові, нюхові, рухові, а також і відчуття рівноваги.

Кожний з цих видів відчуттів відіграє певну роль у процесі пізнання спортсменом своєї рухової діяльності. Переважаючого значення набирають зорові, слухові та рухові відчуття.

Зорові і слухові відчуття, за влучним визначенням І.М. Сеченова, є керівниками в роботі, а сама справа забезпечується за допомогою цілеспрямованих рухів та дій. Власні рухи та дії є подразниками для виникнення адекватних рухових відчуттів. З допомогою цих самих відчуттів пізнаються самі рухові дії.

Цей процес здійснюється за механізмом умовних рефлексів і може бути підпорядкований вимогам спортивної практики при створенні відповідних умов для виникнення та виявлення конкретного виду відчуттів, тобто використання спеціальних психологічних вправ.

Виникнення зорових і слухових відчуттів у процесі пізнання рухових дій пов'язане з відображенням зовнішніх ознак цих дій. Виконувані дії з усіма їх властивостями сприймаються за допомогою рухових відчуттів.

Зорові, слухові, дотикові та рухові відчуття, які виникають у процесі виконання рухових дій, виступають в єдиному комплексі. Проте кожний з цих видів відчуттів несе свою інформацію до свідомості спортсмена.

Зорові відчуття дають початкові відомості про форму, напрям і амплітуду руху. Ці відомості досить точні, бо людина здатна з допомогою зору розрізнити 1/100 початкового завдання. Якщо, наприклад, гімнаст під час виконання стійки на кистях зігнув ноги в колінних суглобах на $1,8^\circ$, то судді вже помітять цю помилку.

Слухові відчуття дають відомості, насамперед, про часові ознаки руху. З допомогою слухових відчуттів можна з великою точністю розрізнити швидкість, темп, ритм руху. Ця точність у середньому становить 1/10 початкового завдання. Отже, велосипедист, який розвиває на дистанції швидкість 30 км/год, навіть без спеціальної психологічної підготовки може

помітити - по зміні шуму вітру, коліс і т. д. зниження або підвищення швидкості на 3 км/год і більше.

Регулярні заняття спортом створюють умови для значного підвищення активності цих видів відчуттів. Дослідження, які вчені провели над велосипедистами збірної команди СРСР, показали, що рівень слухової чутливості в окремих з них наближається до абсолютних показників. Так, з 16 чоловік абсолютні показники були виявлені в трьох, у межах 1/100 і 1/50 допустили помилки по два чоловіка, 1/25 - вісім і лише в одного чутливість залишилась у межах норми [15, 21].

Рухові відчуття дають необхідну інформацію про всі ознаки руху — просторові, часові та силові.

Дослідженнями вчених встановлено, що в умовах активної функції рухових відчуттів точність оцінки просторових ознак руху в середньому становить 1/100 початкового завдання, часових - 1/10, а силових - 1/30. Це означає, що рухові відчуття об'єднують у собі функції зору і слуху, а також забезпечують оцінку силових ознак руху. Завдяки цьому рухові відчуття набирають особливого значення в підготовці кожного спортсмена.

Зазначене вище свідчить про те, що можна розробити спеціальні вправи для розвитку різних форм відчуттів спортсмена. Зміст вправ може бути найрізноманітнішим, але побудова їх має підпорядковуватись розвиткові конкретної форми чуттєвого відображення спортсменом просторових, часових та силових властивостей руху. Так, для поліпшення просторових відчуттів руху можна розробляти вправи такого характеру. У положенні основної стійки повернутися обличчям до стінки і стати на відстані одного кроку від неї. Підняти прямі руки вперед на рівні плечового пояса, нанести крейдою риску на цьому рівні. Потім неодноразово повторити рух прямими руками із заданою амплітудою тільки з допомогою рухових відчуттів, добиваючись точного відтворення. Можна розробити подібні вправи на переміщення рук у різних площинах, переміщення ніг, тулуба інших частин тіла у положенні лежачи, у

руси, на гімнастичних приладах, з обтяженням тощо. Усі вони повинні бути спрямовані на підвищення точності оцінки форми, напрямку, амплітуди руху.

Для підвищення рівня чуттєвого відображення часових властивостей руху можна рекомендувати такі вправи. Взяти в руки по секундоміру. Стати в положення основної стійки і виконати руками десять махових рухів великими лицьовими колами. Одночасно з початком рухів руками включити секундоміри, а після закінчення рухів виключити. Оцінити тривалість виконання махових рухів кожною рукою окремо. Потім повторити завдання, добиваючись точного додержання раніш затраченого часу на виконання махових рухів руками. Варіантом цієї вправи можуть бути завдання на точність оцінки тривалості статичних вправ, вправ у ходьбі, бігові, рухів різного темпу і ритму. Усі вони повинні підпорядковуватись підвищенню рівня орієнтування спортсмена в часових ознаках руху. Підвищити рівень чуттєвого відображення силових властивостей руху можна за допомогою виконання вправ такого змісту. У положенні стоячи, права рука простягнена вперед, стиснути ручний динамометр із зусиллям 5, 10, 15, 20, 25 кг. Потім точно виконати кожне з цих завдань тільки з допомогою рухового контролю. Варіантами цієї вправи можуть бути найрізноманітніші завдання з виконання рухових дій, точно диференційованих щодо сили. Під час виконання вправ, спрямованих на розвиток відчуттів, треба добиватися якомога більшої точності відтворення кожного завдання як в умовах зорового, так і рухового контролю. Це можливо лише тоді, коли увага спортсмена концентрується на характері тих відчуттів та їх відтінків, які виникають під час виконання вправ. Завдання полягає в тому, щоб глибоко усвідомити найбільшу кількість виявів просторових, часових і силових якостей руху та навчитися свідомо керувати ними в різних умовах виконання рухових дій.

2.3. Рухові відчуття – основа саморегуляції моторних дій

Як відомо, основу регуляції рухів складають рухові, зорові і слухові відчуття, які є основою полімодалних відчуттів.

Рухові відчуття передають в мозок інформацію про хід виконання дії, про неспівпадання і невідповідність рухів умовам діяльності. Так, в процес переробки інформації включаються механізми мислення і уявлення. При цьому певне значення має також пам'ять. На основі психічної діяльності (при необхідності) у виконання фізичних вправ вносяться певні корективи.

Без спеціального тренування рухові відчуття мають значні відхилення від необхідної точності. Для розвитку точних рухових відчуттів (м'язового відчуття) вимагається багаторазове повторення вправ. В процесі тренування розвивається координація рухів і паралельно з цим формуються рухові відчуття (амплітуди, тривалості та інтенсивності), які є оптимальними для точного виконання рухів.

В кожному виді спорту чіткість рухових відчуттів розвивається в певному напрямку. Їхня спеціалізація залежить від своєрідності координаційних характеристик рухів в техніці фізичних вправ, від особливостей задіяних м'язово-рухових систем, що виконують провідну роль в руховій діяльності.

Експериментально доведено, що спортсмени високої кваліфікації, які знаходяться в оптимальній спортивній формі, здатні виконувати рухи з точністю амплітуди до 0,3 с., по тривалості до 0,1 с., по інтенсивності зусиль до 500г. При цьому головну роль у відтворенні рухів відіграє м'язове відчуття.

Отже, для успішного формування у спортсменів необхідних рухових відчуттів, особливо в період оволодіння ними технікою спортивних вправ, тренеру важливо спрямовувати думки вихованців на аналіз відчуттів, які виникають як при правильному, так і при хибному виконанні рухів.

2.4. Організація ефективного сприймання на уроках фізичної культури

Особливе значення в процесі пізнання мають сприймання. На відміну від відчуттів, з допомогою яких надходить інформація лише про окремі властивості рухів, сприймання завжди дає інформацію про рухову дію в цілому. Так, спортсмен, який спостерігає за польотом легкоатлета над планкою, сприймає і увесь стрибок.

Сприймання - це відображення у свідомості предметів, подій, явищ при їхньому безпосередньому впливі на органи почуттів. Сприймання – це, насамперед, почуттєве пізнання. Тому що, з одного боку, воно виникає при безпосередньому впливі подразника, а з іншого боку - відбиває у свідомості людини цей вплив, а потім йде осмислювання побаченого, почутого, відчутого. Головна роль сприймання – одержання інформації з зовнішнього світу і самого себе, сприймаючи яку, людина орієнтується в просторі, у ситуації, контролює виконувани дії, оцінює свої почуття і стани навколишніх, одержує нові відомості.

Розрізняють сприймання величини і форми предметів, їхню далекість від спостерігача, сприймання простору, руху, часу тощо.

Зупинимося на найбільш важливих для фізичної культури видах сприймання. Сприймання далекості і глибини об'єктів зв'язано зі здійсненням окомірної функції. Тут можливі два випадки: якщо відстань до об'єкта не більше шести метрів, далекість і глибина визначаються шляхом конвергенції (зведення зорових осей ока на об'єкті, який фіксується); якщо ж відстань до об'єкта перевищує шість метрів, відбувається своєрідне пристосування очей - акомодация (рефлекторна зміна кривизни кришталика ока).

За допомогою окоміру, крім всього іншого, визначається точність багатьох балістичних рухів. Особливе місце займає окомір під час туристичних походів і при орієнтуванні на місцевості. При роботі з учнями учителям фізичної культури слід зазначити, що деякі умови сприймання можуть спотворювати сприймання простору.

Наприклад, будинок на тлі неба здається ближче, чим на тлі лісу або гори, яскраво освітлені предмети здаються ближче. Важливо відзначити, що сприймання глибини завжди зв'язано з переоцінкою відстані. Це, як правило, створює додаткових труднощів при навчанні дітей пірнанню, стрибкам із трампліна або з вишки.

Сприймання напрямку є різновидом сприйняття. З його допомогою людина дізнається, де в просторі знаходяться об'єкти стосовно неї самої. Це

сприймання здійснюється за допомогою зорових і слухових відчуттів. Такі здібності необхідно розвивати в учнів на уроках фізичної культури.

Сприймання руху відображає в людській свідомості зміну положення об'єктів і самого спостерігача в часі і просторі. Для фізичного виховання роль цього виду сприймання особливо велика, тому що образ фізичних вправ виникає не тільки з окремих поз, але і зі зміни їх у часі і просторі (має динамічний характер).

Рух зовнішніх об'єктів фіксується, починаючи з периферії сітківки ока, що викликає рефлекторний поворот очей. Так, зображення об'єкта переходить у центральне поле зору, тоді об'єкт розрізняється й орієнтується. За допомогою зору людина одержує інформацію про переміщення об'єктів двома способами: безпосереднім сприйняттям (при фіксованому погляді, при переміщенні зображення по сітківці ока і за допомогою рухів ока, що стежить за переміщенням) і на основі умовиводів (при зіставленні положення об'єкта в двох послідовних тимчасових інтервалах).

Сприймання руху власного тіла зв'язано з м'язово-руховими, вестибулярними і тактильними відчуттями. Рецептори, розташовані в сухожиллях, дають сигнали про напругу м'язів і здійснені зусилля. Рецептори, що знаходяться в м'язах, сигналізують про тонус м'язів. Рецептори суглобних сумок і зв'язок інформують про положення і переміщення частин тіла в просторі. Відчуття обертання, повороту, нахилу, прискорення або уповільнення рухів людина одержує від вестибулярного апарата. Відчуття дотику сигналізують про досягнення людиною якого-небудь об'єкта, про переміщення по якій-небудь поверхні. Синтез зорових, рухових, вестибулярних, слухових і тактильних відчуттів (трохи модальне сприйняття) дозволяє людині визначити форму, амплітуду, напрямок, тривалість, прискорення і характер руху.

Важливо відзначити, що рухові сприймання відрізняються слабкою виразністю, тому для того, щоб в учнів розвивалася здатність чітко сприймати параметри власних рухів, потрібне тренування, зв'язане з постійним аналізом своїх відчуттів, зіставленням із сигналами вчителя.

Сприймання часу – це відображення у свідомості тривалості, швидкості і послідовності явищ дійсності.

Сприймання часу – одна зі складових частин інтегрування образу фізичних вправ, тому важко переоцінити його значення для фізичної культури. При сприйнятті часу велика роль відведена досвідові людини, що здобувається нею протягом життя. Наприклад, судити про тривалість якої-небудь виконаної роботи легше, якщо враховувати обсяг зробленого або пройдений шлях, порівнювати відомі дані з одержуваними. Не випадково в спорті, щоб визначити інтенсивність роботи спортсмена на дистанції і прогнозувати її результати, використовують наявну інформацію про проходження дистанції іншими учасниками змагання. Отже, для розвитку здатності сприймати тривалість події необхідно заповнити відрізки часу тією або іншою діяльністю.

Сприймання послідовності зв'язане з уявленнями про минуле, сьогодення і майбутнє.

Особливе місце займає сприймання темпу і ритму. Сприймання темпу відображає частоту зміни рухів, виконаних у визначений період часу. Сприймання ритму – структуру періодично повторюваного в часі руху, співвідношення між окремими фазами руху. Темп більше характеризує циклічні рухи, а ритм - ациклічні. Ритмічний малюнок дії не обов'язково припускає рівність тимчасових інтервалів між окремими частинами фізичної вправи, тому сприймати ритм завжди важче, ніж темп. Неодмінною умовою сприймань є наявність конкретного предмета або явища дійсності. У результаті процесу сприймання виникають їх образи. Образи завжди предметні.

Спостерігаючи згаданий вище стрибок у висоту, спортсмен дістає інформацію, яка надходить від зорового, слухового, дотикового і рухового аналізаторів, про форму, амплітуду, напрям, темп, ритм, силу руху, і всі ці відчуття об'єднуються в образі конкретного стрибка у висоту.

Безпосереднє відображення предметів або явищ дійсності через сприймання завжди доповнюється досвідом. Внаслідок цього сприймання стають процесом осмисленим і можуть бути виражені словом. При цьому слід

зазначити, що досвід активно впливає на процес сприймання. Це явище названо аперцепцією. Аперцепція зумовлюється не тільки досвідом, а й складом психіки спортсмена, його поглядами, інтересами, прагненнями, характером.

Розширення досвіду спортсмена, формування стійких позитивних якостей особистості — найважливіші умови підвищення активності процесів сприймання. Характерними особливостями сприймання є константність та вибіркковість цього процесу. Завдяки константності сприймання спортсмен дістає досить повну інформацію про знайому рухову дію при різних умовах її повторного відображення. Вибірковість сприймання забезпечує одержання найнеобхіднішої, найважливішої інформації.

За своєю структурою сприймання поєднують у собі функції різних видів відчуттів, які забезпечують комплекс інформації, функцію уявлень, процеси пізнання, мислення, мови, почуття та волі.

Під час сприймання рухових дій відчуття несуть інформацію про всі властивості руху, які являють собою єдиний комплекс. За допомогою уявлень процес сприймання значно збагачується інформацією, яка в даний момент безпосередньо не надходить, але потрібна для повноти процесу сприйняття рухової дії. Так, спостерігаючи за виконанням дій гімнастів, спортсмен дістає відомості лише про зовнішній бік рухів і логічно доповнює попереднім досвідом про внутрішній бік цих рухів. Сприйняття рухових дій дають найповнішу і найточнішу інформацію за рахунок включення процесу пізнання, характерною особливістю якого є співвідношення рухових дій, що сприймаються, з уже відомими спортсменові.

Пізнання рухових дій ґрунтується на створених раніше зв'язках між образами рухових дій та спостеріганні цих дій, а також на асоціаціях між окремими властивостями і особливостями зазначених дій. Залежно від характеру образів розрізняють загальне і спеціалізоване пізнання.

Основою загального пізнання під час сприймання рухових дій є створення образів з допомогою абстрактних, узагальнених зв'язків. Цей процес переважно має характер підведення виконуваних рухів під відомий рід або вид

рухових дій. Завдяки цьому створюються такі загальні образи, як образ спортсмена, гімнаста, легкоатлета тощо.

Спеціалізоване пізнавання характеризується досить високим ступенем визначеності; воно ґрунтується на міцних і глибоких асоціаціях. З допомогою цього процесу в умовах сприймання рухових дій створюються конкретні образи дії з усіма її властивостями: образ потрійного стрибка, сальто назад у групуванні, повороту переступанням тощо.

Активну роль у сприйманні відіграє мислення. Воно надає цьому складному процесові чуттєвого відображення осмисленого характеру. Сприймання рухових дій завжди є процесом осмисленого відображення компонентів, які становлять цілісну рухову дію. Відомо, що під час сприймання до нашого зору приєднуються не тільки всі інші відчуття, а й діяльність нашого мислення.

Характерною ознакою процесу сприймання є те, що відображення дійсності поєднується з мовною діяльністю. Спортсмен, як правило, позначає всі дії, які сприймаються, словом. Для забезпечення більшої глибини і повноти сприймання рухових дій він використовує спортивну термінологію.

Процес сприймання рухових дій пов'язаний з виникненням переживань переважно стеничного характеру, які сприяють підвищенню ефективності рухової діяльності.

Відображення рухових дій з допомогою сприймання - не пасивний процес. Його спрямованість завжди спирається на певну волюву активність спортсмена. Це зумовлюється тим, що під час сприймання спортсмен не тільки дістає відповідну інформацію, а й активно переробляє її в своїй свідомості.

Повна відсутність або часткове зниження інтенсивності вольових зусиль під час сприймання рухових дій свідчить про низький рівень тренувальних занять. На таких заняттях навчальний матеріал засвоюється погано.

Процес сприймання рухових дій можна розвивати за допомогою різних вправ типу завдань, спрямованих на підвищення гостроти відчуттів у їх комплексному виявленні, а також на удосконалення спостережливості.

Вправи, спрямовані на підвищення гостроти відчуттів, мають багато спільного з вправами, що використовуються для розвитку окремих видів відчуттів.

Основою вправ, спрямованих на розвиток спостережливості, є процес спостереження, який характеризується, насамперед, цілеспрямованістю, а також довільною і стійкою увагою. Здійснюється цей процес за планом, що виключає елементи випадковості в сприйманні. У результаті закріплення процесу спостереження в спортсмена формується спостережливість. Високий рівень спостережливості забезпечується активною роботою над удосконаленням процесу сприймання рухових дій. Основою вправ, спрямованих на розвиток спостережливості, повинні бути спеціальні завдання з усвідомленням не тільки техніки правильного виконання рухових дій, а й умов середовища, в яких вони виконуються. На цій основі формуються специфічні сприймання у вигляді «відчуття води», «відчуття планки», «відчуття приладу», без яких неможливе підвищення рівня спортивної майстерності.

Отже, можна розробляти конкретні вправи для розвитку й удосконалювання сприймання. Структурно ці вправи мають бути подібні до тих, що використовуються для розвитку відчуттів, але відрізняються змістом.

Основним змістом вправ для розвитку сприймання має бути цілісна рухова дія, що складається з ряду об'єднаних рухів. Під час складання вправ для розвитку сприймання можна використовувати ефект ілюзії. Так, для найбільш правильної інформації про справжню висоту стрибка можна рекомендувати по черзі стрибати через планку, встановлену на стояках, розміщених на різній відстані (близько один від одного і на віддаленні). Можна рекомендувати кидати прилади однакових об'єму і форми, але різної ваги. Усе це сприяє урізноманітненню відомостей про реальну дію, що виконується в різних умовах.

Використання ефекту ілюзії в сприйманні рухових дій не тільки збільшує обсяг інформації, а й створює умови для значного підвищення ефективності процесу сприймання при появі додаткових труднощів. На цій основі значно підвищується результативність рухових дій.

Організація ефективного сприймання на уроках фізичної культури багато в чому відповідає прийомам організації уваги, однак варто використовувати і ряд додаткових заходів, формуючи в учнів уміння спостерігати, оптимізуючи навчальну інформацію, з огляду на індивідуальні особливості сприйняття.

Як сформувані уміння спостерігати. Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів для їхнього пізнання. Це активний, часто напружений процес, зв'язаний з організацією довільної уваги.

Спостерігаючи, людина шукає відповіді на питання, які її цікавлять. У цьому процесі певну роль грає мислення. Воно допомагає відокремити головне від другорядного, закономірне від випадкового.

Організацію спостереження на уроці учитель фізичної культури, як правило, починає з постановки перед своїми учнями навчальної задачі: наприклад, спостерігати за висотою відскоків м'яча при його веденні в баскетболі, за положенням тулуба легкоатлета при виконанні «розбігу» після низького старту в бігу на 100 метрів.

На основі завдань щодо спостереження, учень складає план його проведення. Це важливий елемент організації, що дає можливість уникнути стихійності сприймання, при якому можуть бути упущені головні, істотні моменти виконання тих або інших дій.

Результати спостережень необхідно фіксувати, обговорювати з учнями. В обговоренні повинні бути відображені всі основні моменти, зв'язані з задачами спостереження.

Грамотно організоване спостереження сприяє накопиченню учнями досвіду, що підвищує швидкість, точність і обсяг сприйняття. Усе це допомагає розвитку здатності раціонального і повноцінного сприймання навчального матеріалу.

Що значить – оптимізувати навчальну інформацію. Як відзначалося раніше, занадто великий обсяг інформації розсіює увагу, створює напруженість.

Як показує практичний досвід, учні поспішають сприйняти всю інформацію. Це приводить до квапливості, недостатнього осмислення і закріплення навчального матеріалу.

Малий обсяг інформації знижує ефективність сприйняття. Варто додати, що до зниження ефективності сприймання призводить і зайве «розжовування» інформації, і недостатній обсяг інформації.

Як вести облік індивідуальних особливостей сприйняття. У психології виділяють чотири типи сприймання і спостереження: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, емоційний.

