МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ,
КАФЕДРА ФІЗИЧНОГО ФИХОВАННЯ ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Онопрієнко Олександр Васильович

Онопрієнко Ольга Миколаївна

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Монографія

Черкаси – 2018

УДК 378.14:796
ББК 74.200.544
О 59

Рецензенти:

Артюшенко Андрій Олександрович – професор кафедри спортивних дисциплін, доктор педагогічних наук Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Долинський Борис Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

Данилюк Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Онопрієнко О. В.
Онопрієнко О. М.
О 59

Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін, Черкаси, 2018 р. 274 – с.

Представлене до розгляду монографічне дослідження присвячене важливій проблемі, оскільки нині процес підготовки педагогічних кадрів для національної школи і всієї структури освіти вийшов на якісно новий етап свого розвитку з активним використанням компетентнісного підходу, який у різних своїх модифікаціях міцно утвердився в освітніх системах країн Європи, Австралії, Америки. Головною причиною, яка спонукає освітян звернути увагу на проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців, є необхідність створення основи для взаємовизнання професійних сертифікатів випускників у межах єдиного європейського освітнього простору.

Тому в проекції на вчителя фізичної культури мова йде про такі особливі результати в системі його професійної підготовки, у межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високої якості освіти.

У монографії запропоновано теоретичне узагальнення й інноваційне розв'язання проблеми формування базових професійних компетентностей та обгрунтовано значущість впровадження його засад у педагогічній діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

Для студентів фізкультурно-спортивних спеціальностей, викладачів, тренерів.

УДК 378.14:796
ББК 74.200.544

Рекомендовано до друку Вченої радою Черкаського державного технологічного університету (протокол №11 від 21.05.2018 року)

© О.М. Онопрієнко
О.В. Онопрієнко

2018

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 12

1.1. Генеза та концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті 12

1.2. Сутнісний і структурний аспекти проблеми професійної компетентності вчителя 32

1.3. Характеристика базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури 51

Висновки до першого розділу 72

РОЗДІЛ 2. СТАН ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 75

2.1. Стан реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах 75

2.2. Педагогічна діагностика рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури 92

Висновки до другого розділу 117

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 121

3.1. Організація експериментального впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури 121

3.2. Педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін 135

3.2.1. Педагогічні умови формування предметно-теоретичної компетентності..... 137
3.2.2. Педагогічні умови формування інформаційно-дослідницької компетентності..... 141
3.2.3. Педагогічні умови формування профільної (методичної, рухової, здоров'язберігальної) компетентності..... 145
3.2.4. Педагогічні умови формування компетентності професійного спілкування..... 154
3.2.5. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності..... 159
3.2.6. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності..... 162
3.2.7. Педагогічні умови формування творчої компетентності..... 164
3.3. Оцінка ефективності формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури..... 167
Висновки до третього розділу..... 181
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ..... 184
ДОДАТКИ 189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 270

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному світі істотно зростає роль фізичної культури як фактора вдосконалення людини. Здоровий спосіб життя, фізична культура й спорт – важливі поняття національної ідеї. Тому нині суспільство підвищує вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Концептуальні положення щодо змісту й організації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах базуються на Законах України "Про освіту" та "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації (1999), рекомендаціях ЮНЕСКО. У цих документах наголошується на необхідності фундаменталізації в галузі фізичної культури.

Орієнтація на нову компетентнісну освітню парадигму, поширення інноваційних процесів у практичній педагогіці зумовлюють підвищення вимог суспільства до професійних якостей фахівців. Розв'язання означеної проблеми, на думку більшості педагогів-науковців, полягає в модернізації професійної підготовки в таких напрямах: упровадження новітніх педагогічних технологій у вищій школі (А. Алексюк [6], О. Пометун [178], С. Сисоєва [202] та ін.), осучаснення змісту неперервної освіти (В. Андрущенко [9], Т. Десятов [61], Н. Ничкало [134] та ін.), забезпечення якості й інтенсифікації навчального процесу у вищій школі (М. Євтух [67–69], А. Кузьмінський [102], Л. Прокопенко [183] та ін.), компетентнісне спрямування та інноваційний розвиток освіти у європейському вимірі (Н. Бібік [25], І. Єрмаков [70], О. Овчарук [139] та ін.).

Сьогодні особливий інтерес педагогічних досліджень зосереджено на проблемі формування професійної компетентності фахівців різних професій, у тому числі й учителя фізичної культури. Це зумовлено значною інноваційною динамікою сучасного ринку праці, який ставить нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Ці вимоги сформульовано не тільки у форматі "знань" студентів, а й у способах майбутньої професійної діяльності ("вміння",

“здатність”, “готовність”). Тому в проекції на вчителя фізичної культури йдеться про такі особливі результати в системі його професійної підготовки, у межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високої якості освіти, про “професійну компетентність” і такі її складові, як базові компетентності. Актуальність їх формування в майбутнього вчителя фізичної культури пов’язана з особливою потребою суспільства в здоровому, працездатному й фізично розвинутому поколінні.

Аналіз наукових досліджень, які стосуються проблеми формування окремих складових професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури (М. Данилко [58], Р. Карпюк [89], О. Смакула [208], А. Чорноштан [285] та ін.), свідчить про недостатнє обґрунтування науково-методологічних засад використання компетентнісного підходу у вищій фізкультурно-педагогічній освіті України. Досвід його впровадження виключно фрагментарний, бо нині в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів домінує функціональний підхід – формування здатності студентів до певних видів педагогічної роботи, а не готовності до якісного виконання функцій майбутньої фахової діяльності як основи професійної компетентності.

Отже, сьогодні не визначено умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, не виявлено критеріїв і рівнів сформованості її складових – базових професійних компетентностей з огляду на нові вимоги до кваліфікації в цій галузі.

Унаслідок вивчення спеціальної наукової літератури й спостереження за процесом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури нами виявлено такі суперечності:

– між об’єктивною необхідністю переходу на компетентнісно зорієнтовану освіту й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ компетентнісного підходу;

– між зростанням вимог суспільства до якості освіти (у тому числі фізкультурно-педагогічної) та недостатнім рівнем професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів;

– між вимогами загальноосвітньої школи до рівня сформованості базових професійних компетентностей учителя фізичної культури й відсутністю теорії та практики визначення переліку, змісту, діагностики й створення відповідних педагогічних умов їх формування в студентів вищих навчальних закладів.

Ураховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізкультури, а також актуальність проблеми, її недостатню теоретичну розробленість, темою монографічної роботи обрано: **“Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін”.**

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Основними напрямами дослідницького пошуку в цьому розділі стали виокремленняя й характеристика етапів становлення сучасного компетентнісного підходу в освіті, окреслення його базових концептуальних засад й особливостей; аналіз наукових визначень та уточнення поняття професійної компетентності вчителя; розробка її структури; аналіз специфіки й функцій професійної діяльності вчителя фізичної культури; визначення переліку та рівнів сформованості його базових професійних компетентностей.

Для визначення теоретико-методологічних основ формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в межах розділу використано такі теоретичні методи: аналіз, синтез, класифікація, систематизація, узагальнення наукових даних.

1.1. Генеза та концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті

Важливим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох дослідників, є компетентнісний підхід. Багато науковців (Н. Бібік [24], І. Єрмаков [70], І. Зимняя [78], О. Овчарук [139], А. Хуторський [277] та ін.) визначають його не як суму знань і вмінь, а як здатність людини мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання й досвід.

Саме на таку здатність особистості в 70-х роках минулого століття вперше звернули свою увагу американські вчені-педагоги. Зокрема, у 1965 році одним із перших скористався компетентнісним підходом (competence-based education) Н. Хомський у своїх теоретико-лінгвістичних розробках. Таким чином, цей учений заклав основу генерування цілої низки нових науково-педагогічних понять, пов'язаних із термінами "компетенція" та "компетентність". Але слід відзначити,

що поняття "компетенція", "компетентність" і похідне "компетентний" використовувалися й раніше – у побуті, літературі. Тому їх тлумачення широко представлені в словниковій літературі середини XX століття. Наприклад, у "Короткому словнику іноземних слів" сформульовано таке визначення: "компетентний (із лат. – competens, competentis: відповідний, здатний) – обізнаний у певній галузі; той, хто має право за своїми знаннями або повноваженням робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь" [97]. "Сучасний словник іноземних слів" трактує поняття "компетентний" як володіючий компетенцією – спектром повноважень якої-небудь установи, особи або колом справ, питань, які підлягають чийомусь веденню: Competent (франц.) – компетентний – той, хто має право. Competents (лат.) – відповідний, здатний. Competere – вимагати, відповідати, бути придатним. Competence (англ.) – здатність (компетенція) [213].

Аналіз наукових праць (В. Байденко [19], Н. Кузьміна [101], А. Маркова [112] та ін.) показує, що період з 1960 по 1970 рр. характеризується появою в науковому вжитку категорії "компетенція", створенням передумов для розмежування понять "компетенція" та "компетентність". Зокрема, Д. Хаймсом уперше було обґрунтовано категорію "комунікативна компетентність". Це – перший етап становлення компетентнісного підходу.

Другий етап (1970–1990 рр.) – характеризується використанням категорій "компетенція" та "компетентність" у теорії й практиці вивчення іноземних мов, у підготовці менеджерів, журналістів й інших фахівців. Унаслідок цього розробляється таке нове поняття, як "соціальні компетенції та компетентності". Більшість дослідників розгорнуто тлумачать поняття "компетентність" із позицій системного його розуміння як інтегративної якості особистості, що стосується її когнітивної, емоційної та діяльнісної сфер. Це дало змогу науковцям виокремити різні види компетентності. Так, Дж. Равен у своєму списку наводить 39 їх найменувань. За твердженням дослідника, кожне з них є суто "мотивованими здатностями" [189, 281–296].

Аналізуючи досить численний перелік видів компетентності Дж. Равена, можна помітити стале фігурування в ньому таких якостей особистості, як

“готовність”, “здатність”, “відповідальність” і “впевненість”. Це в подальших дослідженнях зарубіжних (Р. Уайт, Д. Хаймс та ін.) і вітчизняних (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) авторів послужило поштовхом для розгляду компетентностей як кінцевих результатів педагогічного процесу в межах діяльнісного підходу. Унаслідок цього відповідно до конкретного виду діяльності дослідники виділяли різні види компетентності.

Передумовою третього етапу становлення компетентнісного підходу (1990–1996 рр.) було те, що з початку 90-х років XX століття в освітній галузі розвинутих країн світу виникла низка умов (тиск роботодавців, необхідність підвищити конкурентноздатність випускників на ринку праці, створення основи для взаємовизнання професійних сертифікатів випускників на міжнародному рівні й т. ін.), які спонукали уряди цих країн звернути увагу на проблему компетентності працездатного населення й молоді.

Зокрема, у Великобританії під тиском роботодавців було визначено перелік ключових компетенцій як загальних для всіх спеціальностей показників готовності людини до професійної діяльності. Цьому фактові передували численні дискусії на різних рівнях громадського життя країни: серед населення, бізнес-кіл, у середовищі урядових структур і профспілок, в освітніх закладах, серед релігійних конфесій, батьків, студентів тощо. Унаслідок цього суспільство поступово дійшло до усвідомлення того факту, що метою освіти має бути також розвиток ключових компетенцій.

Аналогічні процеси відбувалися на рубежі 90-х років минулого століття й у багатьох інших зарубіжних країнах. Так, у США в 1990 р. створено Комісію з питань професійних умінь (компетенцій), до складу якої ввійшли лідери національного бізнесу, представники сфери праці, освіти й державних структур. Після того, як Комісія порушила питання: або високі вміння, або низька зарплата, у 1994 р. уряд створив Національну Раду зі стандартизації [146].

Таким чином, розпочалося оновлення системи освіти, визначальними рисами якої стали: домінування інтегрованих цілей навчання над предметними; витіснення елементарних умінь і навичок діяльнісним підходом у навчанні;

реалізація компетентнісного підходу; перехід до нової оцінки якості освіти (компетенції як освітні результати) [32, 59].

Становлення компетентнісного підходу на цьому етапі у вітчизняній педагогіці характеризується появою праць І. Зимньої [80], А. Маркової [115] та інших науковців. Прикметно, що в цей період до наукового обігу вводяться поняття "професійна компетентність", "соціальна компетентність", соціально-психологічна компетентність", "педагогічна компетентність".

Досліджуючи психологію праці, А. Маркова всебічного розглядає компетентність педагога й виділяє спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види професійної компетентності [113, 7].

І. Зимняя, вивчаючи різні аспекти соціальної роботи, обґрунтовує поняття "соціальна компетентність", яка, на її думку, є особистісною характеристикою соціального працівника, а головним критерієм її сформованості – відповідність гуманістичного потенціалу певній діяльності [80, 13]. Показово, що в науково-педагогічних працях цього періоду поняття "компетентність" трактується по-різному: як синонім професіоналізму і як лише одна з його складових.

Четвертий етап розвитку компетентнісного підходу в освіті (з 1996 р. і до сьогодні) характеризується розширенням кола наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо розробки його концептуальних засад, зокрема, визначення переліку й сутності ключових компетентностей і втілення їх у відповідних освітніх нормативних документах.

У змісті компетентнісного підходу сучасні американські вчені вирізняють єдність таких його складових: концептуальної (наукової); інструментальної (володіння вміннями); інтегративної (здатність поєднувати теорію й практику у вирішенні проблем); контекстуальної (розуміння соціокультурного середовища); адаптивної (передбачливість і готовність до змін); комунікативної /35/ 1)[1].