Аналітичний тип сприймання характеризується прагненням людини виділити і проаналізувати, передусім, деталі, окремі складники сприйманого. Часто такій людині важко зрозуміти основний зміст досліджуваного об'єкта або явища. З учнями, що не володіють аналітичним типом сприйняття, варто проводити додаткові заняття, виділяючи головне, основне в навчальному матеріалі і відкидаючи другорядне.

Синтетичний тип сприймання характеризується схильністю людини до узагальненого відображення об'єкта, який сприймається, або явища, до визначення основного змісту. Люди цього типу не люблять заглиблюватися в подробиці, деталі. Для них головне – скласти загальне уявлення. При роботі з учнями, що володіють синтетичним типом сприйняття, учитель повинний перевіряти повноту сформованого образу, наприклад, фізичної вправи, яка досліджується, деталізуючи інформацію.

Аналітико-синтетичний тип сприймання характеризується прагненням людини як до аналізу, так і до синтезу в однаковій мірі. Цей тип найбільш ефективний для сприймання навчального матеріалу. Учні з таким типом сприймання більшість.

Емоційний тип сприймання характерний для людей, що виражають свої переживання з приводу сприйманого об'єкта або явища. Вони схильні підмінювати реальне предметне відображення побаченого і почутого своїм відношенням і переживаннями. Учні з емоційним типом сприймання вимагають до себе особливої уваги. Для них необхідні повторні покази, пояснення, тому що при повторенні в цих школярів зникає емоційна реакція на сутність навчального матеріалу, і сприймання одержує новий напрямок, нерідко помилковий.

2.5. Спеціалізовані сприйняття в спорті

Спеціалізовані сприйняття виникають в умовах спортивної діяльності. Вони призводять до виникнення і розвитку у спортсмена специфічних відчуттів, пов'язаних зі спеціалізацією. Специфіка таких сприймань, головним чином, визначається особливостями виду спорту, яким займається спортсмен. До складу спеціалізованих сприйняття входять відомості, які спортсмен дістає під час виконання дії, а також і від середовища, в якому вона відбувається.

За своїм змістом спеціалізовані сприйняття дуже різноманітні, їх стільки, скільки видів спорту з усіма їхніми самостійними групами основних рухових дій. Відповідно в кожному виді спорту спортсмени мають необмежені можливості для розвитку та удосконалювання процесу сприймання засобами рухової активності.

В психології спорту виділяють загальні ознаки, характерні для всіх спеціалізованих сприймань. До них відносяться такі:

- 1) спеціалізація розрізняювальної функції одного або декількох аналізаторів;
- 2) обумовленість сприйняття особливостями середовища, в якому діє спортсмен, або особливостями предметів, з якими (на яких) виконуються вправи;
- 3) обумовленість просторовим розміщенням супротивників і партнерів;
- 4) лабільність (нестійкість), яка вимагає постійного вправління;
- 5) високий рівень розвитку відчуттів, які виникають при високому рівні тренуваності.

Спеціалізовані сприйняття багаточисельні і недостатньо вивчені. Тому зупинимось на тих спеціалізованих (в спортивній практиці їх прийнято називати відчуттями) відчуттях, які найчастіше зустрічаються у спортивній практиці.

Відчуття води. Складне і тонке диференційоване відчуття опору води і техніки плавання. Опір води плавець оцінює переважно з допомогою відчуттів, що виникають під час гребків. При цьому, залежно від виду плавання, опір води відчують переважно ті кінцівки, які виконують найвідповідальнішу роль у

просуванні плавця вперед. Плавці часто називають його як «відчуття опори». Основою цього відчуття є взаємозв'язок функцій двох аналізаторів: рухового (відчуття направленості, амплітуди зусиль при виконанні гребків) і шкірного (відчуття температури, тиску і дотиків води).

Відчуття м'яча. Виникає і вдосконалюється у представників всіх спортивних ігор з м'ячем. В кожному окремому виді спорту це відчуття має свою специфіку.

Відчуття планки. Властиве для стрибунів у висоту з розбігу і з жердиною. Воно базується на діяльності рухового і зорового аналізаторів, на відчутті положення і руху тіла в повітрі, зорове сприйняття стояків, планки (це надзвичайно важливо) за мить до перельоту через неї. Відчуття планки дає спортсмену можливість передбачити рухи, які знадобляться йому уже при перельоті і приземленні.

2.6. Особливості прояву пам'яті на уроках фізичної культури

Пам'ять – це процеси запам'ятовування, збереження, забування і відтворення людиною думок, образів, емоцій і рухів. Іншими словами, пам'ять – це індивідуальний досвід людини. Основна функція пам'яті – нагромадження досвіду. Без пам'яті усі відчуття і сприймання зникали б безслідно.

Пам'ять створює умови для нормального функціонування мислення; зберігаючи усі представлення і поняття. Пам'ять є основою безперервності психічної діяльності людини в цілому, зв'язуючи між собою сьогодення, минуле і майбутнє. Спираючись на пам'ять, людина керує своєю поведінкою, діяльністю. Без пам'яті людина завжди залишалася б у стані немовляти.

На уроках фізичної культури виявляються усі види пам'яті: при показі фізичних вправ провідна роль належить зоровій пам'яті; при поясненні (описі, розповіді) - слухова і словесно-логічна; при виконанні фізичних вправ – рухова, тактильна, вестибулярна.

Зорова пам'ять пов'язана з запам'ятовуванням, збереженням і відтворенням зорових образів, наприклад, вправ, що розучуються. Вона ж

використовується при показі учителем фізичної вправи, при розучуванні тактичних дій, різних комбінацій спортивних рухів тощо.

Слухова пам'ять пов'язана з запам'ятовуванням звуків. Словесно-логічна пам'ять потрібна для запам'ятовування, збереження і відтворення слів, понять. Якщо слухова пам'ять в основному забезпечує орієнтування людини в навколишньому оточенні, то словесно-логічна допомагає людині мислити (використання внутрішньої мови), передавати інформацію (зовнішня мова) і розуміти висловлення інших людей.

Особливу роль при заняттях фізичною культурою відіграють рухова, тактильна і вестибулярна пам'ять, зв'язана з запам'ятовуванням, збереженням і відтворенням сигналів, що надходять у кору головного мозку з пропріорецепторів, рецепторів шкіри і вестибулярного апарата. Ці види пам'яті використовуються людиною при розучуванні фізичних вправ і виконанні їх. Відомо, що різні рухи (їхні параметри) заучуються з різним ступенем міцності. Складніше заучуються відчуття, що виникають у результаті м'язових зусиль, необхідних для виконання тих або інших дій, легше – просторові параметри дій, ще легше – тимчасові параметри рухів. Експериментально доведено, що співвідношення ступеня міцності запам'ятовування по цих параметрах може бути представлене як 7:2:1. Відомі й особливості запам'ятовування параметрів рухів відповідно до вікових періодів. Так, учні початкових класів затрачають більшу кількість часу на заучування рухів. У порівнянні зі старшокласниками, вони витрачають більше часу: на 50% – заучуючи ступінь м'язових зусиль; на 25% – запам'ятовуючи амплітуди рухів; на 11% – засвоюючи тимчасові співвідношення рухів.

Емоційна пам'ять – це пам'ять на емоційні переживання. Пережиті і збережені в пам'яті почуття виступають як сигнали, що або спонукають до дії, або утримують від неї. Негативні емоційні спогади можуть викликати в школяра непевність при виконанні фізичних вправ, часом відмову від виконання. Позитивні емоційні спогади спонукають учня до дії, роблять його впевненішим.

Будь-яка діяльність у житті людини, у тому числі і спортивна, закріплюється у всіх видах його пам'яті, складаючи інтегральні утворення. З інтегральних видів пам'яті особливе значення у фізичному вихованні має пам'ять на рухи. Вони запам'ятовуються за допомогою зорових, рухових, тактильних, вестибулярних аналізаторів, процесів мислення, і навіть за участю емоцій. За рахунок різних модальностей сприймання і виникнення визначених образів у пам'яті фіксується інтегральний образ фізичної вправи, що надалі стає еталоном для керування рухами при виконанні рухових дій.

Рухова пам'ять. Будь-який новий рух чи рухова дія завжди виконується на основі вже існуючих попередніх рухів. Набутий руховий досвід завжди виступає координаційною основою, на якій будується засвоєння нових рухових дій. Чим більший запас рухових комбінацій має учень, чим більшим обсягом рухових навичок він володіє, тим вищий у нього рівень розвитку спритності і тим легше йому засвоювати нові рухові дії. В цьому контексті треба відзначити, що спритність тісно пов'язана з прудкістю, силою, гнучкістю і навіть витривалістю.

2.7. Особливості мислення на уроках фізичної культури

Мислення – це процес пізнавальної діяльності, що відрізняється узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності. Мислення, яке базується на відчуттях і сприйманнях, виходить за межі почуттєвого досвіду, розширює границі пізнання в силу свого характеру, що дозволяє опосередковано (через умовиводи) розкрити те, що безпосередньо (через сприйняття) не дано. За допомогою мислення людина здатна пізнавати як сьогодення, так і минуле і майбутнє. Мислення здійснюється за допомогою розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, систематизації і класифікації).

У процесі психічного й інтелектуального розвитку кожна людина проходить визначені стадії. За формою виділяють три види мислення: наочно-дійове, образне (наочно-образне) і словесно-логічне.

Якщо розумові операції здійснюються шляхом маніпулювання з предметами – це наочно-дійове мислення, з якого починається розвиток інтелекту людини ще в дитячому віці, однак ним користуються і дорослі люди в ході виконання професійної діяльності. У спортивній діяльності цей вид мислення часто буває незамінний, що, зокрема, активно виявляється в тактичному мисленні спортсменів.

Наочно-образне мислення, що спирається на первинні і вторинні образи, використовується людиною в тих випадках, коли словесно описуване представляється наочно або коли розумову задачу варто вирішувати за допомогою схем або малюнків.

Для словесно-логічного мислення характерно оперування абстрактними поняттями, закодованими в словесній формі.

У практичній інтелектуальній діяльності людина використовує всі три види мислення. Оперуючи словами-поняттями, людина використовує і відповідні їм образи. Сприймаючи той або інший об'єкт, людина створює його образ, а потім дає йому словесне позначення.

Фізичні вправи вимагають від людини активного використання усіх видів мислення і тому є прекрасним способом розвитку інтелекту. Для цього важливо, щоб фізичні вправи, застосовувані учителем фізичної культури у своїй роботі з учнями, відрізнялися доступністю на початковому етапі і поступовому підвищенні складності (інтелектуальної) на наступних етапах фізичного виховання.

Особливої уваги заслуговує розвиток творчого мислення в школярів. Творче мислення починається з виникнення визначеного ускладнення, унаслідок чого виникає проблемна ситуація. Проблемна ситуація, створена вчителем спеціально, має на меті розбудити в учня пізнавальну потребу, що визначає творчий початок у розумовій діяльності. Спонукаючи учнів порівнювати і протиставляти, аналізувати й узагальнювати, обґрунтовувати й оцінювати, вчитель активізує їхні розумові операції, привчає їх самостійно

приймати рішення, чим створює психологічну основу для успішного вирішення задач, спрямованих на розвиток творчого мислення.

2.8. Уява і уявлення, їх роль в спортивній діяльності

Особлива роль при вивченні техніки фізичних вправ належить уявленням про рухові дії, завдяки яким успішно створюються нові оригінальні образи рухових дій на основі наявних уявлень. Вивчення будь-якої вправи розпочинається з уявлення про неї. Це необхідно для того, щоб сформувати в свідомості учнів образ реальної дії, яка має служити еталоном при виконанні практичних вправ. За допомогою цього еталону спортсмен здійснює контроль і управління своєю діяльністю. Будь-яку рухову дію чи фізичну вправу кожна людина виконує тільки так, як вона її уявляє.

Основне місце в створенні нових образів у свідомості належить творчій уяві. Вона поєднує в собі загострення спостережливості, правильний вибір ідеї створення нового рухового образу, активні пошуки дії, що забезпечує максимальний спортивний результат створення конкретного образу рухової дії, який збігається з ідеєю, практичне виконання рухової дії на основі нового рухового образу, далші пошуки шляхів для створення нових найдійовіших рухових образів.

Формування рухових уявлень на основі неодноразового сприймання конкретної рухової дії та створення рухових образів у процесі творчої уяви - це дві сторони єдиного процесу нагромадження та розширення рухового досвіду, який охоплює рухові дії у повному обсязі їх властивостей, ознак та складових частин.

Успішне здійснення процесу творчої уяви потребує від кожного спортсмена уважного ставлення до свого внутрішнього стану. Образи рухових дій стають підвладними свідомості тоді, коли вони поєднуються з функціями рухового апарата або з іншими функціями організму. Прагнути творити рухові уявлення тільки інтроспективно, тобто за рахунок «внутрішнього зору», «внутрішнього слуху» тощо - означає відступити від матеріалістичних поглядів на психіку взагалі.

Уявлення служать програмою для реалізації рухових дій.

Еталон дії (ідеальний образ), який знаходиться в пам'яті людини, є тим необхідним елементом діяльності, що за певних умов слід відтворити з певною точністю. В цьому полягає програмуюча функція уявлення.

Перед виконанням рухової дії уявлення про рух за допомогою механізмів ідеомоторних реакцій (регулювання функцій) дає можливість організму підготуватися до майбутньої діяльності. Так поєднуються програмуюча та регулююча функції.

В процесі виконання дії по каналах зворотного зв'язку в кору великих півкуль головного мозку надходить інформація про зовнішні умови діяльності і про саму дію. Ця інформація порівнюється з програмою рухів (уявленням), і якщо вона збігається з ним, то діяльність продовжується. Якщо виникають розбіжності, то в діяльність вносяться необхідні корективи. В даному випадку провідна роль належить регулюючій функції уявлення.

Регулююча функція проявляється і після закінчення дії. Спогади про відчуття, які виникали в ході виконання рухів, дозволяють людині при аналізі своєї діяльності зрозуміти причини тих чи інших помилок. Така мислительна робота полягає в переробці готової інформації, в уявленнях про ідеальний образ і реально виконану дію.

Уявлення про рухову дію виконують ще одну функцію, яка успішно використовується в спортивній практиці. Це - тренуюча функція. Відомо, що уявляючи рухи, можна тренуватись, удосконалюючи техніку будь-яких рухових дій. На практиці ця функція називається ідеомоторним тренуванням. Вона характеризується тим, що спортсмен оживляє систему механізмів довільних рухів, внаслідок чого виникають мікрореакції нервово-м'язової, вегетативної та інших функціональних систем організму. Ці реакції ідентичні реальним, які виникають при практичному виконанні рухів. В результаті здійснення ідеомоторного тренування (багаторазового мислительного повторення) відбувається закріплення структури механізмів тренуючої довільної дії.

Важливо відмітити, що ідеомоторне тренування має свої принципи, які дозволяють підвищувати ефективність функцій:

➤ чим яскравіше і чіткіше уявлення, тим яскравіше виражений ефект тренування;

➤ ефект зростає, якщо уявлення супроводжується «мислительним промовлянням» процесу виконання дії;

➤ ефект стане особливо яскравим, якщо спортсмен оволодів просторовими ознаками дії;

➤ ефект тренування може бути негативним, якщо уявлення помилкові.

До основних методів формування рухових уявлень можна віднести спеціальні завдання на неодноразове повторення рухових дій з точним формулюванням конкретного завдання дії (наприклад, повторно виконувати стрибок у висоту, точно відтворюючи амплітуду руху махової ноги).

Для удосконалення творчої уяви спортсмена необхідно широко застосовувати всі основні прийоми побудови нових образів через використання вже створених рухових уявлень. До таких прийомів можна віднести виділення з цілісного образу відомої рухової дії окремих її елементів, якостей і створення самостійного образу цього елемента. Важливим прийомом є уявне посилення або ослаблення виділених елементів чи якостей руху. Важливу роль у створенні нових образів рухових дій відіграв процес поєднання виділених самостійних образів посилених або ослаблених властивостей руху в новий, єдиний, цілісний образ. Практика створення спортсменом нових рухових образів допомагає йому глибше і повніше пізнати свою рухову діяльність.

2.9. Активізація пізнавальних процесів в процесі спортивної діяльності

Поглиблене пізнання спортсменом своєї рухової діяльності та найважливіших функцій організму сприяє активізації процесів мислення, за допомогою яких розкривається внутрішній бік рухових дій. Відчуття, сприймання, уявлення є основою чуттєвого пізнання рухових дій, а мислення забезпечує узагальнене відображення суті, логіки побудови дії. Завдяки цьому

спортсмен збагачує свій руховий досвід необхідними поняттями про рухові дії. Пізнання спортсменом їх суті, як правило, опосереднюється через сформовані образи дії. Мислення спирається на набуті знання про загальні закони розвитку дійсності. Завдяки цьому рухові дії відображаються з використанням вже сформованих понять суспільно корисної практики людини.

Мислення спортсмена ґрунтується не тільки на чуттєвому відображенні рухових дій. За допомогою мислення розкриваються зв'язки між руховими діями. Виражаються ці зв'язки в словах, що, як відомо, узагальнюють дійсність. Позначення словом частин складних рухових дій, розкриття взаємозв'язку між цими частинами дає можливість спортсменові свідомо керувати своїми руховими діями.

Мислення органічно пов'язане з практичною діяльністю людини. У спорті це положення особливо наочно ілюструє так зване тактичне мислення.

Процес мислення складається з цілого ряду розумових операцій, серед яких найважливішу роль у пізнанні рухових дій відіграють порівняння, аналіз і синтез, конкретизація, узагальнення, абстракція, класифікація та систематизація.

Розумова операція порівняння полягає в тому, що спортсмен знаходить однакові властивості між елементами рухової дії та явищами дійсності й порівнює їх. Це дає можливість повніше пізнати суть рухової дії. Так, легкоатлет, який вивчає потрійний стрибок у довжину з розбігу, порівнює техніку почергового відштовхування з польотом пластинки, що відштовхується від води, коли її кинути по поверхні з великим прискоренням. Боксер порівнює форму і напрям рухів кистей рук з напрямом руху поршня в циліндрі. Подібні прийоми порівняння використовуються майже в усіх видах спорту. Це сприяє глибокому усвідомленню рухових дій не тільки в цілому, а й окремих властивостей конкретної дії.

В єдності перебувають операції аналізу та синтезу. Розумовий аналіз - це розчленування спортсменом рухової дії на складові частини або виділення з окремих її елементів певних властивостей. Наприклад, структура складного акробатичного стрибка мислено розчленовується на розбіг, підстрибування, поштовх ногами і руками, політ, приземлення. Крім того, можна встановити,

що розбіг виконується з відповідним прискоренням, для поштовху розвинути максимальне зусилля тощо.

Синтез - це зворотний аналізові процес розумового поєднання окремих складових частин у цілісну дію.

Операції аналізу і синтезу завжди взаємодіють між собою. Без аналізу немає синтезу і, навпаки, відсутність синтезу виключає потребу аналізу дійсності. Органічна єдність цих операцій зумовлюється природою мислення.

За допомогою інших розумових операцій, таких як конкретизація, узагальнення, абстракція, класифікація та систематизація, здійснюється цілеспрямоване, поглиблене проникнення в суть рухових дій.

Конкретизація передбачає відображення не взагалі рухів та дій, а конкретних, наприклад, стрибок у довжину, стрибок у висоту, потрійний стрибок.

Узагальнення - це знаходження спільних елементів або властивостей у різноманітних рухових діях.

За допомогою розумової операції спортсмен може абстрагуватись від конкретної рухової дії для пізнання загальних властивостей рухових дій взагалі. Абстракція тісно пов'язана з аналізом і синтезом.

Завдяки класифікації окремі рухові дії узагальнюються за їх властивостями і систематизуються у більш широкі поняття. Систематизація сприяє створенню чіткої системи рухових дій, що забезпечує найповніше пізнання рухової діяльності в цілому.

Правильне і раціональне користування всіма розумовими операціями в процесі спортивного тренування створює сприятливі умови для досягнення високого рівня спортивної майстерності.

Для розвитку процесів мислення спортсмена можна використовувати спеціальні вправи типу завдань, спрямовані на активізацію розумових операцій у конкретних умовах рухової діяльності. Так, для активізації процесу порівняння доцільно рекомендувати таку вправу. Самостійно вибрати основну рухову дію з будь-якого виду спорту, порівняти її з явищами природи або

техніки. Для порівняння можна виділяти не тільки властивості дії в цілому, а й властивості її окремих елементів.

З метою активізації процесу розумового аналізу можна запропонувати спортсменові таку вправу. Самостійно якомога повніше зробити аналіз дії, яка зображена на кінограмі, а також тієї самої дії у виконанні іншого спортсмена. Потім проаналізувати цю дію лише на підставі уявлень. Дані аналізу записати і порівняти їх між собою.

Вправи подібного характеру доцільно рекомендувати також для підвищення активності інших розумових операцій спортсмена.

Підвищення активності процесів мислення тісно пов'язане з розвитком пам'яті і уваги спортсмена. Швидке нагромадження необхідного рухового досвіду у вигляді конкретних образів рухових дій та думок про них можливе насамперед завдяки розвиненій пам'яті.

Пам'ять є дуже важливою умовою свідомої діяльності. З її допомогою свідомість спортсмена розширюється через набуття потрібних уявлень, понять, а також рухових навичок і умінь.

Фізіологічною основою пам'яті є пластичність нервової системи, тобто її здатність зберігати сліди нервових збуджень, які виникають під впливом спеціальних подразнень. Проте ці сліди є лише початковим етапом нагромадження досвіду. Більш складний механізм пам'яті - це створення асоціацій. Завдяки асоціаціям спортсмен спроможний запам'ятати дуже багато інформації, що надходить з навколишнього та внутрішнього середовищ.