У Сполучених Штатах Америки компетентнісний підхід сучасні науковці розглядають як діалектичну альтернативу більш традиційному кредитному

---

[1] /35/ 1) розд. 1. Теоретико-методологічні передумови дослідження проблеми, с. 31.

підходу, орієнтованому на нормування змістовних одиниць освіти. Відповідно до цього оцінка компетенцій передбачає пріоритетне використання об'єктивних методів діагностики діяльності (спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист навчальних портфелів тощо). Саме поняття "компетентність" розглядають як здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій галузі діяльності. З огляду на це компетенція постає, насамперед, в уявленні роботодавців і суспільства специфічними очікуваннями, пов'язаними із професійною діяльністю випускника навчального закладу. Рівень відповідності індивідуальних показників працівника очікуванням роботодавця й суспільства і є базовою ознакою компетентності.

Загалом американський компетентнісний підхід характеризується орієнтованістю на нормування змістовних одиниць освіти у двох площинах: процесуально-діяльнісній – спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист навчальних портфелів тощо; результативно-діяльнісній – здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі в тій чи іншій галузі діяльності.

У процесі формування єдиного європейського простору політики дійшли до висновку, що освіта є найважливішим консолідуючим фактором інтеграції європейських країн. У зв'язку з цим Рада Європи неодноразово розглядала глобальні проблеми освіти в країнах Євросоюзу, зокрема визнала нагальною необхідністю впровадження концепції "освіта протягом життя". Відтак у 1996 році на симпозіумі Ради Європи [139] вперше було окреслено концептуальні засади компетентнісного підходу та принцип визначення переліку ключових компетентностей на основі оперування такими поняттями, як "вивчення", "пошук", "мислення", "співробітництво", "ділова активність", "адаптація" тощо. У межах цього форуму під назвою "Ключові компетенції для Європи" обговорювався перелік ключових компетенцій, у якому Рада Європи особливого значення надала політичним і соціальним компетентностям та компетентностям, пов'язаними із життям у полікультурному суспільстві.

Нині Міжнародна комісія Ради Європи розглядає концептуальні засади компетентнісного підходу, послуговуючись поняттями "ключові вміння", "базові вміння", "фундаментальні шляхи навчання", "ключові уявлення", "опорні знання". Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: з одного боку, спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; з іншого – комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок /139/ 1)[2].

Фахівці Міжнародного департаменту стандартів (IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) у сферах навчання, досягнення й освіти поняття "компетентність" визначають як спроможність кваліфіковано виконувати завдання чи роботу. Загальна структура цієї категорії, на їхню думку, містить набір знань, навичок і відношень, які дають змогу людині ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що сприяють досягненню відповідних стандартів у галузі професії або конкретного виду діяльності.

Ще однією розробкою на загальноєвропейському рівні стали результати робочих засідань представників країн Євросоюзу з визначення нових базових компетентностей (Лісабон, 2001 р.). Так, за результатами звіту, представленого на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів запропонувала такі основні галузі ключових освітніх компетентностей: фундаментальні навички обчислення та письма; базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; іноземні мови; ІКТ-навички та використання технологій; уміння навчатися; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура.

Значним досягненням у розробці концептуальних засад компетентнісного підходу стало започаткування в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади програми "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади" зі скороченою назвою "DeSeCo" (1997 р.). Цю програму започаткувала група експертів із різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, міжнародних, національних освітніх інституцій тощо. Учасники цього проекту наразі роблять

---

[2] /139/ 1) розд. 1. Підходи Ради Європи, с. 19.

спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у визначенні та відборі ключових компетентностей.

Зміст поняття "компетентність" експерти "DeSeCo" визначають як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. На їхню думку, кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень індивіда та його практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, тобто всьому тому, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби. Учасники проекту переконливо доводять, що компетентність проявляється в діяльності особи в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточенні). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття людиною необхідних компетентностей; на їх формування впливають сім'я, робота, мас-медіа, релігійні та культурні організації тощо.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії щодо поняття ключових компетентностей представниками (ОЕСР) стало визначення концептуальної бази трьох категорій ключових компетентностей: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

Як вважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), така класифікація дає змогу визначити критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Так, автономна дія передбачає дві центральних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння загалу засобів, що дають змогу людині взаємодіяти з навколишнім світом. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому розумінні (взаємодія з людьми, які спілкуються іншими

мовами та різняться поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії із суспільством, яке має іншу культуру, цінності та соціально-економічне підгрунтя.

Таким чином, реалізація програми "DeSeCo" дала змогу країнам-учасницям (понад 18 країн) визначитися з переліком ключових компетентностей для кожної з них. Було також зроблено перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести PISA [139].

Одним із провідних понять компетентнісного підходу в сучасних наукових колах країн Заходу є так званий "освітній домен" (від французького "domaine" – область) – одиниця структури освіти. При цьому підсумкова компетентність постає як сукупність цих доменів. Своєю чергою, кожен домен формується як специфічна функція майбутньої професійної діяльності. Наприклад, при підготовці вчителів використовуються такі домени: розробки навчальних програм і методів навчання; оцінок і вимірів; інформаційної інтеграції; менеджменту й інноваційної діяльності; дослідницької діяльності.

Надалі кожен із доменів конкретизується на кількох рівнях. Зокрема, на початковому рівні виділяються види діяльності й проблеми, до вирішення яких повинні бути підготовлені випускники (створення систем, оцінка досягнень, планування результатів тощо). На наступному рівні чітко фіксуються окремі дії та властивості, які забезпечують успішність діяльності: визначати, інтерпретувати, порівнювати, розробляти, здійснювати, інтегрувати, контролювати й ін. На найвищому рівні, як правило, наводяться шкали, де відзначають стандартні рівні професійної компетентності (новачок, користувач, досвідчений користувач, професіонал, експерт тощо).

Найбільш значущою особливістю компетентнісного підходу в країнах Заходу є авторство відповідних моделей: воно належить недержавним асоціаціям (федераціям, комітетам), які здійснюють координацію професіоналів у відповідних галузях професійної діяльності. Саме тому проблема компетентнісного підходу знаходить інше інституційне вираження – об'єктивну оцінку придатності кожної людини, котра опановує конкретний вид майбутньої діяльності; вироблення чітких критеріїв якості цієї діяльності, що дає змогу

майбутнім працівникам здійснювати цілеспрямовану підготовку для одержання необхідного сертифіката й відповідного визнання його в цій галузі [267].

Сучасні зарубіжні вчені зміст компетентнісного підходу в освіті пов'язують із формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання й уміння, навички, здібності й психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні. Так, німецький учений Ф. Ерпенберг поняття компетентності співвідносить із диспозицією самоорганізації особистості в умовах діяльності [255]. Інший німецький дослідник Б. Бергман вважає професійну компетентність будь-якого працівника найважливішим персональним (особистісним) ресурсом [254].

Австралійський дослідник Т. Гофман стверджує, що компетентнісний підхід можна розглядати в трьох площинах: 1) видимих та фіксованих результатів діяльності; 2) деяких стандартів виконання діяльності; 3) особистісних властивостей, які визначають ефективність тієї або іншої діяльності [258, 277].

Отже, у зарубіжних дослідженнях компетентнісний підхід у будь-якому разі пов'язується з діяльнісним результатом. При цьому на перший план його концептуальної основи виходить дія, операція, які співвідносяться не з об'єктом (реальним або ідеальним), а з ситуацією, проблемою. За таких умов об'єкти набувають зовсім іншого статусу: це вже не природні феномени, які повинні бути пізнані, описані й класифіковані, а рукотворні свідчення оволодіння відповідною компетенцією (плани, звіти, аналітичні записки тощо).

Тривалий час у Росії поняття компетентності мало яскраво виражене правове забарвлення, тобто розглядалося як денотат феноменів "уповноваження", "влади", "відповідальності". Це підтверджує теза В. Дьоміна про те, що компетентна людина, яка не має певних повноважень, не може повною мірою й у соціально значущих аспектах себе реалізувати. Учений вважає, що компетентність – це рівень умінь особистості, який відображає міру відповідності певної компетенції й дає змогу діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах [59, 34].

У зв'язку з активізацією процесів Євроінтеграції у 2001 році в Росії було розроблено "Стратегію модернізації змісту загальної освіти". Концептуальною основою диференціації компетентностей у цій нормативній розробці стало розмежування їх за сферами діяльності особистості. Таким чином, до базових компетентностей віднесено: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності; компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності; компетентність у сфері соціально-трудової діяльності; компетентність у побутовій сфері; компетентність у сфері культури і дозвілля [218, 15].

Незважаючи на те, що цей документ мав солідне теоретичне обґрунтування (про це свідчать фундаментальні праці В. Адольфа [2], В. Дьоміна [59], І. Зимньої [78], В. Краєвського [95], В. Сєрікова [198], А. Хуторського [240] та інших учених), його зміст і донині має дискусійний характер, у чому зізнаються й самі його розробники, зокрема А. Хуторський.

Серед названих вище науковців І. Зимняя вперше теоретично обґрунтувала концептуальні засади типологізації ключових компетенцій і структурувала їх таким чином: 1) здоров'язбереження, ціннісно-смислової орієнтації у світі, інтеграції знань, громадянськості, самовдосконалення; 2) соціальної взаємодії, комунікативні; 3) компетенції, які стосуються діяльності людини й виявляються у всіх її типах і формах [78, 15–20].

Як зауважує І. Зимняя, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість людини, а вміння розв'язувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях пізнання, взаємин між людьми, практичного життя, права вибору професії, вирішення власних проблем.

Інший провідний російський дослідник А. Хуторський розробив модель компетентнісного підходу, узагальнений образ якого обґрунтував тим, що його природною й генетичною основою є ідеї загального й особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно-орієнтованої освіти. За твердженням ученого, категорійна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості й цілезаданості освітнього процесу, при якому компетенції обумовлюють вищий,

узагальнений рівень умінь і навичок суб'єкта навчання, а зміст освіти визначається чотирьохкомпонентною моделлю (знання, уміння, досвід творчої діяльності й досвід ціннісного ставлення).

Показово також, що А. Хуторський чітко розвів базові поняття "компетенція" і "компетентність". Перше з них, на його думку, містить сукупність взаємозалежних якостей особистості, які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а друге співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією, яка стосується її особистісного ставлення до неї та до предмета діяльності.

До наукового обігу А. Хуторський увів поняття освітньої компетенції, яку трактує як сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності суб'єкта навчання стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально-значимої продуктивної діяльності. З огляду на це освітні компетенції вчений диференціює за такими самими рівнями, як і зміст освіти: ключові, загальнопредметні, предметні.

Одночасно А. Хуторський акцентував увагу на проблемі, яка полягає у визначенні переліку й формулюванні ключових компетенцій та їхніх систем. Використавши зарубіжні й вітчизняні класифікації ключових компетенцій та врахувавши головні цілі загальної освіти, структурну уяву соціального досвіду й досвіду особистості, а також основні види діяльності суб'єкта навчання, він запропонував такі групи ключових компетенцій: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення. При цьому вчений наголошує, що наведені групи компетенцій мають креативну спрямованість /240/ 3)[3].

Подальші наукові дискусії в наукових колах Росії виявили кілька груп істотних протиріч:

1) невідповідність вихідної практичної орієнтованості компетентнісного підходу й існуючої предметної (у тому числі метапредметної) орієнтації

[3] /240/ 3) глава 3. Методологические основы эвристического обучения, с. 38–46.

педагогічної практики;

2) невизначеність концептуального та інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, зокрема, незрозумілість принципових розходжень останнього з психолого-педагогічними концепціями діяльнісної та розвивальної спрямованості;

3) відсутність предметної й вікової співвіднесеності компетентнісного підходу, а також організаційно-управлінських аспектів упровадження компетентнісного підходу;

4) незрозумілість національно-культурного, соціально-політичного та соціально-психологічного контексту розробки стандартів і реалізації в ньому компетентнісного підходу [91].

Найбільш показовим наслідком наукових дискусій компетентнісного підходу стали дві недостатньо оцінені обставини. По-перше, те, що цей підхід співвідноситься з розмаїттям більш традиційних підходів – культурологічним (В. Краєвський [94]), науково-освітнім (С. Пиявський [173], дидактоцентричним (Н. Виноградова [39]), функціонально-комунікативним (В. Капінос [87]) та ін. По-друге, те, що в контексті актуалізації концепції профільного навчання в старшій ланці освіти компетентнісний підхід практично зникає з поля зору вчених і практиків.

Отже, компетентнісний підхід у російській освітній теорії та практиці у 2002 році не мав досконало оформленої концепції й логіки й запозичував понятійний і методологічний апарат з достатньо сформованих наукових дисциплін (лінгвістики, юриспруденції, соціології та ін.).

Щоб удосконалити концепцію й логіку компетентнісного підходу А. Хуторський у 2003 р. публікує працю "Дидактична евристика. Теорія й технологія креативного навчання" [240], у якій визначає ключові компетенції, їхні функції, типологію, вибудовує їх ієрархію, розробляє технологію проектування ключових і предметних компетенцій.