Про кількість інформації, яку переробляє спортсмен, можна судити на прикладі підготовки гімнастів. Відомо, що гімнаст повинен чітко запам'ятати, довго зберігати і в потрібний момент відтворювати велику кількість різноманітних рухових структур у вигляді цілеспрямованих комбінацій, рухових дій, а також окремих рухів. Так, згідно зі спортивною класифікацією гімнасти молодших спортивних розрядів повинні запам'ятати дві комбінації вправ та комбінації на приладах. Кожна комбінація вільних вправ складається з 32-48 окремих рухів; комбінація на приладах - з 5-8 елементів, кожен з яких

містить певну кількість рухів. Якщо додати до цього, що на відтворення цих рухів надається обмежений час, то стане зрозумілим, які великі вимоги ставляться перед пам'яттю гімнаста.

Не менш важливу роль відіграє пам'ять і в підготовці спортсменів інших спеціальностей. Так, пам'ять легкоатлетів і важкоатлетів, лижників і плавців зберігає величезну кількість просторової та рухової інформації, з допомогою якої повніше використовуються резервні можливості спортсмена.

Усе це потребує використання спеціальних прийомів для розвитку і удосконалювання пам'яті. До них слід віднести, насамперед, глибоке усвідомлення причин, що впливають на продуктивність пам'яті.

Відомо, що продуктивність пам'яті залежить від суб'єктивних причин запам'ятовування, а також від характеру навчального матеріалу. До суб'єктивних причин можна віднести складений тип запам'ятовування, наявність рухового досвіду, головної настанови, стан здоров'я. До об'єктивних причин можна віднести кількість та складність навчального матеріалу, стан спортивної бази і обладнання, умови тренування.

Важливою умовою розвитку пам'яті спортсмена є частота повторення навчального матеріалу з урахуванням ступеня фізичних та психічних навантажень, причому слід враховувати, що перетренування значно погіршує пам'ять.

Вивчаючи новий матеріал, потрібно спиратися на форми логічного запам'ятовування, чого досягають глибоким розкриттям суті рухової дії.

Повнота і точність пізнання рухових дій прямо залежать від активності уваги, тобто спрямованості психічної діяльності та зосередженості її на найважливіших елементах рухів і дій, що вивчаються. Активна увага завжди передбачає певний ступінь вольової активності.

Активізація уваги підвищує ефективність відповідної форми психічної та фізичної діяльності. Характерною особливістю такої уваги є активне спрямування свідомості на процес виконання рухової дії в цілому або окремих її елементів. Увага означає таку організацію психічної діяльності, яка забезпечує вибірковість процесів відображення дійсності.

Не все, що діє на органи чуттів, сприймається свідомістю. Так, здобутком свідомості спортсмена є лише рухова дія, яка привернула до себе увагу.

До основних властивостей уваги належать активність, спрямованість, широта, обсяг, інтенсивність, переключення, стійкість. Спортсмени, незалежно від виду спорту, яким займаються, повинні розвивати перелічені властивості уваги. Забезпечується це виконанням конкретних завдань спортивного тренування. Крім того, можна рекомендувати спеціальні прийоми для розвитку окремих властивостей пам'яті.

Активність і спрямованість уваги спортсмена можна підвищувати за допомогою розширення та поглиблення його спортивних інтересів. Широта і обсяг уваги добре тренується в процесі спеціально організованого спостереження за додатковими об'єктами, які мають стати предметом уваги.

Інтенсивність і стійкість уваги ефективно формується тоді, коли підвищується значущість рухових дій.

Розвиткові переключення уваги дуже сприяють ігрові ситуації.

3. НАВИЧКА ЯК ДІЯ

Основні положення щодо вивчення складу діяльності сформульовані С.Л. Рубінштейном, розвинуті в працях О.М. Леонтьєва, його учнів та послідовників.

З поширенням діяльнісного підходу загальноприйнятим стало виділення таких складових діяльності:

«мотив - діяльність»: без мотиву діяльності не буває; немотивована діяльність - це діяльність із суб'єктивно й об'єктивно прихованим мотивом;

«ціль - дія»: людська діяльність не існує інакше, як у формі дій (якщо з діяльності умовно вичленувати дії, то від діяльності взагалі нічого не залишиться);

«задача - операція»: задача - це локальна ціль; способи, якими вона здійснюється, називаються операціями;

«операція - функціонально-фізіологічна система»: в процесі оволодіння людиною діями, знаряддями (засобами), операціями формуються специфічні функціональні системи - мозкові структурні новоутворення, в яких закріплені зовнішні (рухові) й внутрішні (розумові, наприклад, логічні) операції.

Між названими складовими діяльності існують внутрішні системні зв'язки. «Діяльність може втратити мотив, який викликав її до життя, і тоді вона перетвориться на дію, яка може реалізувати зовсім інше ставлення до світу, іншу діяльність; навпаки, дія може набути самостійної спонуки й стати особливою діяльністю; нарешті, дія може трансформуватися у спосіб досягнення цілі, в операцію, здатну реалізувати різні дії» (О.М. Леонтьєв, 1975).

Структуру цілісної дії на основі структурно-функціонального підходу дослідили Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко. За їхнім визначенням, дія є складною функціональною організацією цілої низки когнітивних, виконавських, цілеутворюючих, емоційно-оцінювальних процесів, які реалізуються на різних рівнях, між котрими існують рухливі зв'язки. Цілісна структура як діяльності, так і дії може вбирати в себе утворення, які належать до різних рівнів розвитку,

функціонування. Так, той чи інший когнітивний компонент (сенсорний еталон, образ, схема) може стосуватися діяльності, дії, операції. Можлива також велика кількість комбінацій з компонентів, котрі належать до різних рівнів і диктуються предметним змістом, метою та задачами діяльності. Останні визначають, який з компонентів діяльності може взяти на себе функцію домінуючого, системоутворюючого фактора.

Запропонована авторами модель функціональної структури людської дії містить ряд блоків («образ ситуації» та «образ дії»), пов'язаних із предметною ситуацією через полі-модальний аферентатор і моторний компонент дії. «Образ ситуації» та «образ дії» виступають як джерела побудови програми моторного компонента дії. Інформація надходить в «інтегральну програму» з образних компонентів системи. Вона збагачується із схем і способів дій, які зберігаються в блоці пам'яті. Інформація про необхідні параметри дій надходить із блоку «інтегральної програми» у блок «диференціальної програми», трансформуючись, наприклад, в окремі моторні команди. В блок «контролю та корекції» надходить узагальнена інформація про схему дії та потрібний результат «інтегральної програми» і детальна інформація з «диференціальної програми». У блок, що відповідає за збереження й актуалізацію схем пам'яті, надходить інформація про успішність дій (це схеми способів, прийомів, тактики виконуваних дій).

Розглядаючи операціональний склад предметної дії, треба розрізняти орієнтаційну основу дії та прийоми її безпосереднього виконання.

Під орієнтаційною основою дії розуміється сукупність відображених суб'єктом об'єктивних умов, на які він реально орієнтується при виконанні дії (діяльності). В загальному вигляді схема орієнтаційної основи охоплює такі основні моменти, спільні для різних видів діяльності:

- аналіз і виділення заданих характеристик очікуваного продукту (ціль діяльності);

- аналіз предмета діяльності, виділення його вихідних характеристик та оцінка можливості отримання потрібного продукту, виділення проміжних характеристик;
- аналіз засобів праці, технологічних особливостей обробки предмета праці з метою одержання її продукту;
- аналіз складу, послідовності, способів виконання дії;
- контроль і корекція дії в процесі її виконання;
- оцінка кінцевого продукту як досягнутої цілі.

3.1. Поняття про навичку та її формування

Як зазначає більшість дослідників, засвоєння системи знань, поєднаної з володінням відповідними навичками, розглядається в якості «основного змісту і найважливішого завдання вивчення» (С.Л. Рубінштейн). Однак сама проблема навички трактується до цих пір неоднозначно – від її фетишизації (біхевіоризм, необіхевіоризм) до практичного ігнорування (когнітивна психологія). В той же час очевидно, що навичка займає одне з центральних місць у процесі засвоєння.

До визначення навички підходять по-різному: як до здібностей, синоніму уміння, автоматизованої дії. Найбільш поширеним є визначення навички як спрощеного, доведеного в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалого виконання дії. Воно характеризується відсутністю направленою контролю свідомості, оптимальним часом виконання, якістю. Найбільш повне і адекватне трактування навички як складної багаторівневої рухової системи запропоноване Н.А. Бернштейном: «це активна психомоторна діяльність, що утворює і зовнішнє оформлення, і саму суть рухової вправи... Формування рухової навички – це смислова ланцюгова дія, в якій не можна ні видаляти окремих ланок, ні переміщувати їхній порядок... Сама рухова навичка – дуже складна структура: в ній завжди знаходяться провідний і фоновий рівні, провідні та допоміжні ланки, фони у власному значенні слова, автоматизми і перекодування різних рангів тощо. В такій самій мірі насичений якісною структурною складністю і процес її формування»[1, 174].

Формування навички, по Н.А. Бернштейну, - це складний процес її побудови, він включає всі сенсомоторні рівневі системи. Нагадаємо що всі вони (А,В,С,Д,Е і далі) є системами координаційного управління будь-якою навичкою, які постійно ускладнюються (ходьба, швидкопис, мовлення, їзда на велосипеді, косовиця, метання тощо). Так, рівень А у писанні забезпечує загальний тонічний фон кінцівки, яка пише (руки) і робочу позу; рівень В – плавну округлість рухів і тимчасовий візерунок; рівень С – написову сторону, почерк; рівні Д і Е втілюють змістовний бік письма.

Н.А. Бернштейн виділяє два періоди в побудові будь-якої навички. Перший період – формування навички. Він включає чотири фази:

- 1) формування провідного рівня;
- 2) визначення рухового складу рухів, що може бути на рівні спостереження і аналізу рухів іншої людини;
- 3) виявлення адекватних корекцій як «самовідчуття цих рухів – внутрішньо». Ця фаза настає ніби зразу, стрибком і часто зберігається на все життя (якщо навчитись плавати, то це назавжди). Слід відмітити, що дане положення не стосується всіх навичок;
- 4) переключення фонових корекцій в низові рівні, тобто процес автоматизації. Важливо, що формування навички потребує часу, воно має забезпечити точність і стандартність всіх рухів.

Другий період – стабілізація навички також ділиться на фази:

перша – спрацьовування різних рівнів разом (синергетична);

друга – стандартизація;

третя – стабілізація, яка забезпечує стійкість до різного виду перешкод.

Істотним для формування будь-якої навички є концепція переключення рівнів, переходу з провідного рівня на автоматизм, фоновий автоматизм, а також фіксація понять: деавтоматизація навички в результаті або зовнішніх дій (відсутність вправ в іншій діяльності тощо), або внутрішніх (стомленість, хвороба тощо) і реавтоматизація як встановлення деавтоматизованої навички. Всі ці поняття вкрай важливі для навчальної діяльності і її організації, тому що

відносяться до будь-яких навичок, не тільки фізичних вправ, а і письма, лічби, роботи з комп'ютером, розв'язування задач, перекладу тощо.

Згідно зі словами Н.А. Бернштейна, «діалектика розвитку навички якраз і складається з того, що там, де є розвиток, там відповідно, кожне наступне виконання краще попереднього, тобто не повторює його. Тому вправління є на разі повторення без повторення. Відгадка цього уявного парадоксу в тому, що вправа представляє собою не повторення і не проторення рухів, а його побудову. Правильно проведена вправа повторює раз за разом не засіб, який використовують для вирішення даного рухового завдання, а процес вирішення цього завдання, раз за разом змінюючи і покращуючи засоби» [1, 175].

Якщо зіставити розглянуті періоди побудови навички, запропоновані Н.А. Бернштейном, і етапи розвитку навички по Л.Б. Ітельсону [3, 189-193], то можна визначити загальність підходу до формування навички як побудови складної рухової системи, хоч Ітельсоном був розглянутий власне психологічний бік цієї побудови (в назвах мети, дії, способу, контролю, а також в плані внутрішньої сторони цієї діяльності, тобто мислительних, аналітико-синтетичних операцій, якими вона реалізується). Істотно, що етапи розвитку навички по Л.Б. Ітельсону (табл. 1.), суть проекція загальної схеми засвоєння [9, 113]. Це ілюструє загальність процесу засвоєння знань і формування дій (див. також Основы психофизиологии / Под ред. Ю.А.Александрова. М.: 1997).

Таблиця 1

Розвиток навички по Л.Б. Ітельсону

Етап розвитку навички	Характер Навички	Мета Навички	Особливості виконання дії
Ознайомлювальний	Осмилення дій і їх уявлення	Ознайомлення з прийомами виконання дії	Чітке розуміння мети, але невиразність способів її досягнення; вельми грубі помилки у діях
Підготовчий (аналітичний)	Свідоме, але невміле виконання	Оволодіння окремими елементами дії, аналіз способів їх виконання	Чітке розуміння способів виконання дії, але неточне і нестійке його виконання: багато зайвих рухів, занадто напружена увага; Сконцентрованість на своїх діях; поганий контроль

Стандартизуючий (синтетичний)	Автоматизація елементів дії	Поєднання і об'єднання елементарних рухів в єдину дію	Підвищення якості рухів їх злиття, усунення зайвих, перенесення уваги на результат; покращення контролю, перехід до м'язового контролю
Варіюючий (ситуативний)	Пластична пристосованість до ситуації	Оволодіння довільним регулюванням характеру дії	Гнучке цілеспрямоване виконання дій; контроль на основі спеціальних сенсорних синтезів; інтелектуальні синтези (інтуїція)

3.2. Фактори, що впливають на формування навички

Ефективність навчіння чи, точніше, формування навички в результаті вправління визначається багатьма факторами, серед яких: правильний розподіл вправ у часі, розуміння, усвідомлення тими, хто навчається принципу, основного плану виконання дій, знання результатів виконаної дії, вплив раніше засвоєних знань і сформованих навичок на даний момент навчіння, раціональне співвідношення репродуктивності і продуктивності. Природно, що ефективність навчіння визначається сукупними діями всіх цих факторів, разом взятих, але кожен з них здійснює і автономний вплив.

Відомий фахівець Д. Уолфл [18] наводить дещо інші, але дуже близькі до названих фактори. Він детально розглядає кожен з п'яти факторів:

- 1) знання результатів, затримка у повідомленні яких учневі зворотно пропорційне ефективності тренування;
- 2) запобігання інтерференції, яке базується в значній мірі на неправомірності створення схожої стимулюючої ситуації;
- 3) різноманітність умов тренування, які проявляються в необхідній варіації об'єму, порядку, умов пред'явлення тренувального матеріалу;
- 4) знання методу чи способу, застосованого у тренуванні. За даними Д. Уолфла, «моторне» механічне навчіння в півтора-два рази менш ефективно, ніж вербальне;
- 5) необхідність розуміння принципів, загальної системи дій. «Пряме» пояснення принципу, за свідченням Д. Уолфла, дає кращі результати, ніж самостійне відшукування цього принципу учнем шляхом спроб і помилок.

Д. Уолфл відзначає також вплив характеру інструкції і визначення часу на результат навчання.

В роботі К. Ховланда число факторів дещо збільшується за рахунок, наприклад, розподілу вправ, цілісного їх вивчення або вивчення по частинах [19]. Щодо важливості розподілу вправ у часі, К. Ховланд підкреслює залежність їх концентрації чи розподілу від самого матеріалу. Серед факторів, які сприяють концентрованому навчінню, К. Ховланд називає: а) виникнення необхідності зібратися, ввійти в роботу, б) «велику гнучкість, виявлену при виконанні завдання», що необхідно при виконанні складних завдань. Виділені також фактори, які сприяють вивченню вправи по частинах: а) своєрідне додаткове тренування, яке протікає у формі фактичних чи уявних повторень протягом періоду відпочинку, б) чергування роботи з відпочинком, яке унеможливорює дію тих інтерферуючих явищ, які виникають протягом вправління [19, 156-157].

Другий фактор, який впливає на ефективність навчання, пов'язаний з відповіддю на питання, яке навчання краще – цілісне чи по частинах. Автор приходить до висновку, що «в практичних умовах такі фактори, як втома, зацікавленість тощо, можуть відігравати важливу роль при порівняльній оцінці переваг способів цілісного навчання чи по частинах. Але якщо ці фактори залишаються в певній мірі постійними, то можна сміливо рекомендувати заучування найбільшими одиницями, які мають смислову єдність і доступні тому, хто навчається. Чим старший він за віком, тим більші його інтелектуальні здібності, чим багатший його практичний досвід, тим з більшими одиницями він спроможний працювати» [19, 161]. Ця ж думка висловлювалась раніше російськими психологами Л.В. Занковим, А.А. Смірновим та іншими. Щодо самого матеріалу, то К. Ховланд підкреслює залежність ефективності і швидкості навчання (чи формування навички) від довжини, об'єму, складності матеріалу та інших факторів.

3.3. Закономірності формування навички

Експериментальним шляхом доведено, що формування рухових навичок є тривалим процесом, який підпорядковується відповідним закономірностям. «Крива» вправи, тобто її графічне зображення (рис. 2), показує такі основні закономірності процесу формування рухових навичок:

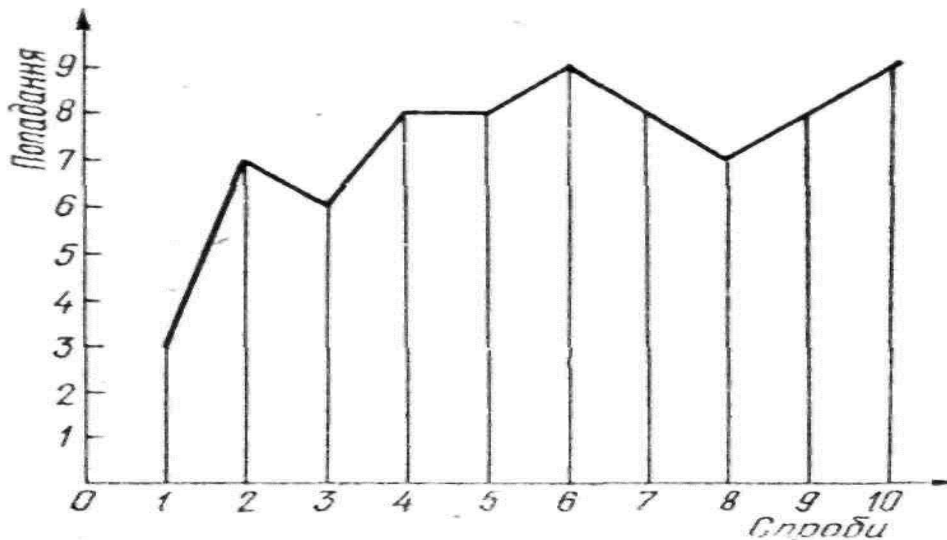


Рис. 2. Графік процесу формування рухової навички (у кожній спробі 10 кидків м'яча в ціль)

1) формування рухових навичок носить прогресивно-поступальний характер (іншими словами, формування рухової навички завжди має тенденцію до зростання);

2) нерівномірне, стрибкоподібне зростання результатів;

3) швидке підвищення результатів на початку процесу формування рухових навичок і уповільнення наприкінці;

4) наявність тимчасових затримок (плато) при підвищенні результатів. Швидке зростання результатів на початку і поступове сповільнення в ході дальшого формування навичок можна пояснити природою пізнання рухових дій;

5) на стадії удосконалення навички виникає стійка стабілізація результатів, хоч на окремих етапах її формування виникає затримка в зростанні результатів. Це пояснюється тим, що прийоми, які при цьому

використовуються, уже не забезпечують подальший розвиток техніки. В таких ситуаціях необхідно вносити раціональні зміни до методики тренування.

Рухові дії пізнаються на основі рухового досвіду, що і дає можливість у перші дні навчання показувати досить високі результати. У міру ускладнення техніки рухових дій, хоч зростання результатів поступово і сповільнюється, але загальний рівень дій стає незрівнянно вищим, ніж це було на початку процесу формування рухових навичок. Наприклад, навчаючись кидати в ціль з невеликої віддалі під час перших спроб, неважко кілька раз влучити, але досягти абсолютної точності у кожній спробі вдається лише після тривалого тренування.

Нерівномірність, стрибкоподібність зростання результатів при формуванні рухових навичок є зовнішнім виявом особливостей функції центральної нервової системи. На утворення і закріплення динамічних стереотипів впливають постійні коливання рухового аналізатора у визначенні часових зв'язків.

Тимчасові затримки у зростанні результатів зумовлюються багатьма причинами, серед яких можна виділити втому, зниження інтересу, втрату темпу роботи, використання застарілих методів навчання та ін. Щоб їх усунути, потрібно удосконалювати методику навчання – по-новому вирішити завдання дії, запроваджувати серію психологічних вправ і впливів, що підвищують загальну психологічну активність спортсменів, ширше використовувати спеціальні технічні засоби. Урізноманітнюючи методику навчання і враховуючи умови тренування, можна підвищувати результати без спадів.

Научіння характеризується як прогресивна, поступальна кількісна і якісна зміна засвоєваних людиною знань, навичок, які формуються і творчих умінь їх використання в різних ситуаціях. Це відноситься і до формування навичок, яке графічно визначається кривою научіння, чи кривою вправляння. При цьому усі криві вправляння можна поділити на два типи:

а) криві з негативним прискоренням (спочатку формування навички йде швидко, а потім все більше уповільнюється, наближуючись до деякого найбільшого рівня швидкості, числа помилок тощо),

б) криві з позитивним прискоренням (спочатку оволодіння дією йде повільно, а потім все швидше) (див. детальніше [14, 111]).