З огляду на головні цілі загальної освіти, на структурну уяву соціального досвіду й досвіду особистості, а також на основні види діяльності суб'єкта

навчання А. Хуторський визначає такі групи ключових компетенцій: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, компетенції особистісного самовдосконалення. При цьому в названій книзі акцентовано увагу на тому, що наведені групи компетенцій мають креативну спрямованість. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну, міжпредметну й предметну А. Хуторський вибудовує ієрархію типів компетенції за трьома рівнями: 1) ключові компетенції, що належать до загального (метапредметного) змісту освіти; 2) загальпредметні компетенції, які стосуються певного кола навчальних предметів та освітніх галузей; 3) предметні компетенції, що є частковими стосовно двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів /240/ 3)[4].

Протягом останніх років у зв'язку з домовленостями Болонського й Копенгагенського процесів коло російських науково-педагогічних досліджень на основі компетентнісного підходу значно розширилося. Багато науковців детально аналізували сутність й основні положення цього підходу, а також робили певні узагальнення та вносили корективи відповідно до об'єктів своїх досліджень.

Так, Л. Давидов стверджує, що сутність компетентнісного підходу характеризується особистісними й діяльнісними аспектами, тобто має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість [57, 8].

З позицій ієрархічної структури методологічного аналізу й на основі системності, міждисциплінарності, комплексності та функціональності визначає сутність компетентнісного підходу О. Шаламова. Основними його імперативами, на її думку, є культурологічний, особистісний, діяльнісний і аксіологічний. Виділяючи "ключові компетентності" як основне поняття компетентнісного підходу, авторка дослідження наголошує на тому, що внутрішньою сутністю їх розвитку виступає власна творча активність особистості, яка пов'язана з розвитком її когнітивної сфери, мотиваційної спрямованості, рефлексивних

---

[4] /240/ 3) глава. 3. Методологические основы эвристического обучения, с. 38–46.

здібностей, свободи вибору власної поведінки й здатністю до саморозвитку й самоосвіти [246, 8].

У своєму дослідженні Ю. Пестєрєва, розглядаючи компетентнісний підхід із позицій результативності педагогічного процесу, зауважує, що в його основі має лежати певна концепція конструювання змісту освіти на основі організації особливого освітнього середовища, яке передбачає створення відповідних педагогічних, психологічних та організаційних умов [170, 7].

Т. Базавова стверджує, що компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, яким є формування компетентності, здатності людини діяти в різних практичних ситуаціях. У межах цього підходу, за словами вченої, передбачено визначення цілей освіти з урахуванням вимог до характеру й рівня підготовки фахівців, а також необхідність вироблення нових підходів до відбору та структурування змісту навчання, обґрунтування технологій, які дають гарантований результат. Основними поняттями компетентнісного підходу в дослідженні Т. Базавової визначено ключові й спеціальні компетенції [18, 8].

Загальна особливість російського компетентнісного підходу полягає в тому, що його науково-педагогічна методологія великою мірою об'єктоцентрична, тобто основою більшості концепцій є об'єкти й знання про них. Тому докорінна сутність російської парадигми компетентнісного підходу визначається як спосіб діяльності щодо певних об'єктів.

Слід зазначити, що помітно різняться контекст й інфраструктура автентичних зарубіжних і російських версій компетентнісного підходу. Це пояснюється різноманітністю просторів самої концептуалізації: у росіян – необхідність наукового обґрунтування відповідних понять; в американців – визначення компетенцій у межах різнобічного соціального діалогу. Конкретні поняття компетентності й компетенції в російській педагогічній культурі трактуються класичним чином, тобто як ідеальні сутності, які підлягають поясненню й осмисленню. У західній культурі ці категорії розглядаються як некласичний феномен, що вкорінений у суспільній освітній практиці й відображає

баланс інтересів суспільства, освітніх інститутів, роботодавців, а також споживачів послуг.

Сучасні провідні педагоги й психологи, учителі-практики та педагогічна громадськість України розгортають широкі дискусії щодо визначення основних термінів і концептуальних засад компетентнісного підходу. Так, якщо раніше категорію компетентності українські вчені здебільшого пов'язували з поняттями "майстерність", "професіоналізм", "професійна готовність" (І. Зязюн [169], А. Макаренко [110], В. Сухомлинський [220] та ін.), то сучасні науковці ставлять акцент саме на тому контексті, який пропонують європейські країни: "Компетентність – специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя". "Компетентність – це підхід до знання як інструмента розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини" /71/ 2)[5].

Відтак українські вчені компетентнісний підхід пов'язують з ідеями життєтворчості, які відповідають його концепції в країнах ЄС – неперервній (пожиттєвій) освіті. Ключовий контекст цього підходу полягає в тих педагогічних прецедентах, у яких утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність особистості.

Це підтверджується результатами дослідження О. Пометун, яка на сторінках інтернет-видання "Вісник" презентує основні загальновизнані сучасними українськими педагогами трактування термінів та окремих концептуальних положень компетентнісного підходу:

– під терміном "компетенції розуміють передусім коло повноважень певної організації, установи або особи;

– поняття "компетентнісний підхід" трактують як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості;

---

[5] /88/ 2) розд. 2. Феномен компетентності у просторі наукового знання, с. 146.

– компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання;

– "ключова компетентність" є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини; це – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

– ключові компетентності – інтегральні характеристики якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем;

– основні ознаки ключових компетентностей – це: 1) поліфункціональність (дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя; 2) надпредметність і міждисциплінарність (можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо); 3) багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); 4) забезпечення широкої сфери розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін.) [177].

Загалом можна погодитись із наведеними узагальненнями. Однак ототожнення ключових компетентностей із базовими є хибним. Зіставлення тлумачень слів "ключовий" і "базовий" показує, що вони мають різний зміст. Так, термін "ключовий" у "Тлумачному словнику російської мови" визначається як такий, що відкриває можливості оволодіння, управління чим-небудь [145]. По суті, це синонімічно зі значенням слова "джерело". У цьому ж таки словнику й у "Великому енциклопедичному словнику" термін "база" (франц. – base; грецьк. – basis) трактується однозначно як основа чого-небудь [31]. У "Сучасному тлумачному словнику української мови" це поняття визначено ширше: стандарт,

взірець, прийнятий за основу [221]. Таким чином, аналіз словникових інтерпретацій дає підстави для розведення цих понять.

Ключова компетентність – це інтегративна якість особистості, яка полягає в здатності розв'язувати складні поліфункціональні завдання з різних галузей людської діяльності на міждисциплінарному, надпредметному й багатомірному рівнях. Вона дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті й проявляється в способах поведінки людини з урахуванням її пізнавальних здібностей і психологічних якостей, є детермінантою виникнення й розвитку базових компетентностей – структурно класифікованих комплексів (знань, умінь, навичок і якостей особистості), які є певною стандартизованою основою для відображення специфіки й забезпечення якості виконання завдань конкретного виду конструктивної діяльності людини.