У процесі формування навички іноді настає відносна стабілізація просування: учень не прогресує, не регресує – він «стоїть на місці». Така зупинка, яка фіксується у формі незмінної паралельної абсцисі лінії, називається «плато». Це явище свідчить про те, що чи зміст, чи прийоми навчання, чи форми роботи, чи все це разом узятє вичерпали себе. Тут важливо зазначити висловлену М.С. Шехтером думку про те, що формування навичок, тобто автоматизація дій і в той же час їх свобода в описуваній ситуації плато, не можуть бути досягнуті, якщо для цього учнями не буде використана інша, нова орієнтаційна основа дій.

Навички здійснюють вплив один на одного – позитивний вплив раніше виробленого на послідуєчий називається переносом (трансфером), негативний – інтерференцією. Відмітимо також, що перенесення, яке є внутрішнім механізмом наочності (на основі узагальнення) передбачає більш цілеспрямовану роботу викладача над кожним з трьох основних планів узагальнення, тобто над принципом, програмою і способами дії, а також над відбором навчального, тренувального матеріалу.

Розглядаючи розподіл вправ у часі як закономірність формування навички, можна сказати, що найбільшу кількість вправ слід давати на початку тренування (в протигагу кривій забування Г. Ебінгауза). Після цього, зі збільшенням часу тренування інтервал між такими діями також повинен збільшуватись. Тренування може здійснюватись в дуже маленьких об'ємах, але воно повинно цілеспрямовано зберігатись до кінця навчання. Таким чином, система вправ того, хто навчається повинна будуватись з урахуванням цих закономірностей.

На основі теоретичних положень про закономірності формування навички і аналізу підручників можна запропонувати деяку схему розподілу вправ у часі, яка відповідає трьом вимогам:

- 1) вправа ніколи «не сходить на ні»;

2) інтервал між вправами по мірі тренування збільшується;

3) програма вироблення однієї навички співвідноситься з програмою вироблення інших. При цьому з початку тренування повинна бути максимальна кількість вправ.

При розгляді закономірностей навичок важливо також відзначити зв'язок успішності їх формування і рівня мотивації того, хто навчається. Цей зв'язок описується двома законами Йеркса-Додсона: перший пов'язує максимальну успішність навчіння з оптимумом мотивації; другий – складність діяльності (навичка) і рівень мотивації (чим складніша діяльність, тим нижчий рівень мотивації).

Необхідно відзначити, що в цілому в процесі навчіння змінюється загальна структура знань, навичок, у напрямку все більшого їх узагальнення, згорнутості і меншого контролювання свідомістю їх актуалізації і функціонування.

Структура дії в результаті вправління змінюється за способом її виконання, контролю і характеру регулювання виконання вправ, які входять до складу рухів. Ці зміни характеризуються злиттям окремих рухів в більш складний єдиний акт з усуненням, тобто редукцією надлишкових, зайвих рухів, а також сумісництвом декількох рухів у часі, що фіксує загальна програма побудови довільних рухів (за Н.А. Бернштейном). Прискорюється темп і покращується якість їх виконання, змінюється характер контролю над діями – від зовнішнього видимого до внутрішнього м'язового, кінестетичного, до «внутрішнього м'язового відчуття», а також характер центрального регулювання дією. Увага звільняється від сприйняття способів дії і переноситься головним чином на умови його виконання.

Можна сказати, що зміна самої дії в процесі навчіння відбиває і якісну прогресивну зміну всієї діяльності в цілому. Саме тому відпрацювання кожної предметної, контрольної і оціночної дії як навички в усіх планах навчальної діяльності знаходиться завжди в центрі уваги педагога, який враховує всі закономірності і особливості формування навички в цілому.

Це:

а) цілеспрямованість;

б) внутрішня мотивація і зовнішня інструкція, яка створює установку;

в) правильне розподілення вправ у часі навчання;

г) включення явища, яке тренується, в навчальну ситуацію, яка має значимість для того хто навчається;

д) необхідність постійного знання результатів виконання дії, тими хто навчається;

е) розуміння ними загального принципу, схеми дій, в які включена дія, яку тренують;

ж) врахування педагогом впливу переносу і інтерференції раніше сформованих навичок.

В якості об'єктивних показників сформованої навички чи її відпрацьованості виступають наступні: правильність і якість навичок оформлення (відсутність помилок), швидкість виконання окремих операцій чи їх послідовність (зовнішні критерії); відсутність направленості свідомості на форму виконання дії, відсутність напруження і швидкої втоми, випадання проміжних операцій, тобто редукція дії (внутрішні критерії).

Все розглянуте вище показує, що навчальна діяльність того, хто навчається, є складним, динамічним, неоднорідним об'єктом управління. Вона представляє собою особистісно-обумовлену активну, цілеспрямовану на оволодіння узагальненими способами дій взаємодію учня (студента) з іншими учнями (студентами), з учителем (викладачем) – взаємодія, якою повинен керувати останній в усіх її ланках з різною мірою гнучкості.

3.4. Рухові уміння і навички

Вивчення фізичних вправ на уроках і в позаурочний час передбачає послідовне формування умінь та навичок виконувати окремі рухові дії. При цьому вчитель (та й учні) повинен завжди знати, що саме необхідно

сформувати в кожному випадку і якщо таке формування не відбулося, процес навчання не можна вважати завершеним.

У чому ж суть рухових умінь і рухових навичок? Що в них спільного і чим вони відрізняються? В теорії і методиці фізичного виховання розрізняють два рівні рухового уміння: 1) уміння виконувати окрему рухову дію (наприклад, подачу у волейболі, штрафний кидок у баскетболі чи гандболі тощо). В літературі його інколи називають умінням нижчого порядку; 2) уміння вищого порядку (наприклад, уміння грати у волейбол, боротись, фехтувати тощо) або, як його часто називають, уміння виконувати цілісну рухову діяльність. Уміння вищого порядку представляє собою комплекс рухових навичок, що взаємодіють у процесі вирішення учнями певних рухових завдань. До уміння вищого порядку відносяться й уміння здійснювати процес фізичного виховання з метою самовдосконалення.

Рухове уміння виконувати окрему рухову дію – це здатність учня виконувати вправу, концентруючи увагу на кожному русі, що входить до її складу. Формується уміння шляхом багаторазового повторення вправи у стандартних умовах, при активній участі всіх органів відчуття (зору, слуху тощо). Увага учня при цьому зосереджена на деталях, елементах рухової дії, на просторових, часових, просторово-часових, динамічних та ритмічних характеристиках рухів. Одночасно засвоїти ці характеристики неможливо. Вивчають їх послідовно - шляхом усвідомленого багаторазового практичного вправляння. Багаторазове повторення вправи і її частин під безпосереднім контролем свідомості і при безперервному пошуку способів найефективнішого їх виконання поступово приводить до удосконалення і стабілізації рухових операцій, окремих елементів, з наступним їх поєднанням у рухову дію. На перших етапах навчання рухові дії виконуються уповільнено, з зупинками, зайвими рухами та помилками. Учні виконують вправу нестабільно. Такий рівень володіння вправою прийнято називати умінням.

Збільшення числа повторень і корекції помилок приводить до невимушеного, плавного, безпомилкового, стабільного й економного

виконання вправи. Вправа поступово автоматизується. Іншими словами, відбувається плавна трансформація уміння в навичку.

В міру автоматизації рухової дії свідомість учня звільняється від безпосереднього «дріб'язкового» управління нею. Вправа виконується під контролем рухового аналізатора («м'язового відчуття»). Всі інші аналізатори, які брали участь в управлінні і корекції рухів, переключаються на контроль зовнішніх умов та результатів рухової діяльності. Це дає можливість переключити мислення на вирішення інших завдань. Проте всі довільні автоматизовані рухові дії, сформовані на основі свідомості, в будь-який час можуть бути взяті під контроль. Таким чином, рухова навичка завжди чітко усвідомлюється і може бути відтворена в уяві, в мові, в образі та в практичному виконанні.

Вчителю важливо також знати, що рівень усвідомлення рухової дії, яка вивчається, у різних учнів неоднаковий, і це суттєво позначається на швидкості і якості засвоєння ними вправи та на їх здатності до творчого використання засвоєної вправи в життєдіяльності.

При володінні вправою на рівні навички свідомість учнів виконує пускову (початок руху), контролюючу (фіксація відхилень від правильного виконання вправи), корегуючу (заходи щодо виправлення помилок або виходу із скрутних ситуацій) та гальмівну (активне гальмування руху або перехід до іншої дії) функції.

На стадії формування навички поступово усуваються зайві рухи, удосконалюється міжм'язова координація, рухи стають точнішими у просторі, часі і за зусиллями. Всі рухи відтворюються невимушено, плавно, з високою точністю і стабільно.

Рівень володіння фізичною вправою, якому притаманні перераховані характеристики, називають навичкою.

З окремих навичок формується уміння виконувати цілісну рухову діяльність, або уміння вищого порядку.

Уміння вищого порядку до навички не переходить, бо воно проявляється завжди в ситуативних умовах і залежить від дій партнерів, суперників,

зовнішніх умов тощо. Для уміння вищого порядку характерні варіативність і творчість діяльності, стійкість до несприятливих внутрішніх та зовнішніх умов, виконання дій на тлі втоми, висока індивідуалізація діяльності, здатність перебудовуватись у ході діяльності.

Хід формування рухових умінь і навичок можна зобразити схематично (рис. 3).

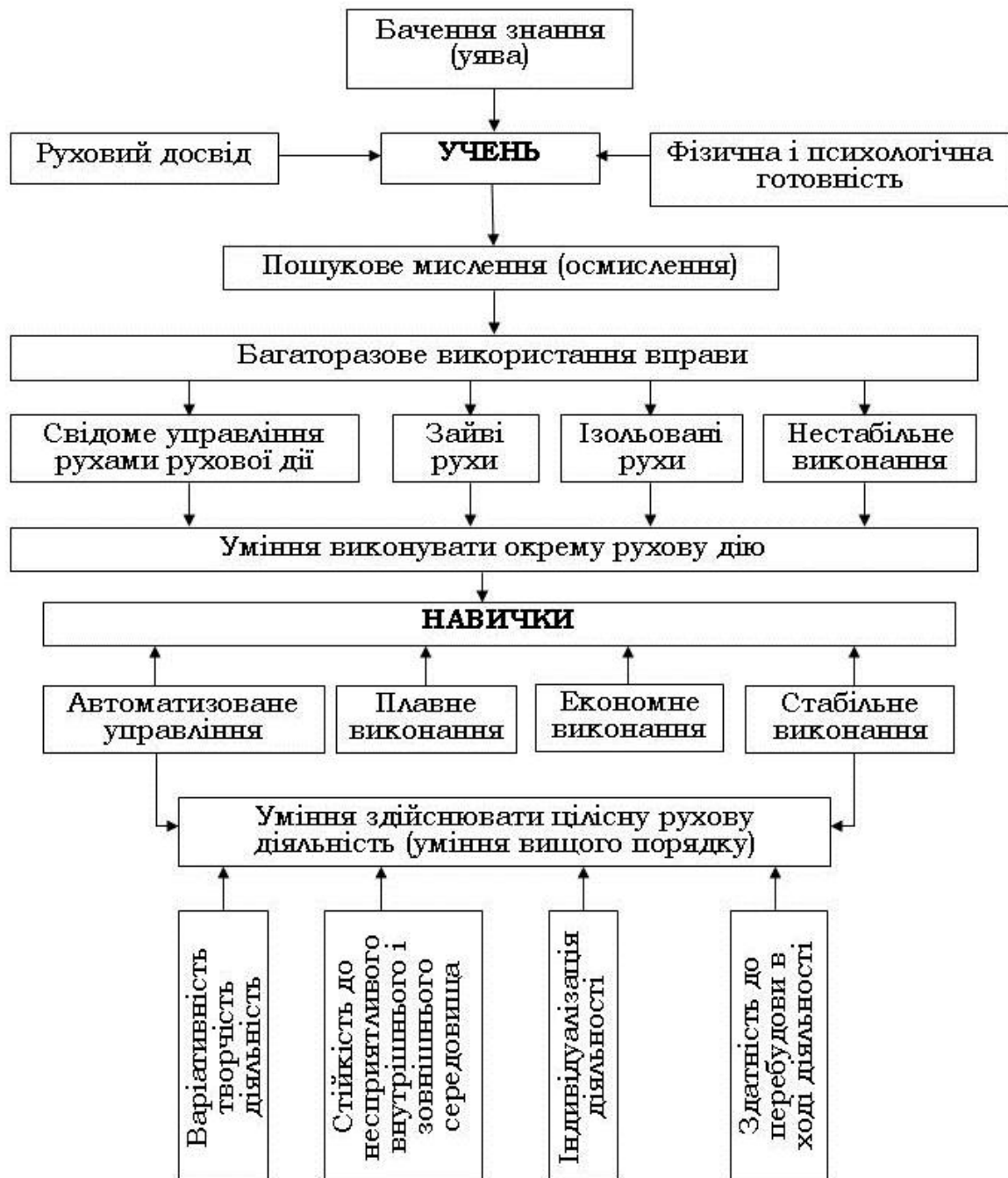


Рис.3. Процес формування рухових умінь і навичок

Формування рухових умінь і навичок має певні психологічні, функціональні і, як наслідок, дидактичні особливості. Відповідно до природних психофізіологічних процесів, які протікають в організмі, під впливом багаторазового повторення фізичних вправ, що вивчаються, будується педагогічний процес управління формуванням рухових умінь і навичок.

3.5. Загальні поняття про психологічну структуру рухових навичок

У процесі оволодіння фізичними вправами на основі спеціальних знань в учнів формуються необхідні рухові навички і уміння. Усе це становить психологічну суть технічної підготовки спортсмена (рис. 4).

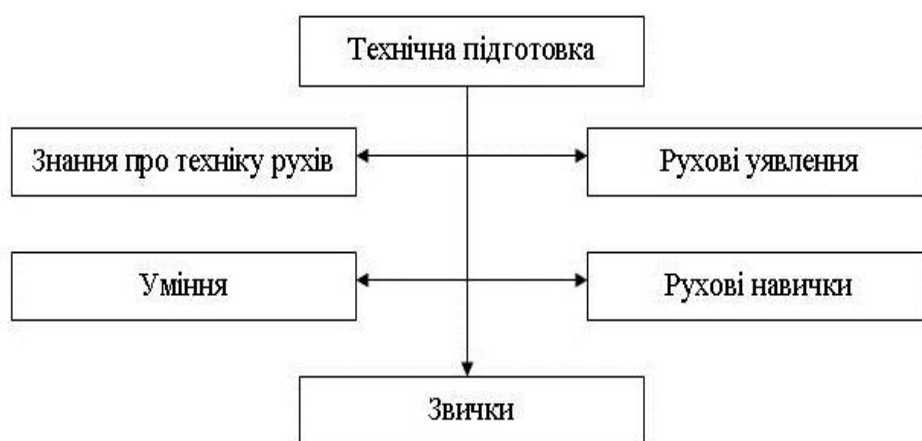


Рис. 4. Психологічна структура технічної підготовки спортсмена

Спеціальні знання, яких набуває спортсмен, звичайно виступають у вигляді понять і уявлень про рухи. Найбільш узагальненою формою спеціальних знань є поняття, які «схоплюють» внутрішню суть рухових дій.

В уявленнях спортсмена знаходять своє відображення всі основні ознаки рухового акту – форма, напрям, амплітуда, темп, ритм. Особливе місце в спорті займають рухові уявлення, які виступають у вигляді образів власних рухів та дій.

Вироблені поняття і створені уявлення спортсмена є лише передумовою його рухової активності, а сама активність ґрунтується на рухових навичках і уміннях. Цю практичну форму знань спортсмен набуває під час тренування; вона виступає у вигляді удосконалення способів виконання рухових дій.

Поняття, уявлення, рухові навички і уміння перебувають у взаємозв'язку і становлять органічну єдність, спрямовану на вирішення завдань технічної підготовки.

Успішне виконання завдань технічної підготовки в спорті передбачає виконання ряду психологічних вимог до цього складного процесу:

- технічна підготовка повинна здійснюватись на фоні підвищеної активності психічних процесів спортсмена, і насамперед, пізнавальних процесів у вигляді відчуттів, сприймань, пам'яті, мислення, уваги;

- для досягнення досить повних і правильних спеціальних знань та навичок потрібно вишукувати найраціональніші способи навчання технічних прийомів;

- особливу увагу слід звертати на міцність спеціальних знань і варіативність рухових навичок, досить стійких проти збиваючих факторів;

- треба виробити певну систему в нагромадженні спеціальних знань і формуванні рухових навичок з урахуванням виду спорту та індивідуальних особливостей учнів;

- технічну підготовку здійснювати на фоні позитивних емоцій, які активізують пізнавальну діяльність спортсмена.

Крім того, у процесі технічної підготовки необхідно розвивати в спортсменів глибокі та стійкі спортивні інтереси, виробляти суспільно значущі потреби.

Психологічна структура рухових навичок і умінь дуже складна. Вона включає велику кількість різноманітних образів основних властивостей та ознак рухових дій.

Як правило розрізняють три групи основних ознак руху: просторові, часові та силові. До просторових ознак відносимо форму, напрям і амплітуду руху. Оволодіння ними потребує створення чітких зорових образів про форму; напрям і амплітуду руху, використання спеціальної апаратури – кінематометрів, тренометрів тощо – для уточнення зорових уявлень; створення рухових образів на основі неодноразових повторень рухів і дій під час рухового контролю.

Основним змістом часових ознак є швидкість, тривалість, темп і ритм руху. Їх засвоєння потребує чіткого визначення часу руху за допомогою уявлень про всі його параметри, використання спеціальної апаратури (секундомірів, хронометрів) для уточнення уявлень і застосування додаткових орієнтирів в оцінці часових ознак руху (лічба про себе, простукування заданого темпу, ритму тощо).

До змісту силових ознак входить величина і тривалість м'язових зусиль, що розвиваються. Оволодіння цими ознаками включає насамперед практику диференційованих м'язових зусиль, а також розподілених м'язових зусиль із застосуванням контролю у вигляді динамометрії, динамографії тощо.

Характеристика психологічної структури рухових навичок і умінь не вичерпується з'ясуванням повноти і точності чуттєвих образів основних ознак руху. Рухові навички виступають у вигляді образу суцільної рухової дії, мають цілісний характер.

Рухові навички – не елементи дій, як твердили окремі психологи. Кожна навичка, в свою чергу, складається з елементів, логічно поєднаних між собою. Отже, спортивне тренування спрямоване на усвідомлення рухових дій в цілому, чітких логічних рухових структур, а не окремих компонентів дії.

Для рухової навички характерні високий ступінь досконалості у виконанні засвоєної рухової дії, глибоке усвідомлення всіх її компонентів на основі чуттєвого і логічного відображення, наявність автоматизованих елементів. Тому можна вважати, що рухові навички – це удосконалені способи виконання завчених дій.

У процесі оволодіння новими руховими діями формуються не тільки навички, а й виробляються уміння. За своєю психологічною структурою уміння значно відрізняються від навичок. Якщо рухові навички пов'язані з конкретним рухом і дією, то уміння спираються на здатність спортсмена застосовувати набуті знання на практиці. З допомогою умінь спортсмен дістає можливість розв'язувати найрізноманітніші рухові завдання в умовах рухової діяльності, що весь час

змінюються. Слід мати на увазі, що проблема умінь є однією з найскладніших у психологічному обґрунтуванні процесу оволодіння руховими діями.

3.6. Характеристики рухів

Усі рухові дії людини протікають у просторі та часі і виконуються з певним зусиллям, тому можна говорити про їх просторові, часові, просторово-часові, динамічні та ритмічні характеристики.

3.6.1. Просторові характеристики

До просторових характеристик техніки фізичних вправ належать положення тіла і траєкторія руху частин тіла.

Положення тіла. Під час виконання багатьох фізичних вправ тіло або його окремі частини не тільки переміщуються одна відносно одної, але й зберігають нерухоме положення завдяки статичному напруженню м'язів.

Необхідність виділення в техніці вправ «положення тіла» як самостійного компонента пояснюється його великим значенням в раціональній організації рухів, яка досягається правильним вихідним та кінцевим положенням, яке приймається перед початком або в кінці руху; збереженням необхідної пози у процесі самого руху.

Поряд з цим, у вирішенні деяких педагогічних завдань багато вихідних положень і статичних поз набувають самостійного значення (наприклад, стійка на руках, горизонтальна рівновага та ін.). Вихідне положення приймають з метою створення найвигідніших умов для початку дії. Особливі вимоги у цьому відношенні пред'являються до стартових положень (у спринтерів – низький старт; у боксерів, фехтувальників – бойова стійка тощо).

Стартове положення – це стан «оперативного спокою», в якому немає зовнішніх рухів, але концентровано втілюється цілеспрямованість до дії.

Від вихідного положення суттєво залежить і спрямованість впливу вправи на м'язові групи, а значить, і на розвиток силових можливостей рухового апарату. Наприклад, при згинанні і розгинанні тулуба з положення

«лежачи руки вгору», вплив на м'язи живота буде значно більшим, ніж з положення «вздовж тулуба».

Поза тіла під час виконання вправи повинна відповідати біомеханічним та іншим природним закономірностям та естетичним вимогам. Так, низька посадка бігу на ковзанах і їзди на велосипеді зменшує опір зовнішнього середовища і тим самим сприяє швидшому пересуванню.

Суттєве значення в техніці виконання багатьох вправ, пов'язаних із згинаннями, розгинаннями та поворотами, має певне положення голови. Багато помилок у положенні тіла або рухах є наслідком неправильного положення голови (дія шийно-тонічних рефлексів).

Траєкторія руху визначається шляхом, пройденим тілом від початкового до кінцевого положення, і вимірюється в лінійних або кутових одиницях. В траєкторії виділяють форму, напрямок і амплітуду.

Залежно від форми траєкторії руху поділяються на прямолінійні і криволінійні. Незважаючи на те, що загальний шлях криволінійного руху більший, ніж загальний шлях прямолінійного, перевага криволінійних рухів очевидна: немає потреби витратити додаткових м'язових зусиль для подолання стану спокою та інерції руху. Яскравим прикладом цього може служити перехід від замаху ракеткою до удару по м'ячу в тенісі.

Як виняток, коли цього вимагає рухове завдання (наприклад, при прямих ударах у боксі або уколах у фехтуванні), використовують прямолінійну траєкторію руху.

Ефективність фізичних вправ залежить від напрямку траєкторії тіла, його частин або предмета. Наприклад, відведення назад зігнутих перед грудьми рук з метою розтягування великих грудних м'язів втратить ефективність, якщо лікті будуть опускатись нижче рівня плечей. При відхиленні напрямку польоту баскетбольного м'яча, кинутого з відстані 6 метрів, всього на 4° , - м'яч у кошик не потрапить.

Амплітуда – це розмах руху. Її величина визначається в кутових градусах (наприклад, піднімання ноги вперед чи назад на певну висоту), лінійних мірах

(наприклад, довжина кроку 75 см) або за домовленістю (наприклад, напівприсідання).

Рухи дуже великої амплітуди називають переважно розмахистими. Рухи з малою величиною шляху – дрібними. Якщо напрямок або амплітуда руху не відповідає поставленому руховому завданню, то такі рухи називаються неточними.

3.6.2. Часові характеристики рухів

З позицій біомеханіки у часі рухи характеризуються моментами, тривалістю і темпом. Змінюючи тривалість виконання вправ (час бігу, тривалість статичних положень тощо), можна регулювати загальний обсяг навантаження.

Під темпом розуміють частоту повторення циклів руху або кількість рухів за одиницю часу. Так, наприклад, ми говоримо про темп ходьби – 120-140 кроків за хвилину, темп веслування – 30-40 гребків за хвилину.

Від ступеня своєчасності й узгодженості рухів у часі залежить виконання рухової дії загалом, її ефективність та зовнішня результативність. Особливо високі вимоги до точності керування рухами в часі висувуються у швидкоплинних фізичних вправах, таких як спринтерський біг, стрибки, метання, швидкісно-силові важкоатлетичні вправи, а також у багатьох швидкісних діях у спортивних іграх, єдиноборствах та ін. Тут помилка на долю секунди може призвести до поразки. Вдосконалення «відчуття часу» і формування вмінь точно регулювати рухи в межах заданих часових параметрів – входять до числа основних завдань навчання рухових дій учнів.

3.6.3. Просторово-часові характеристики

До просторово-часових характеристик належить швидкість руху, яка визначається переміщенням тіла у просторі за одиницю часу. Швидкість залежить від темпу й амплітуди рухів. Оскільки ці показники знаходяться в обернено пропорційному зв'язку, то найвищої швидкості в циклічних рухах здатні досягнути ті виконавці, котрі знайшли оптимальний варіант їх поєднання. Якщо швидкість руху однакова в усіх точках шляху, то такий рух

називають рівномірним, якщо вона змінюється, – нерівномірним. Зростання швидкості за одиницю часу називається прискоренням.

Рухи, що здійснюються без різких змін швидкості, називаються плавними. Рухи, які починаються раптово з великих швидкостей, і рухи нерівномірно прискорені та нерівномірно-сповільнені називаються різкими. Важливо зазначити, що різкі зміни швидкості, зазвичай, є ознакою погано виконаної або неправильно засвоєної вправи.

Під час виконання рухової дії переміщується як тіло в цілому, так і окремі його частини. При цьому швидкість переміщення всього тіла залежить не тільки від швидкості руху окремих його частин, але й від інших факторів (довжини кінцівок, опору зовнішнього середовища тощо). У вправах циклічного характеру, спрямованих на подолання простору, особливу роль відіграє вміння точно зберігати заздалегідь намічений графік пересування, підтримувати потрібну швидкість на кожному відрізку дистанції (оптимальна швидкість сприяє доцільному розподілу сил у часі, допомагає віддаляти втому і, в результаті цього, продемонструвати максимальну швидкість на всій дистанції).

У швидкісних і швидкісно-силових вправах першочергове значення має мобілізація на граничні прискорення у вирішальні моменти дії (наприклад, метання гранати, штовхання ядра та ін.). В усіх наведених прикладах швидкість і прискорення повинні завжди бути під контролем виконавця.

3.6.4. Динамічна характеристика рухів

Сили, що впливають на рух тіла людини, можна поділити на внутрішні і зовнішні.

До внутрішніх сил належать: активні сили рухового апарату – сили тяги м'язів; пасивні сили опорно-рухового апарату – еластичні сили м'язів, в'язкість м'язів; реактивні сили, що виникають при взаємодії ланок тіла у процесі виконання рухів із прискоренням.

До зовнішніх сил належать:

- гравітаційні сили (сила ваги власного тіла);
- сила реакції опори;
- сила опору зовнішнього середовища (вода, повітря) і фізичних сил (суперники в боротьбі, партнери з акробатики та ін.);
- зовнішні обтяження, інерційні сили предметів, які переміщує людина та ін.

Взаємодія внутрішніх і зовнішніх сил утворює силову (динамічну) структуру рухових дій. При цьому головною силою, яка забезпечує ефективність рухових дій, є сила тяги м'язів. Інші сили сприяють, а іноді і заважають діяти результативно. Ефективність техніки фізичних вправ залежить від раціонального використання виконавцем внутрішніх (своїх власних) і зовнішніх сил. Проте співвідношення цих взаємодіючих сил у досвідчених і початківців буде різним. У перших воно буде раціональнішим (тобто ефективнішим) і, разом з тим, економним, у других – менш раціональним (менш ефективним) і економним.

3.6.5. Ритмічна характеристика рухів

Ритм – одна з найінтегральніших характеристик техніки рухових дій. Ритм не варто ототожнювати з темпом. Обов'язковою умовою ритму є певна упорядкованість рухів у складі цілісної дії. При цьому акцентовані (пов'язані з активним зростанням м'язових напружень) фази дії закономірно чергуються з неакцентованими (характеризуються меншим напруженням або розслабленням). В акцентованих фазах дії зосереджуються найактивніші м'язові зусилля. Таким чином, руховий ритм можна визначити як відносно правильно організований розподіл зусиль у просторі і часі. Або ритм – це послідовна, закономірна зміна швидкостей виконання окремих рухів рухової дії. Ритм рухової дії визначається індивідуальними особливостями її виконавця і залежить від умов виконання.

У практиці фізичного виховання, окрім названих вище, використовують якісні характеристики рухів і рухових дій. Зазвичай, вони відповідають на питання, як виконується рухова дія, а саме: точно, економно, енергійно, плавно.

Точні рухи і рухові дії характеризують високу ефективність досягнення мети, наприклад, влучення м'ячем у баскетбольний кошик, подача м'яча в зазначену зону волейбольного майданчика або попадання м'яча у ворота. Крім цього, точність руху може характеризуватись відсутністю будь-яких відхилень від заданої форми, наприклад, у стрибках у воду, гімнастиці, фігурному катанні тощо.

Економні рухові дії характеризуються відсутністю або мінімумом зайвих, непотрібних рухів і якнайменшими витратами енергії.

Енергійні рухові дії визначаються яскраво вираженою силою і потужністю, що дає змогу виконавцю долати значні сили опору.

Плавні рухові дії характеризуються плавною зміною м'язових напружень, підкреслено поступовим прискоренням і сповільненням руху, заокругленими траєкторіями при зміні напрямку рухів.

Незважаючи на те, що якісні характеристики рухів оцінюються переважно за їх зовнішніми проявами (без застосування складного інструментарію та апаратури), вони допомагають правильно орієнтуватися у процесі засвоєння техніки фізичних вправ.

4. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ

4.1. Ефективність процесу навчання рухових дій

Відомо, що процес вироблення рухових навичок здійснюється з різною швидкістю залежно від кількості повторень рухової дії та затраченого часу, який іноді вимірюється роками. Щоб навчити стрибати у висоту через планку, яка встановлена на невеликій висоті, не треба багато часу. А для оволодіння гранично високим стрибком потрібно затратити багато років. Виходячи з цього, можна сформулювати перше положення: швидкість формування рухових навичок залежить від об'єктивних умов виконання рухової дії, врахування яких допоможе правильно орієнтуватися в розподілі часу на вивчення дій різного ступеня труднощі.

Рухові навички формуються по-різному не тільки залежно від об'єктивних умов виконання рухових дій, а й від того, хто ними оволодіває. Загальновідомо, що є навички, які дуже швидко складаються в дитинстві, бувають і такі, що швидше створюються в людей старшого віку. Так, оволодіння складними акробатичними вправами не становить великих труднощів для підлітків. Для дорослих ця робота іноді непосильна. І, навпаки, дорослій людині засвоїти навички піднімання ваги нескладно. Юнакам же, через недостатній фізичний розвиток, важко справитись з цим завданням. Звідси друге положення: швидкість і точність формування рухових навичок залежить від вікових особливостей спортсмена.

Формування рухових навичок має своєю фізіологічною основою оптимальну функцію центральної нервової системи. Своєчасне відновлення енергетичних затрат, підтримання стану оптимального збудження та зрівноваженості нервових процесів сприяють виробленню рухових навичок. У свою чергу, перевтома нервової системи негативно впливає на формування навичок. Виходячи з цього, можна визначити третє положення: продуктивність

процесу формування рухових навичок залежить від стану вищої нервової діяльності спортсмена.

Під час формування рухових навичок велике значення має ставлення спортсмена до усіх видів роботи, спрямованої на оволодіння руховими діями. Глибоке усвідомлення мети і значення нових дій, чітке з'ясування результатів кожної вправи у виробленні рухових навичок, а також знання найраціональніших способів виконання дії лежать в основі свідомого ставлення до процесу формування рухових навичок. Тренуватися свідомо – це означає добре знати, для чого потрібні тренувальні заняття, які способи виконання дій найдоцільніші, який зміст нових навичок, яке їм місце відводиться у вибраному виді спорту.

За своїм механізмом рухові навички у спорті є складними системами вивчених рухових дій. Становлення і закріплення цих систем у свідомості спортсмена завжди пов'язане із затратою певних вольових зусиль на внутрішнє зосередження. Завдяки зосередженню спортсмен починає усвідомлювати внутрішні взаємозв'язки рухової навички.

Крім того, свідомість проявляється в критичному ставленні до результатів виконання дії. Це дає можливість своєчасно виявити недоліки тренування і усунути різноманітні помилки у виконанні, а також творчо підходити до тренування. Сформулюємо четверте положення: свідоме ставлення спортсмена до оволодіння новими руховими діями є важливою умовою підвищення ефективності процесу формування рухових навичок.

На процес формування рухових навичок значно впливає особисте ставлення спортсмена до тренувальних занять. Глибокі й стійкі інтереси, постійне прагнення підвищувати спортивну майстерність, задоволення від самого процесу оволодіння новими руховими діями – усе це позитивно впливає на формування рухових навичок.

Ефективність процесу формування рухових навичок збільшується, якщо спортсмен стійко переконаний у суспільно корисному значенні його спортивної діяльності. Звідси п'яте положення: формування правильного ставлення

спортсмена до своєї спортивної діяльності є необхідною умовою підвищення її результативності, прискорення процесу формування навичок.

Окремі види рухових дій у спорті пов'язані з подоланням великих труднощів під час їх виконання, як, наприклад, підняття штанги граничної ваги, проходження дистанції 50 км на лижах, стрибок граничної висоти. В цьому випадку досягти успіхів спортсмен може тоді, коли діє впевнено. Отже, положення шосте: ефективність дій спортсмена під час формування рухових навичок залежить від впевненості його в своїх діях.

Тренування спортсмена, як правило, супроводжує певний емоційний фон. Стенічні емоції позитивно впливають на оволодіння новими діями. Виходячи з цього, можна визначити сьоме положення: під час формування рухових навичок потрібно створювати умови, які сприяють виникненню стенічних (позитивних) емоцій, і усувати причини астенічних (негативних).

В деяких видах спорту виконання специфічних дій пов'язане з подоланням страху, що виникає як наслідок захисних рухових реакцій. Перше виконання акробатичної вправи, нової вправи на гімнастичному приладі зі складним зіскоком, перша спроба підняти штангу граничної ваги тощо спричиняють захисні рухові реакції, які перешкоджають формуванню рухових навичок. Своєчасне й ефективне їх подолання є важливою умовою підвищення ефективності навчання рухових дій. Восьме положення наголошує: формування рухових навичок і подолання захисних рухових реакцій – дві сторони єдиного процесу оволодіння руховими діями.

Загальновідомо, що при однакових умовах не всі спортсмени затрачають однакові зусилля на оволодіння новими діями. В одного швидко створюються навички дій переважно з елементами силового характеру, у другого – з елементами високої координації, у третього – стрибучості і тощо. Це зумовлено індивідуальними особливостями спортсмена, типом його вищої нервової діяльності. Звідси дев'яте положення: формування рухових навичок залежить від індивідуальних особливостей спортсмена.

I, нарешті, вироблення у спортсмена рухових навичок на тренувальних заняттях спрямовує тренер. Для цього він повинен підібрати найефективніші методи навчання, використовувати додаткові засоби, правильно чергувати навантаження і відпочинок, своєчасно включати внутрішні резерви кожного спортсмена тощо. Отже, десяте положення: для ефективного формування рухових навичок вирішальне значення має раціональна методика навчання.

Засвоєння, що представляє складний неоднорідний процес, включає взаємообумовлені етапи і характеризується рядом особливостей, які найбільш явно проявляються у формуванні і розвитку навичок.

4.2. Етапи формування рухових дій у працях вітчизняних вчених

Формування умінь виконувати фізичні вправи, їх трансформація в навички, об'єднання навичок в уміння вищого порядку – це тривалий, складний процес, успіх якого залежить від багатьох чинників. Першим серед них є правильне педагогічне керівництво цим процесом, яке полягає у його чіткому структуруванні. У спеціальній літературі можна знайти інформацію яка свідчить, що різні джерела трактують структуру по-різному. Найбільше розбіжностей стосується кількості її етапів та їх змісту. Таку розбіжність, як показує аналіз, можна пояснити особливостями мислення авторів, контингентом учнів, для яких вона розробляється та специфікою виду рухової діяльності.

Формування рухових навичок є фазовим процесом. І.М. Онищенко [15, 89-90] виділяє три взаємозв'язані і взаємообумовлені стадії.

Перша стадія – це ознайомлення з новою руховою дією, тобто створення чітких зорових уявлень і глибоке усвідомлення її мети та призначення, спроба самостійного виконання дії. В цей час визначаються шляхи створення рухових уявлень про нову дію.

На цій стадії спортсмен чітко розуміє мету дії, але смутно усвідомлює шляхи її досягнення. Це є причиною багатьох грубих помилок та зайвих рухів спортсмена при виконанні вправи. При цьому у нього відсутня рухова навичка.

Особливістю цієї стадії формування навички є обов'язковий зоровий контроль тренера за виконанням спортсменом вправи.

Друга стадія включає оволодіння найраціональнішими прийомами виконання рухових дій. На цій стадії важливими є пошук і закріплення найефективніших рухів, необхідних для правильного виконання вправи. Як результат рухові уявлення стають більш чіткими і усвідомленими. При цьому провідний контроль за виконанням вправи переходить від зорових до рухових і вестибулярних компонентів. Спортсмен поступово звільняється від помилок, зайвих рухів стає все менше. На цій стадії засвоюється ряд елементів, які формують автоматизовані рухові дії. Спортсмен виявляє рухову активність, під час якої аналізує нові дії, усвідомлює їх компоненти; при цьому створюються правильні та повні рухові уявлення. Важливим моментом цієї стадії є прояв позитивної психологічної реакції на навичку. Успішне самостійне виконання дії свідчить про завершення другої фази формування рухових навичок.

Третя стадія – це тривалий період наполегливого тренування спортсмена для уточнення засвоєних рухів з метою досягнення спортивної досконалості. Уявлення про вправу на цьому етапі стає ясним і чітким. Рухові дії виконуються швидко, точно й економно. На цій основі значно підвищуються спортивні результати, набувається високий рівень спортивної майстерності. Необхідність зорового контролю зникає. Контроль здійснюється в основному за допомогою м'язово-рухових відчуттів. До змісту третьої стадії формування рухових навичок входять, насамперед, уточнення рухових уявлень, вироблення прийомів та формування здатності видозмінювати завчені рухи відповідно до нових завдань. В цей час досягається гранично висока точність рухів, формується гнучкість і варіативність рухової навички. Ця стадія не має завершення, вона продовжується до тих пір, поки спортсмен тренується і виступає на змаганнях. У роботі викладача фізичного виховання, тренера найбільше часу займає якраз ця стадія.

Навички створюються в процесі автоматизації дій. Вони функціонують як цілісна саморегульована сенсомоторна структура з редукованим

самоконтролем, тобто відсутністю наміру усвідомленого поопераційного контролю. М.В. Гамезо, І.А. Домашенко пропонують такі умови й основні етапи формування навичок (рис. 5).

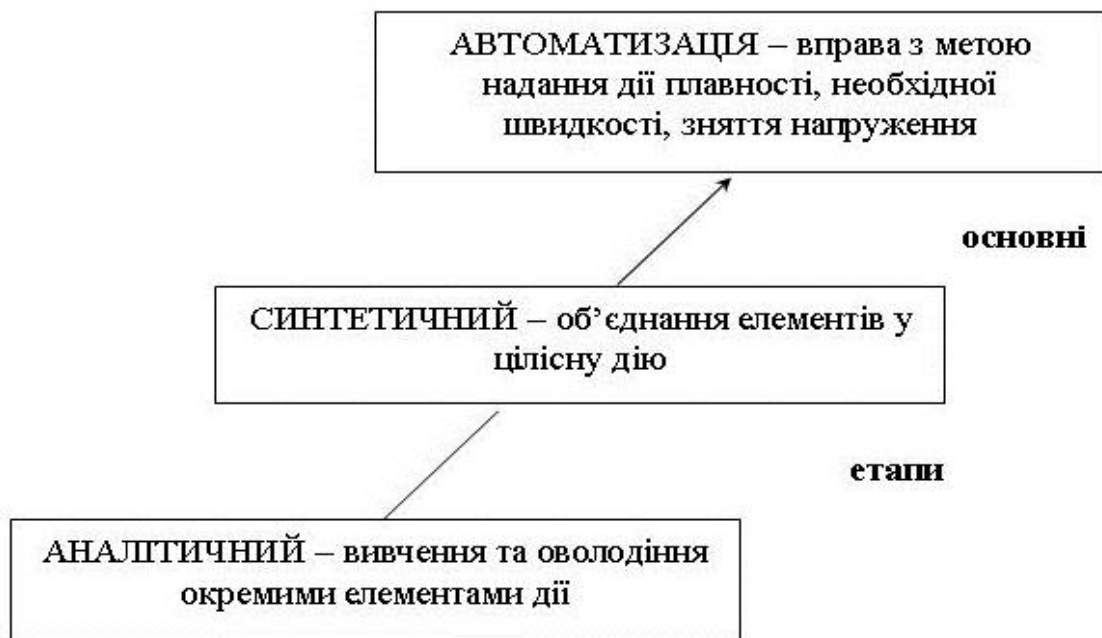


Рис. 5. Умови й основні етапи формування навички

К.К. Платонов запропонував таку схему етапів формування навичок (табл. 2).

Таблиця 2

Етапи формування навичок

Етап	Особливості виконуваних дій	Нейродинамічні механізми
I - початок осмислення навички	Чітке розуміння цілі, але невиразне уявлення способів її досягнення. Досить грубі помилки при спробі виконати дію	Початок формування зв'язків з осередком оптимального збудження в другій сигнальній системі

II - свідоме, але невміле виконання	Чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, і не зовсім точне виконання її, незважаючи на інтенсивну концентрацію довільної уваги; наявність багатьох зайвих рухів; відсутність позитивного перенесення даної навички	Досить добре сформовані зв'язки з другою сигнальною системою і початок формування їх у першій сигнальній системі
III - автоматизація навички	Дедалі якісніше виконання дії за певного послаблення довільної уваги й появи можливості її розподілу; зникнення зайвих рухів; можливість позитивного перенесення	Формування зв'язків у першій сигнальній системі; тимчасові переходи осередку оптимального збудження в першу сигнальну систему
IV - високоавтоматизована навичка	Точне, економне, стійке виконання дії, інколи стає засобом виконання іншої, більш складної дії, виконуваної вже під контролем свідомості	Оптимальний осередок збудження, пов'язаний з виконанням іншої дії, яка виконується пригальмованими, але утвореними раніше зв'язками
V (не обов'язковий) - деавтоматизація	Погіршення виконання дій. Поява попередніх помилок і напруженості	Ослаблення зв'язків унаслідок згасаючого гальмування, загального зниження тону кори або негативної індукції
VI - повторна автоматизація	Поновлення особливостей IV етапу	

4.3. Етапи формування рухових навичок у шкільному фізичному вихованні

У шкільному фізичному вихованні, на думку Б.М. Шияна [21], структуру процесу навчання доцільно будувати у три етапи: розучування рухової дії, її засвоєння та закріплення.

4.3.1. Етап розучування рухової дії

Мета, завдання та особливості першого етапу. Мета першого етапу полягає у засвоєнні вправи в загальних рисах, в основному варіанті (формування уміння).