В Україні, на жаль, досі ще немає взаємоузгодженого підходу до систематизації ключових компетентностей. На цьому наголошує координатор проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний рівному"" О. Овчарук. Проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах, вона запропонувала класифікацію головних переліків ключових компетентностей за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей): соціальні, мотиваційні та функціональні. Унаслідок обговорення цих переліків педагогічною громадськістю й учасниками регіональних "круглих столів" і семінарів (Черкаси, Миколаїв, Тернопіль, Луганськ, 2006–2007 р.) було запропоновано дві рекомендації щодо політики країни в галузі освіти: 1) залучення України до процесу широкого обговорення ключових компетентностей на всіх рівнях, а також уходження до міжнародної мережі "Визначення та відбір компетентностей" (DeSeCo); 2) визначення й обґрунтування поняття ключових компетентностей та їх інтеграція до змісту освіти (стандартів, програм і підручників), а також розроблення інноваційних технологій щодо їх упровадження [171].

У зв'язку з нагальною необхідністю запровадити компетентнісний підхід в Україні нині розширюється коло психолого-педагогічних досліджень на його базі.

Переважна більшість сучасних педагогів-науковців і практиків переконані, що перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого "Я" у професії, у соціальній структурі [92, 47]. Окрім того, як зазначає Н. Бібік, реалізація компетентнісного підходу в змісті професійної освіти дає змогу здобути випускнику якості, що сприяють його інтегруванню в широкий світовий соціокультурний простір [24, 25].

Отже, українська освіта дедалі активніше оперує поняттям компетентності в тому розумінні, який пропонують європейські країни. І хоча в деяких освітніх директивних документах здійснено спроби закласти досягнення суб'єктами навчання компетентностей, на сьогодні ще немає взаємоузгодженого переліку ключових і базових компетентностей, що вкрай необхідно для забезпечення інтеграції української освіти в загальносвітові процеси.

Узагальнюючи теоретико-методологічний аналіз сутності компетентнісного підходу в країнах далекого зарубіжжя, у Росії й Україні, виникає принаймні три запитання: 1) чим зумовлена необхідність упровадження компетентнісного підходу в освіту; 2) чи є тотожними поняття компетенції й компетентності; 3) яке місце посідає компетентнісний підхід в ієрархії інших підходів до аналізу й організації освітнього процесу?

Відповідаючи на перше питання, слід зазначити, що необхідність аналітичного розгляду компетентнісного підходу й упровадження його в освіту зумовлена загальноєвропейськими та світовими тенденціями інтеграції, глобалізації суспільства, а також зміною освітньої парадигми, в основі якої лежить сукупність переконань, цінностей, технічних засобів тощо, властивих сучасному етапу розвитку суспільства.

У відповідь на друге запитання можна стверджувати однозначно, що поняття компетентності й компетенції є спорідненими, але не тотожними. Про це

свідчить викладений вище аналіз цих категорій. Окрім того, ми вважаємо, що залежно від того, як визначені ці поняття та їхні співвідношення, можна розуміти й зміст компетентнісного підходу. Однак заснований саме на компетентності, а не на компетенції підхід показує свою прагматичну й гуманістичну спрямованість.

І, нарешті, дамо дещо ширшу відповідь на третє запитання.

Реалізація в освітньому процесі будь-якого підходу, у тому числі й компетентнісного, порушує низку загальнометодологічних і теоретичних питань, серед яких особливо рельєфно виступає проблема поєднання різних підходів або їх заміни. У сучасній науці міцно утвердилося політрактування педагогічних явищ, зокрема чотирьохрівневий методологічний аналіз – філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і методичний (І. Блауберг, Е. Юдін) [27]. Першому рівню належать системний, генетичний та еволюційний підходи; другому – міждисциплінарний, комплексний, синергетичний і функціональний; третьому – конкретно-науковому (наприклад, психолого-педагогічному) – культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-орієнтований, а також компетентнісний.

Філософський рівень аналізу полягає в тому, що характеризує його світоглядну основу з використанням системного й генетичного підходів як відображення просторово-тимчасового бачення світу. У контексті системного підходу всі формовані компетентності можна розглядати як елементи цілісної системи особистісних властивостей людини, у якій її цілі-ідеали є провідними. У контексті генетичного підходу формування компетентностей доцільно розглядати як мінливі в інноваційно-еволюційному процесі розвитку людини психічні новоутворення (наприклад, тривалість формування компетентності в навчальному процесі – від дошкільного навчального закладу до інституту післядипломної освіти).

На загальнонауковому рівні можна розглядати процесуально-результативний підхід до формування компетентностей, який полягає в тому, що

про ефективність педагогічного процесу ніяким іншим способом, окрім оцінювання результату, судити не можемо.

Конкретно-науковому рівню розгляду методологічної основи формування компетентності належать комплексний, особистісно-діяльнісний, ситуаційно-проблемний і власне проблемний підходи. У межах комплексного підходу розмежовуються поняття компетенції й компетентності. У рамках особистісно-діяльнісного підходу розглядається мета формування компетентностей в контексті дослідження розвитку особистості в єдності її інтелектуального, емоційно-вольового, особистісного й поведінкового компонентів. Ситуаційно-проблемний підхід декларує організаційно-управлінську форму освіти, спрямовану на формування різноманітних компетентностей і передбачає створення навчальних ситуацій різних рівнів проблемності. Проблемний підхід передбачає попереднє моделювання ієрархії позиційно-рольових завдань, що містять у собі розв'язання проблем комунікативно оформленої суб'єкт-суб'єктної взаємодії й спрямування освітніх зусиль на формування компетентностей.

Компетентнісний підхід об'єднує кожен з означених рівнів. Завдяки цьому він набуває ознак системності й міждисцилінарності. Тому в ієрархії різноманітних підходів до аналізу й організації освітнього процесу саме цей підхід інтегрує різноманітні особистісні й діяльнісні аспекти.

Таким чином, компетенісний підхід базується на таких провідних ідеях: системності як процесу формування цілісної сукупності основних властивостей людини; синергетичності як мінливого й формованого в інноваційно-еволюційному процесі розвитку особистості психічного новоутворення, яке передбачає пожиттєву освіту; ефективності всіх ланок освітнього процесу в процесуальному (готовність до виконання діяльності) та результативному (фіксованість якості результатів діяльності) аспектах; комплексності, яка передбачає взаємоузгодженість освітніх програм з позицій їх доцільної спрямованості, ціннісно-смислової насиченості та культуровідповідності; ситуаційної проблемності як освітньої форми, спрямованої на створення навчальних ситуацій і завдань різних рівнів складності та успішне їх розв'язання;

життєтворчості як утвердження власного образу "Я" у відповідному виді конструктивної діяльності [153, 38].