Для досягнення цієї мети вчитель і учні повинні розв'язати такі завдання:

- 1) створити цілісне попереднє уявлення про вправу й осмислити її суть;
- 2) визначити руховий досвід учнів і при необхідності поповнити його;
- 3) домогтись виконання вправи загалом;
- 4) усунути зайві рухи, які грубо спотворюють техніку.

Досягнення поставленої мети і вирішення завдань обумовлюють методику навчання. У зв'язку з цим необхідно підкреслити виключне значення мовної діяльності, у процесі якої учні словесно відтворюють сприйнятий органами відчуттів рух або рухову дію. Іншими словами, перед початком практичного розучування вправи кожен учень повинен навчитись розповідати про дії та операції, які необхідно засвоїти, тому на першому етапі для успішного формування рухового уміння велике значення мають методи слова та демонстрації.

Будь-яка рухова дія при засвоєнні включається в систему рухових умінь і навичок, накопичених на даний час учнем, що складають його руховий досвід. Цей досвід повинен враховуватись педагогом, оскільки він є основою формування нових умінь. При цьому в одних випадках попередній досвід сприяє засвоєнню нових фізичних вправ, а в інших – може ставати перешкодою на шляху до засвоєння вправ. Аналогічну картину можна спостерігати і при одночасному засвоєнні окремих вправ.

Такі явища в теорії фізичного виховання одержали назву переносу навички.

Аналіз випадків, що мали місце у практиці, виявив причини переносу. Причиною переносу завжди є схожість вправ. При цьому було встановлено, що у випадках, коли вправи схожі лише зовнішніми формами (підйом однією і підйом зависом), то спостерігається негативний перенос (одна вправа заважає

засвоєнню іншої). Якщо вправи схожі технічною основою (метання м'ячика і гранати; підйом однією і розгином) і вивчаються послідовно або одночасно, то спостерігається позитивний перенос. Отже, напрям переносу (позитивний, негативний) обумовлюється характером схожості.

При плануванні навчального процесу вчитель повинен прагнути забезпечувати позитивний перенос навичок і уникати негативного. Для цього слід послідовно чи одночасно вивчати вправи, що схожі між собою технічною основою, технічною основою і зовнішньою формою, або зовсім не схожі між собою, а також не вивчати ті вправи, які подібні зовнішньою формою, але відмінні технічною основою.

Практика також виявила можливості симетричного переносу (з правої руки (ноги) на ліву). Цю закономірність необхідно враховувати і використовувати при навчанні метань, кидків, ударів, поворотів, переворотів тощо (дивись «Методичний прийом вправління в обидва боки») та шляхом включення, як складової частини, в діяльність, що має прикладне значення (подолання природних перешкод тощо).

Враховуючи специфіку шкільного фізичного виховання, треба відзначити, що не всі вправи, передбачені навчальною програмою, можуть бути засвоєні, на рівні уміння вищого порядку і навіть на рівні навички, тому в кожному конкретному випадку потрібно визначити рівні, до яких прагнемо в процесі вивчення вправи. При цьому пам'ятаємо, що формування навичок вимагає великої кількості повторень і для різних учнів воно неоднакове.

Щоб засвоєна рухова дія була придатна для використання в життєдіяльності, її необхідно вдосконалювати в нестандартних, екстремальних умовах.

Методика навчання на першому етапі. Розпочинаючи розучування вправи, дуже важливо, щоб учні усвідомили мету і завдання дій, прикладне і спортивне значення вправи, її місце в життєдіяльності та спортивному удосконаленні (дивись «Принцип свідомості й активності»). Сильним мотивом активізації діяльності учнів є інформація про найвищі досягнення з даного виду діяльності (стрибки у

висоту, довжину, біг тощо) та про навчальні нормативи і найвищі результати ровесників, учнів даної школи, найближчі завдання навчання.

Пам'ятаймо, що лише зацікавлене ставлення учня до вивчення чергової вправи принесе позитивний результат.

Визначаючи руховий досвід учнів і поповнюючи його, вчитель одночасно визначає метод розучування запланованої вправи (дивись «Методи розучування рухових дій») і можливості учнів щодо її засвоєння шляхом пробного виконання.

З метою формування уявлення про особливості виконання вправи після одержання учнями відповідних знань її демонструють.

До демонстрації вправ на першому етапі висуваються такі вимоги:

- демонстрація повинна бути природною і досконалою, непридатним є надмірний варіант демонстрації. Вправу потрібно продемонструвати у такому вигляді, як цього будуть вимагати в учнів;

- акцент при першій демонстрації роблять на ті рухи, які важко пояснити;

- створюючи уявлення про вправу, демонструвати її будуть неодноразово. При цьому в кожній демонстрації необхідно акцентувати увагу учнів на інші деталі;

- для того, щоб викликати в усіх учнів почуття впевненості в можливості досягнення успіху, добре, якщо вправу демонструє однокласник;

- ефективними засобами демонстрації на цьому етапі є муляжі, макети, імітаційний показ, уповільнені кінокадри, які дозволяють учителю (як і в попередньому випадку) коментувати хід виконання вправи;

- при повторних демонстраціях треба міняти не тільки об'єкти спостереження, але й місце учнів при цьому;

- нарешті, на першому етапі застосовують демонстрацію помилок учнів.

Демонструвати помилки вчитель має право лише тоді, коли впевнений, що точно відтворить їх. Необ'єктивна демонстрація помилки дезорієнтує учня. Демонструючи помилки, не можна ображати учнів, перекиривляти їх.

Найкращим способом демонстрації помилок є демонстрація на інших учнях, які допускають аналогічні огріхи у виконанні вправи, що вивчається.

Після демонстрації вчитель пояснює техніку вправи, що вивчається. До пояснення, покликаною формувати уявлення, висувуються такі вимоги:

- пояснюючи, говоріть не стільки про зовнішню структуру вправи, скільки про внутрішню суть рухової дії, причинно-наслідкові зв'язки окремих її рухів;

- деталізувати техніку на першому етапі не варто, оскільки перевантаження учня одержаною інформацією може негативно позначитись на якості виконання вправи;

- при поясненні техніки спирайтесь на руховий досвід учнів, викликайте асоціативні відчуття;

- говоріть учневі не тільки те, як потрібно виконувати рухову дію, але й чому саме так, адже досвід може свідчити про інше;

- чергуйте пояснення з демонстрацією і поєднуйте їх;

- не говоріть учням про те, що вийде в них само по собі, або в окремих випадках говоріть навіть навпаки і тоді вони виконають правильно. Наприклад, навчаючи опорного стрибка, акцентуйте, що наскок на місток слід робити на пальці прямих ніг, хоча при описанні техніки вказують, що наскок виконується на злегка зігнуті ноги.

Після розповіді про вправу, її демонстрації та пояснення техніки учні приступають до практичного оволодіння руховою дією, освоюючи її загалом або по частинах. При цьому:

- широко використовуйте фізичну допомогу (дивись відповідний методичний прийом);

- пам'ятаймо, що засвоєнню вправи допомагають зорові орієнтири (особливо орієнтири-стимули) та різноманітні звукові сигнали, але їх слід припинити до того, як вони стануть частиною умовно-рефлекторних зв'язків;

- у процесі практичного виконання вправ учні повинні спиратись на власний руховий досвід, а в перервах між спробами «виконувати» вправи в уяві – ідеомоторне тренування (дивись відповідний методичний прийом);

➤ радьте учням використовувати самоприклади, самозвіти, самопроговорювання і таке інше, що може мобілізувати їх свідомість;

➤ використовуйте тренажери, які допоможуть учням одержати правильні м'язові відчуття;

➤ поділіться з учнями власним досвідом про м'язові відчуття при правильному виконанні вправи, яку вони вивчають;

➤ допомагаючи учням успішно засвоювати вправу, використовуйте різноманітні форми їх інформування про допущені помилки та шляхи їх усунення.

Роль зворотного зв'язку в навчанні. Процес навчання проходить значно успішніше, якщо учень бачить результати виконуваних ним дій, одержує інформацію про параметри дії, її напрямки тощо. Більше того, повторення «всліпу» може спричинити поглиблення помилок і їх закріплення.

Інформація, що поступає до учнів про виконану вправу і результати діяльності, називається зворотнім зв'язком.

Зворотній зв'язок може бути зовнішнім (через органи зору, слуху, тактильного аналізатора) та внутрішнім (з пропріорецепторів). Бажано, щоб учень одержував різні види зворотного зв'язку.

Останній включає сигнал про наслідки виконання вправи і його оцінку. Оцінка здійснюється шляхом порівняння одержаного сигналу з еталона, який зберігається у пам'яті учнів. Якщо сигнал збігається з еталоном, значить дія виконана відповідно до програми, якщо розходиться, то це означає, що допущена помилка. Дуже важливо при навчанні не просто вказати на помилку, а створити умови для її усвідомлення учнями.

В такій ситуації помилковому виконанню протиставляється правильне, що дозволяє уникнути запам'ятовування помилки і її відтворення.

На початковому етапі навчання провідна роль в корекції рухових дій належить зовнішньому зворотному зв'язку, по мірі засвоєння вправи зростає питома вага внутрішнього зв'язку.

Велике значення в навчанні має своєчасність інформації. На початковому етапі навчання великою є потреба в терміновій (негайній) інформації, яка

поступає до учня в ході виконання вправи або відразу після її закінчення. Це викликано тим, що учні ще не здатні до самоконтролю через несформованість образів і еталонів.

При наданні інформації учням необхідно дотримуватись принципу оптимальності, тобто надавати в їх розпорядження тільки необхідну для управління діями частину інформації. Принцип «чим повніша інформація, тим краще» не завжди ефективний.

Формуючи методику навчання, вчитель орієнтується на індивідуальні можливості учнів, їх здібності, тому для різних учнів прийоми навчальної діяльності можуть бути різні, різним буде і темп педагогічних кроків. Він залежить від кількості і складності помилок, які допускаються учнями при оволодінні руховою дією.

Зрозуміло, що вчитель та учні будуть докладати всіх зусиль для безпомилкового виконання вправ. Проте практика показує, що їм це вдається рідко. В цьому контексті процес навчання можна розглядати як процес проб, помилок і їх виправлення. Отже, вчитель повинен вміти виправляти помилки. Аналіз показує, що всі помилки мають свої причини, а їх виправлення полягає в усуненні причин. Саме на усунення причин помилок і будуть спрямовані ваші зусилля та зусилля ваших учнів.

Що ж заважає учням з першого разу безпомилково виконувати вправи? Які причини помилок при вивченні вправ зустрічаються найчастіше?

До них відносяться:

➤ нераціональна методика навчання, обрана вчителем (неправильна послідовність вправ, негативна їх взаємодія, недостатній руховий досвід та фізична підготовленість, нераціональні методи навчання, погана організація навчально-виховного процесу тощо);

- нерозуміння учнями поставлених завдань та техніки виконання вправ;
- надмірне збудження або гальмування, що впливає на емоційний стан учнів;
- страх виконувати рухову дію;
- порушення ритму виконання вправи;

- неправильне виконання попередніх фаз рухової дії або попередньої вправи в комбінації вправ;
- невиконання або несвоєчасне виконання окремих рухів у руховій дії;
- неправильний напрям рухів;
- недостатня або надмірна амплітуда;
- надмірна розслабленість або скутість;
- втома, яка при перших спробах наступає раніше, ніж на наступних етапах навчання;
- несприятливі умови виконання рухових дій (метеорологічні умови, неякісне устаткування та прилади тощо);
- надмірне старання, що призводить до м'язового та нервового перенапруження.

Ще раз нагадаємо, що методика виправлення помилок полягає у визначенні причин і підборі прийомів їх усунення. Наприклад, якщо учень боїться, то зрозуміло, що посилена страховка і забезпечення належних безпечних умов буде сприяти правильному виконанню вправи.

Помилки є типові та індивідуальні. Типові – це ті, які допускаються більшістю учнів. Їх можна прогнозувати, а, отже, і запобігати. Індивідуальні помилки допускаються окремими учнями або групами учнів і повинні виправлятися персонально. Помилки легше виправляти у процесі, ніж після засвоєння вправи.

Успішне розучування вправи можливе лише за умови достатньої кількості її повторень в одному занятті та кількості занять у тижневому циклі (дивись «Методи навчання»).

Урок, присвячений розучуванню вправ, не повинен бути перевантажений іншими завданнями.

4.3.2. Етап засвоєння рухової дії

Мета, завдання та особливості другого етапу. Метою другого етапу є деталізоване, відносно досконале засвоєння рухової дії.

Завданнями другого етапу є такі:

- 1) поглибити розуміння учнями закономірностей виконання рухової дії;
- 2) уточнити техніку щодо індивідуальних можливостей учнів, посилити самоконтроль;
- 3) домогтись правильного виконання вправи;
- 4) створити передумови варіативного виконання вправи.

Реалізація мети і вирішення завдань повинно привести фактично до формування навички (дивись «Характерні особливості навички»). Досягають цього шляхом серійного багаторазового повторення рухової дії, збільшення кількості занять (особливо самостійних). При цьому в її виконання вносять необхідні корективи, уточнюють техніку окремих рухів і вправи загалом та усувають помилки, але не доводять учнів до втоми. Уточнення починають у постійних умовах. Згодом умови виконання вправи змінюються, і в тренування включають варіанти її техніки, починаючи з вихідних і кінцевих положень. Це особливо характерно для дій, які в майбутньому будуть реалізовані в умовах, що безперервно змінюються (спортивні ігри, одноборства).

В міру відпрацювання техніки кількість автоматизованих рухів збільшується, що, зрештою, приводить до формування динамічного стереотипу і тонкого м'язового відчуття.

Методика навчання на другому етапі. В основу методики другого етапу необхідно покласти метод цілісного розучування з «виділенням», на фоні цілісного виконання вправ, окремих рухів для їх удосконалення. Це, правда, не виключає в окремих випадках використання методу виконання частин вправи.

Прагнення одночасно внести у виконання вправи декілька уточнень або усунути декілька помилок бажаного успіху, як правило, не приносить. Робити це треба поступово, починаючи з суттєвих уточнень і грубих помилок.

Поглибити розуміння учнями закономірностей виконання рухової дії допоможуть такі методичні прийоми:

- деталізоване пояснення вправи;
- евристична бесіда;

- обговорення техніки;
- звіти учнів, як наслідок їх самоаналізу;
- супроводжуюче пояснення;
- самопроговорювання та самонакази.

Щодо використання наочності, то тут на панівні позиції виходять прийоми опосередкованості демонстрації, і в першу чергу, відеоматеріали, кінограми, моделі, зарисовки певних положень вправи.

Якщо при засвоєнні вправи все ж не вдалось уникнути помилок, а їх усунення при подальшому виконанні вправи є неможливим, то на певний час рухову дію усувають з програми занять, щоб «забути» її помилкове виконання. Водночас вивчають цю вправу в іншу сторону (іншою рукою, ногою).

На другому етапі методика збагачується змагальним методом, але предметом змагань є якісні показники виконання вправи та здатність учнів управляти часовими, просторовими і силовими параметрами рухової дії.

Продовжують використовувати прийоми ідеомоторного тренування та виконують окремі вправи (наприклад, ведення баскетбольного м'яча) без зорового контролю, концентруючи увагу на аналізі м'язового відчуття.

Важливо пам'ятати, що на тлі тенденції до покращення якості виконання вправи періодично спостерігається погіршення її виконання.

4.3.3. Етап закріплення рухової дії

Мета, завдання та особливості третього етапу. Мета третього етапу полягає в тому, щоб забезпечити практичне застосування набутої навички.

Для досягнення мети учень і вчитель повинні вирішити такі завдання:

- 1) закріпити навичку і зробити її придатною для використання в життєдіяльності у поєднанні з іншими діями;
- 2) забезпечити варіативність застосування сформованої на попередньому етапі навички в різних умовах;
- 3) завершити індивідуалізацію виконання засвоєної вправи;

4) досягти повної відповідності техніки виконання вправи рівневі розвитку фізичних якостей учнів.

Особливістю етапу є те, що сформована рухова дія ще не стійка до несприятливих факторів зовнішнього і внутрішнього середовища (втоми, великих перерв у навчанні, різноманітних умов виконання).

Методика навчання на третьому етапі. На цьому етапі концентрують увагу учнів на результативності діяльності, і на її досягнення спрямована методика навчання і тренування.

Для закріплення навички, забезпечення варіативності її виконання використовують методи:

- стандартно-повторної (інтервальної) та повторно-варіативної вправи (дивись «Методи тренування»);

- змінюють зовнішні умови виконання,

- регулюють фізичний і психічний стан учнів;

- поєднують вивчену на другому етапі вправу з іншими (раніше засвоєними) діями;

- підвищують обсяг і інтенсивність виконуваної роботи. Вирішенню завдань етапу служить також використання хвилеподібної та ступінчастої динаміки навантажень (дивись «Принцип міцності і прогресування»), жорстких інтервалів відпочинку при повторному виконанні вправ, ігрового і змагального методів.

Стабілізації виконання вправи сприяють умови тренування, за яких учні повинні долати можливий негативний перенос навички (дивись умови негативного переносу).

При плануванні занять передбачають виконання завдань за точно передбаченими параметрами дії (метання на задану віддаль, біг із заданою швидкістю); з акцентованою установкою на певних рухах (швидке відштовхування у стрибках); додаткові завдання в ході виконання уже добре засвоєної вправи.

Підвищенню рівня мобілізації індивідуальних функціональних можливостей у процесі виконання вправи та досягненню повної відповідності її техніки рівневі розвитку фізичних якостей учнів сприяють додаткові обтяження; виконання циклічних рухових дій за лідером, на тлі звукової і світлової сигналізації.

Сприяє закріпленню та вдосконаленню вправи її виконання в присутності сторонніх осіб на тлі підвищеного емоційного стану та втоми. При цьому використовують самонакази, самопереконавання, настройки, самоаналіз. На завершальному етапі вправа виконується з підвищеними вимогами до прояву фізичних якостей (важкий прилад у метанні, свинцеві пояси, біг в ускладнених умовах, виконання вправ на фоні втоми тощо), але рівень цих вимог не повинен викликати порушень техніки.

Рівень досконалості та міцності засвоєння вправи перевіряють різноманітними способами. Серед них найчастіше використовуються такі прийоми:

- визначення ступеня автоматизації рухової дії шляхом багаторазового серійного виконання вправи (наприклад, десять штрафних кидків м'яча в баскетболі – оцінюється кількість точних кидків);
- стійкість до втоми визначається кількістю повторень вправи до моменту порушення техніки;
- стійкість до емоційних зрушень перевіряється результативністю виконання рухової дії в навчально-тренувальних заняттях та змагальній діяльності;
- здатність до варіативного виконання рухової дії визначається ефективністю виконання вправи в різних умовах;
- узагальнюючим критерієм оцінки рівня досконалості володіння вправою є ступінь надійності її використання в життєдіяльності.

4.4. Свідомі та автоматизовані компоненти рухових навичок

Усі завчені рухи, які стали руховими навичками спортсмена, включають у себе як свідомі, так і автоматизовані компоненти. До свідомих компонентів рухових навичок слід віднести усе те, що дістало відображення в слові. Для

прикладу можна навести такі компоненти набутої рухової навички у виконанні акробатичного перекиду вперед: присідання, опускання рук в упор, перевертання на спині, групування, вставання в основну стійку. Ці ланки дії спортсмен чітко розуміє, і вони перебувають під контролем його свідомості.

До складу автоматизованих компонентів рухової навички входять ланки дії, які не відображаються в слові.

У наведеному прикладі рухової навички виконання перекиду вперед автоматично відбувається згинання ніг на заданий кут під час присідання, сила поштовху ногами перед перекиданням, тривалість захоплення ніг руками в групуванні та ряд інших рухів, що входять до структури цілісної дії. Природу усвідомлення і неусвідомлення рухів у завчених діях розкрив І.М. Сеченов. Він показав, що вся різноманітність рухів, які входять до цілісної дії, може бути глибоко усвідомлена тоді, коли окремі рухи стають пізнання, коли їм приділяється досить велика увага. Завдяки цьому вони стають завченими. Тільки завчені рухи підвладні нашій свідомості. У зв'язку з цим І. М. Сеченов писав, що усі елементарні форми рухів рук, ніг, голови і тулуба, так само як і всі комбіновані рухи, що завчаються в дитинстві, – ходьба, бігання, мова, рухи очей під час розглядання та інші – стають підпорядкованими волі вже після того, як вони завчені. Повнота і глибина усвідомлення рухів залежать від ступеня їх засвоєння. Тому чим більш завчений рух, тим він легше підпорядковується волі і навпаки.

Цілком очевидно, що в практиці фізичного виховання основним показником ефективності рухових навичок повинен бути ступінь засвоєння рухів, повнота усвідомлення найбільшої кількості їх компонентів.

Визначивши значення ступеня засвоєння рухів у процесі перетворення їх у факт свідомості, І.М. Сеченов водночас показав, що наша свідомість не завжди спроможна розпоряджатися механізмом завченого руху. Влада свідомості поширюється тільки на початок або імпульс до акту і його кінець, так само, як і на підсилення чи ослаблення руху, а сам рух відбувається без

усякого дальшого втручання волі, будучи повторенням того, що робилося вже тисячі разів у дитинстві, коли про втручання волі в акт не могло бути й мови.