Отже, компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним і характеризується особистісними та діяльнісними аспектами. Він має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість. Практична спрямованість, за визначенням Ради Європи, полягає в тому, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити. Прагматична спрямованість виявляється у винятковій ролі досвіду, умінь практично реалізувати знання й на цій основі вирішити завдання. Гуманістична спрямованість базується на тому, що будь-які компетентності є соціальними, бо за своїм змістом вони формуються й функціонують у соціумі, забезпечуючи життєдіяльність особистості в ньому, а також визначаючи характер взаємодії людини з суспільством, із колективом, із сім'єю, з окремими індивідами [148, 39–41].

Окреслена концептуальна схема компетентнісного підходу в освіті як парадигма, адекватна "викликам часу", основана на численних інтегральних характеристиках, властивостях і якостях особистості, її вмотивованої здатності до певних видів конструктивної, креативно спрямованої діяльності. З огляду на це, компетентнісний підхід доцільно обирати як методологічну основу педагогічних досліджень різноманітної проблематики, у тому числі й професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

1.2. Сутнісний і структурний аспекти проблеми професійної компетентності вчителя

На різних етапах розвитку педагогічного знання вчені розмірковували про саму особистість учителя, її професійно значущі якості, різні здібності, уміння, визначали суть здійснюваних нею видів діяльності. Однак професійну компетентність як педагогічну проблему науковці порушили лише наприкінці 80-х років XX століття.

Численні вітчизняні й зарубіжні дослідження, які прямо чи опосередковано торкалися проблеми з'ясування сутності цього феномена, ґрунтувалися на двох основних підходах – індивідуально-особистісному та діяльнісному. Інтегративна характеристика цього поняття об'єднувалась такими категоріями, як "майстерність", "професіоналізм", "професійна готовність" тощо. При цьому майстерність учителя більшість провідних учених (І. Зязюн [169], В. Галузинський, М. Євтух [48–49], Н. Кузьміна [101], А. Маркова [112], Л. Столяренко [216], В. Сухомлинський [220] та ін.) усталено інтерпретує як якісну характеристику високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Професіоналізм педагога визначається як сукупність професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність й оптимальність професійної діяльності. Професійна готовність розуміється як єдність теоретичної та практичної готовності, що проявляється через певні вміння. Ці категорії, безперечно, стосуються професійної компетентності педагога, але не є тотожними їй, бо характеризують окремі здатності людини до вирішення завдань професійної діяльності.

Вивчення уявлень про професійну компетентність педагога показує, що вони з часом значно змінювалися: від розробок основ формування педагогічної спрямованості вчителя (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко [63–64] та ін.) й розвитку професійно-важливих якостей особистості (Н. Кузьміна [100–101], І. Лернер [104], А. Маркова [112–115] та ін.) до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. Андреєв [8], В. Загвязинський [73], М. Поташник [181] та ін.) й аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (зокрема, Л. Виготський [46], О. Леонтьєв [103], С. Рубінштейн [193] та ін.). Ці та інші вчені переважно досліджували окремі грані професійної компетентності педагога, наприклад: Н. Кузьміна [101] – спеціально-педагогічну, науково-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну й аутопсихологічну компетентності; А. Маркова [112] – соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну. Наведений список можна й далі

продовжувати, доповнюючи найновішими розробками. Це свідчить про багатогранність розглядуваного поняття.

Багато вітчизняних дослідників (Л. Анциферова [11], Ю. Варданян [34], Н. Кузьміна [101], А. Маркова [112], В. Міжериков [122] та ін.) намагалися визначити сутність професійної компетентності. Вони по-різному трактували це поняття: як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова [11]); складну одиничну систему внутрішніх психічних станів особистості фахівця (готовність до здійснення професійної діяльності й здатності виконувати необхідні для цього дії (Ю. Варданян [34])); як професійну самоосвіту (А. Маркова [112]); здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов [245]); як сукупну інтегральну характеристику особистості людини, яка отримала кваліфікацію й володіє професіоналізмом (І. Зимняя) [80].

Аналіз зазначених трактувань показує, що вони сформовані в руслі особистісно-діяльнісного, системно-структурного та культурологічного підходів. Але, незважаючи на різноманітність наукових підходів, концептуальна основа розуміння цього поняття різними авторами складалася з двох взаємопов'язаних позицій: 1) професійна компетентність – це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності [36; 122; 132; 186]; 2) професійна компетентність – це властивість особистості, що поділяється на декілька видів, на яких базується зрілість людини в професійній діяльності [101; 114].

На цій концептуальній основі розгортаються подальші педагогічні дослідження в Росії, Україні та в інших країнах.

Аналіз сучасних досліджень із питань професійної компетентності педагога в провідних країнах Заходу [254–255; 258; 264] показує, що наголос тут поставлено переважно на вимогах до сучасного педагога щодо формальних факторів його кваліфікації й освіти, а також щодо соціальної цінності його особистісних якостей.

В американській соціальній науці розроблено модель "компетентного працівника", у якій виділено комплекс індивідуально-психологічних якостей

фахівця, а саме: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку. Важливою особливістю цієї теорії є акцентуація саморозвитку особистості, під якою розуміється процес самовивчення, при якому особистість приймає вимоги, трансформує їх для себе адекватно рівню свідомості, розвитку здібностей, сформованості потреб. Отже, на думку американських учених, саморозвиток – це основа для досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

В американській теорії "компетентного працівника" найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці.

Аналізуючи матеріали американських досліджень, ми помітили, що поняття "професійна компетентність" і "кваліфікація" вживаються як синоніми. Але згідно зі словниковими даними "кваліфікація" (від лат. qualis – який за якістю й facio – роблю) є соціально-економічною характеристикою рівня розвитку здатностей щодо виконання працівником його трудових функцій. Зміст поняття "кваліфікація" передбачає обсяг теоретичних знань і практичних навичок. У межах цієї концепції кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості в соціальній сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що і є визначальною ознакою професійної компетентності фахівця.

У Росії протягом останніх років захищено значну кількість дисертацій, автори яких по-різному розглядають сутність професійної компетентності педагога. Наведемо деякі авторські трактування цієї категорії.

Т. Базавова під професійною компетентністю розуміє здатність і готовність фахівця до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності [18, 7].

С. Бурдинська трактує професійну компетентність педагога як характеристику теоретичної, практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що виражається в його здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції [33, 8].

Т. Волох професійну компетентність педагога розглядає як інтегральну характеристику, яка обумовлює здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, котрі виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей [44, 8–9].

М. Денисова тлумачить це поняття як теоретичну й практичну готовність випускників розв'язувати завдання, спрямовані на перетворення своєї діяльності [71, 8].

О. Тармаєва під поняттям "професійна компетентність" окреслює професійно-особиснісну характеристику педагога, яка виражається в готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини [226, 7–8].

У педагогічних дослідженнях в Україні теж дедалі частіше фігурують різноманітні трактування дефініції "професійна компетентність".