Знання цього положення дає змогу вважати, що в усіх випадках глибоко усвідомлюється лише завдання дії, а сама дія в її механічному вияві виконується автоматизовано. Через те, що завданням дії визначається суть її техніки, можна вважати, що в процесі формування рухових навичок усі елементи техніки рухів перетворюються у факт свідомості. Щодо внутрішньої суті руху, його внутрішніх механізмів, то всі вони функціонують автоматизовано. Проте на них поширюється контроль нашої свідомості. Вона втручається у виконання рухів щоразу, коли механізм дії, що розпочалась, порушується. Свідомість здатна уточнити рух, змінити характер зусиль, їх концентрацію тощо. Цілком очевидно, що для здійснення такого контролю потрібно певну увагу спрямувати на механізм виконуваного руху. За певних умов автоматизовані компоненти рухів можуть перетворюватися в усвідомлювані. На цій основі досягається високий рівень спортивної майстерності у виконанні фізичних вправ.

4.5. Механізми формування рухових дій

Аналіз участі свідомості у формуванні і закріпленні рухової дії дозволяє виділити три фази усвідомлення цих дій:

- 1) мала усвідомленість внаслідок «туманного» уявлення про вправу;
- 2) відносно повна усвідомленість рухової дії та окремих рухів внаслідок формування цілісного уявлення про вправу і розвитку здатності диференціювати параметри руху;
- 3) часткова усвідомленість як наслідок автоматизації рухової дії та переключення уваги на умови виконання.

Характерними рисами умінь на початку їх формування є надмірна мобілізація вольових зусиль, емоційна реакція на новизну, наявність невпевненості, а іноді і страху. Все це призводить до захисних рухових реакцій, скутості та зайвих ізольованих рухів. Контроль за діями здійснюється за

рахунок зору і слуху. М'язове відчуття лише формується. Уява про вправу уточнюється здебільшого за рахунок зовнішнього зворотного зв'язку. Сконцентроване в часі багаторазове повторення вправ створює умови для аналізу виконуваних рухових дій, їх порівняння з попередніми спробами, тому їх виконання повинно носити характер свідомих спроб відтворити програму вправи, що розучується. Крім того, сама програма формується не стихійно, а створюється учнями з допомогою мислення та аналізу одержаної інформації. Навіть у випадку наслідування початківець спирається на свідоме, цілеспрямоване спостереження зразка, формуючи таким шляхом в себе уявлення про цю вправу. В формуванні образу вправи, що розучується, мислення спрямоване на пізнання зв'язку між окремими елементами вправи. Покращенню виконання сприяє аналіз учнями виконання дій і виправлення, що вносяться в їх виконання, а не бездумне повторення.

Подальше виконання вправи знімає почуття невпевненості і страху. Поступово усуваються захисні рухові реакції, що заважають правильному виконанню вправи. Помилки у виконанні ще можливі, увага ще напружена і концентрується переважно на окремих рухах. Переключення уваги на умови оточення, партнерів та інші подразники погіршує якість дії або призводить до невиконання вправи.

Поступово уміння переходить у навичку. Контроль за діями здійснюється переважно за рахунок пропріоцептивних сигналів. Однак при цьому зоровий контроль залишається як регулятор і при потребі використовується учнями.

В міру оволодіння руховими діями роль свідомого контролю за ними зменшується: дія контролюється або при помірній зосередженості, що чергується з короткими відволіканнями уваги, або при поверховій зосередженості (швидкий контроль дій без їх глибокого осмислення). Точка зору, що навичка здійснюється без участі свідомості і управління виконання вправи на рівні навички переходить з кори в підкірку, на думку Є.П. Ільїна, не правомірна.

Таким чином, окремі складові (рухи) складної рухової дії після її засвоєння можуть протікати при послабленому контролі свідомості, при згорнутому контролі, тобто слабо або зовсім не усвідомлюватись. Водночас неусвідомлення окремих частин навички не означає, що вона протікає без контролю свідомості.

Усвідомленість або неусвідомленість дії загалом (або її частин) не виключає і не порушує свідомого управління виконанням вправи на рівні навички. Якщо будь-який рух рухової дії не усвідомлюється в процесі її виконання, то це означає, що свідомість (увага учня) переключена не на рух, а на середовище (переміщення суперника або партнера, контроль за переміщенням приладу тощо). За час відволікання уваги від виконання руху учень вирішує тактичні, естетичні та інші, не менш важливі завдання.

При формуванні умінь вищого порядку учень навчається змінювати (варіювати) деталі техніки виконання спортивної вправи для того, щоб домогтись максимального результату при зміні умов діяльності. Наприклад, при метанні варіюють кут вильоту приладу залежно від зустрічного чи супутнього вітру; вносять поправки у виконання гімнастичних вправ залежно від жорсткості приладів тощо.

5. ПСИХОМОТОРИКА

Дія, у якій об'єднуються чуттєві і рухові компоненти, називається психомоторною дією, або психомоторикою.

Спортивна діяльність реалізується внаслідок виконання дій різної складності й призначення. Дії спортсмена виражаються в рухах, які характеризуються силою, швидкістю, тривалістю, точністю, ритмічністю, координованістю.

Структуру побудови руху визначають три взаємопов'язані фактори - фізіологічний, психологічний і механічний.

Фізіологічні механізми побудови рухів пов'язані з діяльністю спеціальних відділів кори головного мозку. Важливу функцію тут виконують «канали» зворотного зв'язку, інформація яких є основою оцінки та координації перебігу й результатів рухів. Психофізіологічні механізми координації та побудови рухів відіграють надзвичайно важливу роль у навчально-тренувальному процесі. Для навчання швидких і точних рухів, що складають основу дії, необхідно створювати умови, які забезпечують швидку й точну оцінку результатів дій тих, хто навчається.

Психологічні механізми забезпечують цільову оцінку й опосередкованість регуляції рухів. Рухам як компонентам операціонального складу сенсомоторних дій притаманні доцільність, адекватність (відповідність ситуації й стану об'єкта діяльності), поліефекторність (можливість виконання однієї дії за допомогою психомоторних компонентів), узгодженість (просторово-часова), підпорядкованість (з іншими учасниками діяльності).

Механічні характеристики руху визначаються шляхом, який здійснює кінцівка (рука, нога) в просторі, тобто траєкторією, в якій розрізняють форму, напрямок та обсяг руху; швидкістю - величиною шляху, що припадає на одиницю часу (рухи можуть бути рівномірними, рівномірно-прискореними, рівномірно-сповільненими, нерівномірно-прискореними і нерівномірно-

сповільненими); темпом - частотою повторення циклів однакових рухів; силою, тобто створюваним тиском або тягою.

Процес, у якому відображений зв'язок психіки з мускульним рухом прийнято називати сенсомоторикою. Проте не кожен мускульний рух людини, наприклад, тремтіння від холоду або «кльовання носом» того, хто засинає сидячи, є сенсомоторикою. Але всякий рух, тобто рух, що входить у процес спортивної діяльності як засіб її існування, завжди становить вияв психомоторики.

К.К. Платонов, досліджуючи психомоторику людини дійшов висновку, що зв'язок сприймання і відповіді-руху може здійснюватися в різних формах, а саме:

1) проста сенсомоторна реакція - найбільш швидка відповідь заздалегідь відомим простим одиничним рухом (наприклад, натискання або відпускання кнопки) на завчасно відомий сигнал, який може з'явитися раптово;

2) складна сенсомоторна реакція (розрізнення, вибору) - відповідь на кілька можливих сигналів, які з'являються у певній (випадковій) послідовності, заздалегідь обумовленим способом;

3) сенсомоторна координація - найскладніший і найтипівіший для діяльності сенсомоторний процес; у сенсомоторній координації динамічне не тільки сенсорне поле, як це має місце в реакції на об'єкт, що рухається, а й реакція рухового акту; сенсомоторна координація наявна, коли існує узгодження (координація) рухів з динамічним образом, наприклад, «реакція слідкування» - утримання з допомогою рухів у заданому положенні об'єкта, котрий має тенденцію до безперервних відхилень;

4) ідеомоторика - зв'язок уявлення про рух з його виконанням, взаємозв'язок слова й дії (першої та другої сигнальних систем); експериментально встановлено, що рухові уявлення завжди супроводжуються мікроскороченнями мускульних груп, які реалізують уявні рухи.

В експериментальних дослідженнях психомоторики людини одним із головних показників її розвитку та функціональних особливостей є тремор — мимовільні ритмічні мускульні коливання, котрі викликають коливальні рухи кінцівок, тулуба; найчастіше простежується тремор пальців рук, голови, повік.

Н.А. Розе в дослідженнях тремору розглядає його у двох самостійних зрізах: 1) тремор як показник ступеня координації рухів; застосовуються різні варіанти методик вимірювання статичного і динамічного тремору з метою визначення точності, координованості рухів у просторі і часі; 2) тремор як регулятор тривалості й успішності виконання руху; за всієї важливості цієї функції тремору вона ще недостатньо досліджена; наявні дані дають змогу стверджувати, що регулятивна функція тремору є по суті енергетичною; це підтверджується виявленими високозначущими кореляційними зв'язками низькочастотного тремору з диханням і кровообігом. Існує припущення (В.С. Гурфінкель, Я.М. Коц, М.П. Шік, К.П. Іванов), що частотний компонент присутній і в самій мускульній активності.

Вивчення розвитку рухової сфери людини показало, що: 1) до 13-14 років функціональне дозрівання рухового аналізатора закінчується; 2) у віці 27-33 років помітний регрес моторного навчання, однак триває поступ вербального навчання; 3) будь-яка окрема характеристика різних рухових систем - силова, швидкісна, точнісна - розвивається вкрай нерівномірно; 4) простежуються деякі вікові особливості вияву психомоторики в різних видах діяльності.

Спортивна майстерність включає як особистісні, так і психофізіологічні, психомоторні властивості людини. У становленні майстерності органічно пов'язані когнітивна, регулятивна та сенсомоторна сфери індивіда. Суттєву роль у забезпеченні успішності спортивної діяльності відіграють загальні й спеціальні навички, основу яких становлять перцептивні, інтелектуальні та сенсомоторні.

6. ДИНАМІЧНІ СТЕРЕОТИПИ РУХОВИХ НАВИЧОК

Фізіологічною основою процесу формування рухових навичок є утворення і закріплення динамічного стереотипу в корі великих півкуль головного мозку. І.П. Павлов виділив три найважливіші умови утворення динамічного стереотипу.

Першою умовою виникнення динамічного стереотипу є наявність подразників, які спричиняють певну активність центральної нервової системи. У зв'язку з цим І.П. Павлов писав, що у великі півкулі як із навколишнього світу, так і з внутрішнього середовища самого організму безперервно надходять численні подразнення різної якості та інтенсивності. Одні з них тільки досліджуються (орієнтувальний рефлекс), а інші спричинюють різноманітні безумовні та умовні дії. Усе це зустрічається, зіштовхується, взаємодіє і має нарешті систематизуватися, зрівноважитися, так би мовити, закінчитися динамічним стереотипом.

Таким постійним подразником під час формування рухових навичок є безпосередньо виконувані рухові дії з їх зовнішніми ознаками та внутрішньою суттю.

Другою умовою утворення динамічного стереотипу є наявність зовнішнього стереотипу (об'єкт пізнання), ще становить комплексну систему подразників у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. І.П. Павлов зазначав, що точні й постійні ефекти подразників у системі можуть утворитися найлегше і найшвидше тільки при тих самих проміжках між подразненнями, причому застосовуваних у точно визначеному порядку, тобто при зовнішньому стереотипі.

Характер і зміст зовнішнього стереотипу під час формування рухових навичок визначається технікою рухів і дій та методикою навчання. У зв'язку з цим можна вважати, що в осіб, які займаються різними видами фізичних вправ, складаються різні динамічні стереотипи. Утворення динамічного стереотипу залежить від складності техніки виучуваних рухів і дій.

Третьою умовою виникнення динамічного стереотипу є необхідність активної функції аналізаторів, що опрацьовують сигнали як навколишніх, так і внутрішніх подразників. В аналізі і синтезі інформації беруть участь різні аналізатори, причому один з них виступає в ролі провідного.

У процесі формування рухових навичок найчастіше провідним виступає руховий аналізатор, дещо відмінний від інших. До його складу входять кінестетичні клітини, що забезпечують аналіз різноманітних пропріоцептивних сигналів з м'язів, сухожилів та суглобів, а також еферентні клітини, з яких виходять пірамідальні шляхи і які є передавачами кіркових збуджень, що регулюють роботу скелетно-м'язової апаратури.

Своєрідний склад рухового аналізатора зумовлюється специфікою його роботи. Основним призначенням його є аналіз і синтез внутрішніх подразнень, що виникають у руховому апараті під час безпосереднього виконання рухової дії.

Активність усіх ланок цього аналізатора залежить від інтенсивності фізичного навантаження і чіткості виконуваних рухів та дій.

Динамічні стереотипи, що лежать в основі рухових навичок, не є постійними. Вони дуже рухливі і варіативні. Завдяки цьому спортсмен має можливість будувати різні варіанти рухового акту, зберігаючи основу набутої рухової навички.

Структура динамічних стереотипів, що лежать в основі рухових навичок, залежить від змісту рухових дій. Багатство техніки рухів спричинює різноманітність динамічних стереотипів і структурних груп рухових навичок.

У кожному виді спорту рухові навички мають свої особливості, знання яких сприяє продуктивнішому навчанню рухових дій. Так, рухові навички в спортивній гімнастиці включають, насамперед, високий ступінь досконалості у виконанні рухів, у легкій атлетиці – глибоке усвідомлення, внутрішньої суті рухової дії, у спортивних іграх – гранично високу варіативність і рухливість завчених дій та ін.

7. ПЕРЕНЕСЕННЯ, ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ І ДЕАВТОМАТИЗАЦІЯ РУХОВИХ НАВИЧОК

Динамічний стереотип рухової навички, з одного боку, виступає у вигляді чіткої програми повторного виконання завченої дії, а з другого – становить основу для побудови нових рухових структур. В окремих випадках він може гальмувати оволодіння новими рухами і діями. Отже, набуті рухові навички найчастіше дають спортсменам можливість вільно вирішувати найскладніші рухові завдання, іноді ж негативно впливають одна на одну або на формування нових навичок.

В основі здатності спортсменів використовувати набуті рухові навички для успішного виконання дії в умовах, що весь час змінюються, а також для формування нових навичок, лежить механізм перенесення рухових навичок.

Перенесенням рухових навичок ми називаємо позитивну їх взаємодію. Перенесення навичок на основі усвідомлення спільності принципів вирішуваних завдань допомагає успішно виконати дію в змінних умовах. Наприклад, міцно закріплена навичка кидання м'яча в ціль однією рукою з місця дає можливість досить результативно кидати м'яч у ціль у стрибку, при поворотах, під час ходьби, бігу тощо. Якщо в структурі рухової навички, яку виробляють, є елементи раніш набутої, то спортсмену легше оволодіти технікою нового руху на основі наявного рухового досвіду. Наприклад, засвоївши акробатичний перекид вперед з місця з приземленням на прямі ноги, спортсмен без особливих труднощів оволодіває виконанням перекиду вперед з приземленням на зігнуті ноги. Оволодівши технікою кидка м'яча правою рукою, без особливих труднощів можна виконати цей кидок і лівою, тобто відбувається перехресне перенесення рухової навички. В його основі лежать механізми взаємодії правої і лівої півкуль головного мозку.

Як було зазначено вище, у практиці навчання фізичних вправ іноді спостерігається і негативна взаємодія рухових навичок. Основою цього явища є

інтерференція навичок, тобто негативний вплив набутих рухових навичок на вироблення нових, а також нових навичок на уже сформовані.

Звичайно розрізняють три види інтерференції рухових навичок: асоціативну, репродуктивну і ретроактивну. Усі вони виступають у єдності, хоч і мають специфічні особливості.

Асоціативна інтерференція виявляється тоді, коли є негативний вплив уже набутої навички на вироблення нової. Наприклад, навичка у виконанні «підйому зависом» на перекладині, як правило, негативно впливає на оволодіння «підйомам верхом».

Репродуктивна інтерференція – це негативна взаємодія двох уже вироблених навичок. Прикладом може бути високий стрибок через перешкоду в бар'єрному бігу в осіб, які займаються легкоатлетичними стрибками. При зосередженні уваги цього виду інтерференції можна уникнути.

Ретроактивна інтерференція спостерігається тоді, коли рухова навичка, що тільки формується, негативно впливає на наявну. Найчастіше це трапляється в складних технічних видах спорту, де потрібна постійна робота, спрямована на закріплення рухових навичок. Прикладом ретроактивної інтерференції може бути негативний вплив оволодіння акробатичним переворотом назад прогнувшись на навичку виконання сальто назад у групуванні. Після неодноразового виконання перевороту назад спортсмени, переходячи до раніш вивченого сальто прогнувшись, допускають істотні помилки в поштовху ногами.

Досконалість виконання завчених рухів та дій може поступово зменшуватись. Основними причинами згасання рухових навичок є такі:

- 1) нерегулярні повторення раніш засвоєних рухів і дій;
- 2) перевтома і негативні емоційні реакції.

В основі згасання рухових навичок лежать механізми деавтоматизації навичок.

8. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ

Поряд із загальними положеннями у формуванні рухових навичок у школярів різного віку можна виділити ряд особливостей. Наявність їх зумовлюється різним запасом практичних знань, різним рівнем розвитку сенсомоторних функцій, а також особливостями емоційно-вольової сфери.

Для дітей молодшого шкільного віку характерне швидке засвоєння нових рухових дій в ігрових ситуаціях. Рухові навички в них формуються у вигляді системи ігрових дій. У них найменше віддиференційовуються окремі властивості руху, що вивчається. Оволодівають вони переважно вправами в цілому, чим і створюють стійкий фон для нагромадження рухового досвіду.

Формування навичок у підлітків набирає глибоко усвідомленого характеру. В окремих видах фізичних вправ (фігурне катання, художня гімнастика, акробатика та ін.) підлітки можуть досягати високого рівня спортивної майстерності. Водночас з ними треба проводити певну виховну роботу в напрямі вироблення стійких і глибоких інтересів до оволодіння руховими діями. Підліткам потрібно пояснювати значення рухів і дій, що вивчаються, показувати роль формування рухових навичок у загальній системі їх розвитку, звертати увагу на практичне значення рухових навичок, яких вони набувають. Велика питома вага в процесі формування рухових навичок у підлітків повинна відводитись виразному показу вправ і чіткому поясненню техніки руху. Зважаючи на те, що підлітки некритично ставляться до своїх рухових можливостей, слід суворо дозувати завдання і не допускати граничних фізичних напружень в оволодінні технікою рухів.

Учням старшого шкільного віку під силу успішно оволодівати руховими навичками в усіх видах спортивної діяльності. Дуже важливо, щоб вони чітко уявляли мету і завдання майбутньої спортивної діяльності, глибоко усвідомлювали суспільне значення та індивідуальну необхідність рухових навичок, розуміли перспективи подальшого активного удосконалення своєї спортивної майстерності.

9. АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК

Ефективність процесу вироблення рухових навичок перебуває в прямій залежності від методів навчання і врахування вікових особливостей спортсменів. Методи навчання можна значно активізувати і на цій основі прискорити формування навичок. Для цього потрібно дотримуватися ряду умов.

1. Формування рухових навичок треба починати з постановки мети перед спортсменами і вироблення в них розуміння важливості й необхідності певної навички.

2. Забезпечувати свідомий характер навчання, виховувати стійку увагу та глибокі інтереси до конкретних рухів і дій, систематично повідомляти учням результати кожної вправи.

3. Формувати в спортсменів впевненість і створювати бадьорий настрій за допомогою широкого використання засобів психологічної підготовки.

4. Запроваджувати змагальну ситуацію в процесі навчання нових рухових дій для мобілізації додаткових резервів у цілеспрямованій руховій активності.

5. Застосовувати прийоми ритмізації при навчанні рухів і дій, правильно чергувати виконання вправ і інтервали між ними.

6. Не допускати перевтоми.

7. Широко використовувати навчальну апаратуру і допоміжні технічні засоби.

8. Показувати вправи виразно з використанням наочних посібників для формування чітких образів рухів.

9. Використовувати прийоми активізації мислення, щоб учні намагалися порівняти, конкретизувати та систематизувати рухові дії.

10. Суворо дотримуватись доступності і систематичності в навчанні нових рухових дій.

11. Кожне заняття з оволодіння новими рухами і діями закінчувати на успішному виконанні вправи, добиваючись цим самим міцного закріплення рухової навички.

Додержання перелічених вище умов значно активізує процес формування рухових навичок і сприяє швидшому досягненню високого рівня спортивної майстерності.

10. ФАКТОРИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ПІДВИЩЕННЮ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Активність учнів багато в чому залежить від багатьох факторів, основними з яких є створення позитивного емоційного тла (фону), правильна постановка завдань уроку, оптимальна завантаженість школярів на уроці, оптимізація завантаженості школярів на уроці.

Створення позитивного емоційного фону має виняткове значення на уроках, у тому числі і на уроках фізичної культури. Як правило, він формується в школярів ще до початку уроку і повинний зберігатися до його завершення. Однак емоційний фон може мінятися по ходу заняття. Це залежить від самопочуття учнів, їхнього інтересу до фізичної культури як навчальної дисципліни, фізичних вправ, конкретного уроку або особистості вчителя, від оцінок їхньої діяльності, настрою, поведінки і самопочуття вчителя.

Існує кілька основних факторів, що сприяють підвищенню емоційності уроку і викликають радість у школярів, що виконують фізичні вправи.

1. Обстановка на уроці і поведіння вчителя істотно впливають на емоційність занять, іноді перетворюючи всю справу в жарт. Урок фізичної культури завжди приносить задоволення і радість, якщо школярі рухаються, а не сидять, нудьгуючи, якщо вони бачать вчителя в гарному настрої, розуміють його жарти, знають і наочно відчують результати своєї праці. Зайва збудженість учителя (метушливість, галасливість), як правило, приводить до підвищення неорганізованої активності учнів. Не слід смішити і розважати школярів, нескінченно жартувати з ними. Важливо, щоб строгість, точність і чіткість дій учителя чергувалися, поєднувалися посмішками, словами заохочення учнів за їхні успіхи, підбадьоренням їх при тимчасових невдачах.

2. Використання ігрового і змагального методів, у силу їхніх психологічних особливостей, завжди викликає в школярів сильну емоційну реакцію. Варто пам'ятати, що часто ця реакція може бути настільки сильною, що виконання навчальних задач стає практично неможливим. Сильні емоції по своїй природі

довго згасають після закінчення гри або змагання, тому використовувати ці методи на уроці потрібно, визначивши їхнє місце, форму і міру.

Вправи у змагальній формі рекомендується планувати на кінець уроку. Зовсім неприпустимо використовувати їх перед розучуванням техніки фізичних вправ.

Гра – це звична форма занять для школярів. Для дітей молодшого шкільного віку це не тільки розвага, але і спосіб розвитку (вікова особливість). За допомогою ігор, що вимагають прояви рухової активності, учні засвоюють правила і норми раціональних форм руху, розвивають психічні і фізичні якості, комунікативні здібності. На уроках з молодшими школярами важливо використовувати сюжетні ігри, при цьому вчитель, створюючи визначений ігровий сюжет діяльності для учнів, включає в зміст уроку програмний навчальний матеріал. Застосовуючи такий метод, учитель сам повинен стати учасником гри, повірити в реальність створюваних ним образів і виконувати відповідну сюжетові роль. З підвищенням віку школярів варто використовувати ігри, що відрізняються усе більшою реалістичністю. Це можуть бути різноманітні спортивні ігри, спочатку зі спрощеними правилами й умовами виконання, що цілком відповідають реальним вимогам.

3. Розмаїття використовуваних на уроці засобів і методів. Відомо, що одноманітна фізична діяльність призводить до розвитку несприятливих психічних станів: монотипія, психічне пересичення.

Існує безліч способів урізноманітнити засоби і методи проведення уроків: використовувати фронтальну, групову або кругову організацію занять; включати різні нові фізичні вправи (наприклад, для розвитку однієї і тієї ж самої фізичної якості можна використовувати різні за змістом вправи); змінювати обстановку, умови уроку (перехід зі спортивного залу на повітря, музичний супровід ходьби, бігу, що розвивають вправи у вступній частині уроку).

Правильна постановка задач уроку. Дослідники проблем, пов'язаних з вивченням проявів активності школярів на уроках фізичної культури, відзначають зниження навчальної активності в учнів через те, що вчитель допускає помилки, ставлячи задачі уроку. Найбільш типовими з них є такі:

- учитель перераховує вправи, що будуть виконувати учні на уроці, замість того, щоб поставити задачу, яку варто вирішити;
- задача, що ставиться вчителем, значуща для нього, а не для учнів;
- учитель ставить неконкретну задачу («навчитися метати», «будемо учитися грати в баскетбол»);
- учитель ставить непривабливі для учнів задачі; конкретна і грамотно сформульована задача не завжди приводить до бажаного результату. Важливо, щоб навчальна задача була пов'язана з інтересами школярів і їх потреб;
- учитель ставить перед учнями задачу, недосяжну в межах одного уроку. Це створює у школярів враження про те, що затрачені на даному уроці зусилля даремні.

Оптимізація завантаженості школярів на уроці. Оптимальна завантаженість учнів на уроці може бути досягнута низкою спеціальних організаційно-дидактичних заходів, основними з яких є такі:

1) усунення непотрібних пауз на уроці, що здійснюється декількома способами: забезпечення спортивним інвентарем усіх членів навчальної групи; виконання з учнями в паузах підготовчих і підвідних вправ; доручати учням спостерігати за якістю виконання вправ однокласниками;

2) здійснення постійного контролю вчителя за учнями в процесі всього уроку (школярі попереджені, що всі їхні дії і поведінка будуть оцінені, причому оцінюється не тільки рівень знань, умінь і навичок, що здобуваються ними на уроці, але і їхня активність, уважність і дисциплінованість);

3) включення в навчальну діяльність всіх учнів, навіть тих, котрі звільнені від виконання фізичних вправ. Звільнені, присутні на уроці, одержують завдання уважно стежити за тим, що роблять інші, подумки виконувати усі вправи. Відомо, що ідеомоторне тренування не тільки сприяє формуванню рухових умінь, але і розвиває (у незначній мірі) фізичні якості. Звільнених учнів варто залучати до суддівства, використовувати в ролі помічників-організаторів тощо.

11. ІНТЕРЕС ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФАКТОР, ЩО ПІДВИЩУЄ АКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ

Перед сучасним учителем фізичної культури постає завдання забезпечити високий рівень активності учнів на уроках. Для цього необхідно, щоб школярі відчували інтерес до занять фізичними вправами, прагнули розвивати необхідні для цього фізичні і психічні якості й одержували задоволення від цих уроків.

Активність, що виявляється учнями на таких уроках, може бути представлена в двох видах: пізнавальна і рухова.

Пізнавальна активність учнів полягає в уважному сприйнятті навчального матеріалу й осмисленому відношенні до нього, що викликає міцне його освоєння.

Рухова активність учнів зв'язана з безпосереднім, мотивованим і усвідомленим виконанням фізичних вправ.

Іншими словами, і пізнавальна, і рухова активність, насамперед, характеризується психічною активністю школяра.

Виходячи з двоїстого визначення психічної активності людини (біологічна і соціальна), можна виділити ряд факторів, що забезпечують активність школярів на уроках фізичної культури:

1) біологічні фактори: потреба в русі, потреба в збереженні життя і здоров'я;

2) соціальні фактори: особливості організації діяльності на уроках, оцінка діяльності іншими людьми, насамперед, учителем, інтерес до уроків, почуття задоволеності уроками і щирі цілі заняття фізичними вправами.

Інтерес – це усвідомлене позитивного відношення до чого-небудь, що спонукує людини виявляти активність для пізнання об'єкта який цікавить. У психології інтерес прийнято характеризувати такими якостями: широта (коло інтересів людини), глибина (ступінь інтересу до якого-небудь об'єкта), стійкість (тривалість збереження інтересу до якого-небудь об'єкта),

умотивованість (ступінь свідомості або випадковості, навмисність інтересу), дієвість (прояв активності для задоволення інтересу).

Інтереси учнів до уроків фізичної культури відрізняються достатньою розмаїтістю: прагненням зміцнити здоров'я, сформувати тіло, розвинути фізичні і психічні якості (волю тощо). Важливо відзначити, що інтереси дівчаток і хлопчиків також відрізняються. Дівчатка частіше бажають формувати красиву фігуру, розвивати гнучкість, удосконалювати грацію рухів, ходу. Хлопчики, як правило, хочуть розвивати силу, витривалість, швидкість і спритність.

Привабливість фізичної культури має і характерні вікові риси. Молодшими школярами насамперед керує інтерес до рухової активності взагалі (на основі первинних мотивів). Вони і без уроків фізичної культури люблять бігати, стрибати і грати.

Підлітки займаються фізичними вправами, використовуючи мотиви, пов'язані з розвитком особистості (вторинні мотиви). Наприклад, ними рухає бажання бути схожим на якого-небудь «героя», що є їхнім кумиром, еталоном для наслідування, або розвивати обсяг м'язової маси для того, щоб мати авторитет серед визначеного кола людей.

Старшокласники на перше місце ставлять мотиви, пов'язані з їхніми життєвими планами. Їхнє заняття фізичними вправами в першу чергу викликано метою підготувати себе до майбутньої професійної діяльності.

Кожен учитель фізичної культури, що прагне до того, щоб учні виявляли високий ступінь активності на його уроках, повинний будувати навчальний процес з огляду на вікові особливості і мотивацію учнів

12. ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО МЕТИ І ЗАВДАНЬ ЗАНЯТЬ

Значне поліпшення фізичного виховання учнів неможливе без захоплення їх фізичною культурою. І тут головна роль належить учителю. Які б не були досконалі навчальні програми і методичні розробки, самі по собі вони не здійснюють педагогічного процесу. Незалежно від їх якості один педагог забезпечить стійку мотивацію до занять, а інший зруйнує і ту, що була. Вчительське мистецтво, як образотворче або сценічне, характеризує точна відповідь французького художника П.-О. Ренуара. Його запитали: «Метре, що важливіше в мистецтві – «як» чи «що?» Ренуар відповів: «Важливо – хто».

Однією з найважливіших умов результативності фізичного виховання школярів є їх ставлення до занять фізичною культурою. За цією ознакою учні поділяються на п'ять основних груп (В.Ф. Новосельський): з активним позитивним ставленням; з пасивним позитивним ставленням; з байдужим ставленням; з пасивним негативним ставленням; з активним негативним ставленням. Найвищих результатів досягають учні з активним позитивним ставленням до занять фізичною культурою. Але для формування такого ставлення необхідна відповідна мотивація навчальної діяльності.

В основі навчального мотиву лежить усвідомлення учнями значення матеріалу, що вивчається, для засвоєння предмету, власного фізичного розвитку і здоров'я, подальшого життя, праці.

Головними засобами мотивації навчальної роботи школярів, що використовуються учителями на уроках фізичної культури, є мотивування та стимули.

Мотивування являє собою сукупність фактів, аргументів і доказів, що переконують у значущості для учня фізичних вправ, що вивчаються. Якщо учні внутрішньо приймають мотивуючі докази учителя, то навчальний матеріал набуває для них особистісного значення. В цьому випадку навчальна мета збігається з навчальним мотивом учня і його репродуктивні навчальні дії трансформуються в усвідомлену навчальну діяльність.

До мотивувань пред'являється низка загальних вимог. Вони повинні бути наочним, лаконічними і доказовими, орієнтуватись на рівень розвитку учнів, враховувати їх інтереси та статеві особливості, нести в собі особистісний і громадсько-корисний сенс.

Отже, мотивування адресується переважно свідомості учнів. Проте не менш важливим завданням мотивування є формування в учнів позитивного емоційного ставлення до навчання. Ні в чому так сильно не проявляється майстерність учителя, як в його здібності виховати в усіх своїх учнів стійкий глибокий інтерес до засвоєння навчального матеріалу. Інтерес є одним із найсильніших мотивів. Оскільки він є виразом загальної спрямованості особи учня, то охоплює і скеровує такі важливі для навчання психічні процеси, як пам'ять, сприйняття, мислення і волю. Чим менший інтерес до навчання в учнів, тим більше примусу. Останній викликає внутрішній спротив учнів, вимагаючи від них підвищених вольових зусиль. У цьому випадку процес навчання стає безрадісним і втомлюючим, а результати – малоефективними. Зрозуміло, що викликати стійкий інтерес до занять фізичною культурою непросто. Цього можна досягти лише планомірною свідомою працею вчителя протягом усього часу навчання, використовуючи відповідні прийоми, які подаються нижче.

Мотивація стає ефективнішою, якщо здійснюється в поєднанні з стимулюванням.

Стимулювання, як спеціальна діяльність учителя, спрямоване на підвищення навчальної активності учнів за допомогою зовнішніх збудників-стимулів. Стимул (від латинського – збуджую, заохочую) передбачають особистісно значимі заохочення учнів за формулою: «Якщо досягнеш результатів, будеш ви нагороджений» (високою оцінкою, подякою, похвальною грамотою тощо). У такому випадку учні використовують свої досягнення лише як засіб задоволення якихось інших потреб, тому стимулювання ефективне, якщо сприяє збудженню інтересу до навчальної діяльності.

Первинні мотиви, які спонукають учнів до занять (особливо позаурочних), часто не мають соціальної значущості. Вони викликані особистими, побутовими причинами (займається товариш, відвідує секцію брат, порадив батько та ін.). Уважно вивчивши первинні мотиви, поступово трансформуючи їх в соціально значимі, пробуджуючи активність учнів, спрямовану на досягнення навчальної мети, вчитель виховує прагнення учнів до самовдосконалення, варто зауважити, що до цього мотиву необхідно підходити, дотримуючись певних умов організації навчальної діяльності на заняттях і враховуючи вік учнів. Для цього важливо:

- ставити чіткі і посильні завдання навчання і тренування, про результати виконання яких можна судити уже в кінці уроку або тренувального мікроциклу. При цьому наступне завдання ставиться лише після вирішення попереднього;

- забезпечити точне і глибоке розуміння кожним учнем сенсу і значення навчального матеріалу, щоб учні знали не тільки чого потрібно навчитись, але й як необхідно це зробити, і чому так, а не інакше. Це особливо стосується підготовчих та підвідних вправ, які учні часто виконують без особливого ентузіазму навіть при вивченні ігор. Наприклад, усі хлопчики із задоволенням грають у футбол, але без задоволення вивчають окремі прийоми ведення гри і особливо підвідні вправи, які не мають емоційного забарвлення. Говорячи про свідомість у навчанні, Ж.-Ж. Руссо вважав, що важливо, чи розуміє учень, чому він вчився, і для чого це йому потрібно;

- щоб поставлені завдання відповідали певним особистим потребам учнів;

- щоб учні одержували інформацію, необхідну для навчальної діяльності. Розповідаючи про вправу, вчитель повинен висвітлити її спортивне і прикладне значення, вищі досягнення, найближчі завдання із засвоєння вправ і подальшу мету учнів;

- домагатись, щоб кожен учень міг чітко відповісти на питання: «Яке завдання ти ставиш перед собою в даній спробі?» Подібні питання сприяють переростанню поставленого вчителем завдання у власне завдання кожного учня класу;

➤ щоб перед засвоєнням нових вправ перевірялась готовність учнів до цього. Така перевірка допомагає уточнити завдання для кожного, що дає додатковий імпульс їх активності;

➤ щоб учні добре ставились до предмета, до колективу класу. Це можна стимулювати організацією конкурсів на кращий спортивний клас, команду;

➤ щоб на заняттях створювались ситуації, які дозволяють застосовувати одержані знання й уміння у практичній діяльності (воєнізовані ігри та змагання, елементи туризму, сюжетні уроки). Тут корисні і прийоми пошукових ситуацій, які передбачають самостійне засвоєння нових умінь і знань шляхом використання уже набутих та самостійний вибір учнями способів дій в іграх та естафетах.

Одним із прийомів активізації учнів є внесення в заняття елементів новизни шляхом включення нових способів організації діяльності учнів, знань і фізичних вправ, поглиблення і розширення діапазону відомих дій, або вдосконалення способів застосування вивченого матеріалу в нових умовах.

Наукові дослідження і досвід показують, що успіх у роботі вчителя залежить не тільки від його озброєності педагогічними прийомами (без прийомів, зрозуміло, немає учителя), але й від його вміння орієнтуватись у самій суті навчально-виховного процесу.

Якщо вчитель орієнтується на поняття «моторна щільність», «працездатність», то бачить учня лише як «організм». При такій роботі захопити учня фізкультурою неможливо.

Коли вчитель уміє зробити в своїй діяльності головними такі поняття як «мета», «завдання», «стан» та ін., то це вже повніше бачення учня і включення його у процес самовдосконалення. Звернення до особи учня, врахування його психологічних характеристик, знання вікових особливостей дозволяє педагогу своєчасно змінити характер праці, організувати навчально-виховний процес відповідно до переживань учнів, реального індивідуального часу: одним учням створити комфортні умови, іншим – труднощі; молодшим школярам запропонувати великий вибір вправ, у середніх класах – акцентувати увагу на

дотримання спортивного принципу і необхідності технічної майстерності, у старших – організувати колективні дії, командні ігри тощо.

Разом з тим, як і будь-яка інша крайність, прагнення лише до творчої взаємодії було б звуженням, обмеженням засобів діяльності педагога. Зауважимо, що навіть тих відомих педагогів, які були прихильниками вільного розвитку особи, власна практика примушувала визнати необхідність привчання, дисциплінування, регламентації діяльності своїх учнів. Адже як при надмірній регламентації знижується творча активність дітей, так при недостатній – можуть скластись стихійні, нерегульовані форми їх поведінки. Як же примирити ці полюси? Вихід бачиться тільки в їх своєчасному чергуванні. При цьому варто повно використовувати кожний з них, тобто, діяти за принципом: «Все потрібно, але на своєму місці».

13. ВПЛИВ ЦЕНТРАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НА ВИЯВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Важливою умовою пізнавальної активності учнів є центрація учителя. У гуманістичній психології всебічно розробляється стосовно до практики навчання і виховання «центрований на учнів», чи гуманістичний, підхід. Сама центрація розуміється тут як особливим чином побудована цілісна взаємодія вчителя й учнів, заснована на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини і конгруентності переживань і поведження. Центрація трактується одночасно і як найважливіша передумова, і як результат особистісного росту вчителя й учнів, розвитку їхнього спілкування, творчості, суб'єктивного досвіду в цілому.

А.Б. Орлов [16] розглядає психологічну особистісну центрацію вчителя як інтегральну і системоутворюючу характеристику його професійної праці (його особистості, діяльності і спілкування), що визначає всі його сторони, компоненти і параметри. Саме особистісна центрація вчителя окреслює сферу мотиво-, смисло- і цілеутворення в його діяльності, задає простір найбільш інтенсивного діалогічного спілкування (співробітництва), визначає напрямок і зону особистісного розвитку і творчості. Суб'єктивно центрація сприймається вчителем як галузь найбільш інтенсивної і продуктивної внутрішньої роботи, відчуттів невизначеності і ризику, переживань відповідальності за вчинене, належності вчиненого тільки самому собі, чи, іншими словами, як зона особистісних виборів і вчинків.

Відзначимо, що в традиційних педагогічних і психологічних дослідженнях професійної діяльності вчителя центрації як психологічні характеристики педагогічної реальності відображаються і фіксуються дослідниками в таких зовні не пов'язаних один з одним феноменах, як особливості розуміння вчителем учнів, стиль педагогічного спілкування, тип емоційного реагування вчителя на різні педагогічні ситуації, характер цілеутворення вчителя, виразність у нього почуття такту, вид його професійної спрямованості, особливості референтних відносин вчителя тощо.

Об'єктивно в будь-якій центрації вчителя так чи інакше представлені інтереси всіх учасників педагогічної ситуації (і реальності). Однак визначальне, смислоутворююче значення що розуміє лише інтерес, що домінує в його ситуативній (особистій), центрації. Залежно від характеру змісту цього ведучого інтересу можна намітити сім основних центрацій вчителів у педагогічній ситуації (і педагогічної реальності в цілому):

- на інтересах (потребах) власного «Я», «егоїстична центрація»;
- на інтересах (вимогах, інструкціях) адміністрації, керівництва або «бюрократична центрація»;
- на інтересах (думці, поглядах) своїх колег, або «конформна центрація»;
- на інтересах (запитах) батьків учня, або «авторитетна центрація»;
- на інтересах (вимогах) засобів навчання та виховання, або «пізнавальна центрація»;
- на інтересах (потребах) учнів, або «альтруїстична центрація»;
- на інтересах (проявах) своєї сутності та сутності інших людей (адміністрації, колег, батьків, учнів), або гуманістична центрація [2; 16].

У цьому переліку перші шість – особистісні (персональні), і тільки гуманістична центрація являє собою трансперсональну центрацію, чи центрацію людини на особистісних проявах людей.

Центрація вчителя – це не просто його спрямованість, але і заклопотаність тими чи іншими учасниками навчально-виховного процесу, своєрідна психологічна спрямованість, оберненість учителя до них і, отже, служіння їхнім інтересам.

Пізнавальна центрація на інтересах (вимогах) засобів навчання і виховання тільки на перший погляд здається такою, що випадає з переліку власне суб'єктних центрацій вчителя. Дуже часто засоби навчання і виховання (наприклад, зміст навчального предмету) у процесі професійної підготовки і діяльності учителів висуваються на перший план, «заступають» учнів, стають самоціллю. Як неодноразово відзначалося в педагогічній літературі, педвузи

продовжують готувати у кращому випадку спеціалістів - предметників, а не вчителів - вихователів, тому в школах нерідко доводиться спостерігати, що не урок фізичної культури і здоров'я служить розвитку учнів, а, навпаки, учні обслуговують вимоги того чи іншого навчального предмета, тієї чи іншої навчальної програми.

Варто спеціально підкреслити, що в сучасній педагогічній психології систематично опрацьована лише одна із семи описаних вченими психологічних централій вчителя, а саме гуманістична централія. У теоретичних і практичних розробках в галузі навчання і виховання К. Роджерса й інших психологів гуманістичного напрямку (Ф. Робак, Р. Тауша, Д. Еспі й ін.) всебічно досліджені особливості діяльності, особистості, спілкування і творчості носія такої централії – так званого учителя-фасилітатора, а також шляхи і методи його професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М., - 1947.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. - М, 1981.
4. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М., 1986.
5. Гогунев Е.Н. Мартыянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта – М.2000.
6. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М., 1987.
7. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 1997.
9. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
10. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. - 2-е изд. – М., 1997.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
13. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для ин-тов физ. культуры. – М., 1991.
14. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.
15. Онищенко І.М. Психологія фізичного виховання і спорту. – К., 1975.
16. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М. 2001.
17. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов та ін.; - К.: Либідь, 2001. – 560 с.
18. Уолфл Д. Тренировка // Экспериментальная психология: В 2 т. – М., 1963. Т. 2.

- 19.Ховланд К. Научение и сохранение заученого у человека // Экспериментальная психология: В 2т. М., 1963. Т.2.
- 20.Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 1. – Тернопіль, 2001.
- 21.Штифурак В.С. Мотивація спортивної діяльності. Вінниця, 2006.

Навчальне видання

Штифурак Володимир Сергійович

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ**

Навчальний посібник

В.С. Штифурак

Психологічні основи організації рухових дій: Навчальний посібник. –

Вінниця, 2006. – 122 с.