Так, у концепції С. Архипової професійну компетентність педагога визначено як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сферу професійного ведення, коло розв'язуваних питань, систему знань, яка постійно розширюється, дає змогу виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально [12, 15–18].

В. Баркасі у професійній компетентності вчителя вбачаю інтегральне утворення особистості, яке містить сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [21, 8–9].

Л. Волошко цим феноменом позначає інтегративне професійне особистісне утворення, у якому внутрішні ресурси людини, її особистісні якості та здібності розглядаються як джерело та критерій ефективності професійної діяльності в системі "людина–людина" [45, 8].

На думку Г. Мельниченко, професійна компетентність учителя – це інтегративна якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає

можливість спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога [120, 7–8].

А. Чорноштан, досліджуючи процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання, професійну компетентність пропонує визначати як складну інтегративну структуру, яка є визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно проявляється у виборі оптимального рішення професійного завдання з числа можливих [243, 7].

Автори книги "Професійна компетентність керівника школи" Л. Васильченко та І. Гришина вкладають у зміст цього поняття "...інтегральну професійно-особистісну якість, що характеризує здатність керівника вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної управлінської діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей" /35/ 2)[6].

Таким чином, аналіз різноманітних дослідницьких підходів до змісту поняття "професійна компетентність" показує, що ця проблема нині активно вивчається вітчизняними й зарубіжними науковцями. Одні вчені трактують цю категорію як здатність учителя виконувати професійні функції, інші – як теоретичну й практичну готовність здійснювати професійну діяльність або як сформованість професійних якостей педагога.

Для того, щоб сформулювати власне визначення поняття "професійна компетентність", розглянемо семантичне наповнення понять "здатність", "готовність" і "якість".

У "Психологічному словнику" "здатність" визначається як "використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів і дій відповідно до мети" та "володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними в

[6] /35/ 2) розд. 2. Структура і зміст професійної компетентності директора сучасної школи, с. 101

суб'єкта знаннями й навичками". Згідно зі словниковими тлумаченнями, сутністю здатності як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань. Сформована здатність може стати властивістю й умовою набуття нових знань, умінь та навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості й здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності [187].

У "Педагогічному словнику" термін "здатність" експліковано як "властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності, здатність, наприклад, до навчання, здатність до трудової діяльності тощо. Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риси характеру й темперамент, особливості емоційно-вольової сфери). Здатність розвивається, поглиблюється в процесі практичної діяльності людини. Значну роль при цьому відіграють природні нахили людини, задатки" [55, 135].

І. Харламов поняття "здатність" визначає як умову успіху особистості в тій чи іншій галузі праці чи пізнавальної діяльності [237, 145].

Комплекс нормативних документів для розробки Державного стандарту вищої освіти України трактує поняття "здатність" як найважливішу складову освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу, яка передбачає, що фахівець "...має володіти здатністю виконувати певні виробничі функції та типові задачі для цих функцій, задачі діяльності", тобто "здатністю вирішувати проблеми й задачі соціальної діяльності та вмінням, що є відображенням наявності цих здатностей" [93, 96]. Поняття "здатність" у цих освітніх документах визначено як психологічний стан індивіда, у якому він готовий до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності. Тому загальні вимоги до властивостей і якостей випускника педагогічного навчального закладу як соціальної особистості подаються у вигляді переліку різних видів здатності вирішувати завдання педагогічної діяльності й системи вмінь, що є відображенням наявності цих здатностей.

У науковій літературі поняття "готовність" розглядається як: активний стан особистості, що викликає діяльність (О. Асмолов [13], Д. Узнадзе [232] та ін.); наслідок діяльності (М. Дяченко [64], В. Крутецький [98] та ін.); якість особистості, що визначає настанови на професійні ситуації та завдання (А. Ухтомський [233] та ін.).

У психологічних дослідженнях поняття готовності розкривається по-різному: то як цілеспрямований вияв особистості й передумова цілеспрямованої діяльності (Л. Столяренко, С. Самигін [216], Е. Стоунс [217] та ін.); то як цілісний комплекс, що містить у собі мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та інші змінні, адекватні вимогам змісту й умовам діяльності (М. Гінзбург [52], В. Дорохіна [62], Е. Томас [231] та ін.).

Досліджуючи психологічну готовність, науковці визначають її як установку й вибіркову прогнозувальну активність особистості на стадії її підготовки до діяльності [63], як "передстартовий стан" [119, 245], як первинну фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності [64], як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини [81].

Отже, психологи досліджують готовність у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що поняття готовності розглядалося дослідниками в різних аспектах. Зокрема, вивчалась проблема формування професійної готовності до педагогічної діяльності [58], готовності студентів до професійної творчості [88], викладачів фізичного виховання до професійної діяльності [180] тощо. У цих та інших педагогічних дослідженнях готовність трактується як якісна характеристика рівня підготовки особистості до діяльності. Її вивчають у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності, що створюються внаслідок цілеспрямованого впливу на особистість.

Отже, готовність вчителя – це інтегративна особистісна якість й істотна передумова його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного

самовдосконалення й підвищення кваліфікації, тобто до ефективної професійної діяльності.

Наведені трактування категорій "здатність" і "готовність" засвідчують, що ці поняття є інтегративними якостями особистості вчителя.

У "Великому енциклопедичному словнику" поняття "якість" трактується як філософська категорія, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Якість – характеристика об'єктів, яка виявляється в сукупності їх властивостей [31].

У "Тлумачному словнику" за загальною редакцією С. Ожегова категорія якості виражає сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей, які відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеності. Якість – це та чи інша властивість, ознака, яка визначає достоїнство чого-небудь [145].

Таким чином, словникові інтерпретації терміна "якість" дають змогу сформулювати його як поняття, що позначає якусь властивість предмета пізнання, розглянуту як цілісну ознаку в зіставленні з іншими предметами. Така інтерпретація спонукає поставити запитання: яка сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей надає сутнісної визначеності особистості вчителя, тобто якою сукупністю професійних якостей він має володіти?

Особистісні якості традиційно розмежовують на три складові: природні задатки; виховувані (соціальні) якості, необхідні для адаптації до середовища; якості, що виникають і розвиваються в конкретних видах діяльності – ігровій, навчальній та професійній. Проте й донині немає чіткої інтеграції цих якостей. Про це свідчить те, що в психологічній літературі налічується понад 1500 слів, які характеризують окремі риси індивіда. Із цього розмаїття якостей людини й досі не визначено локальної кількості особистісних характеристик, які сутнісно визначають здатність учителя до професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі якості особистості усталено розглядаються як "...ставлення людини до людей, до праці, предметів природи, самої себе і т. ін., як певна система мотивів, форм і способів поведінки, у яких це ставлення реалізується" [118, 75]. Однак, як відзначає В. Сластєнін, складна

динамічна структура особистості не дає змогу зводити її до простої суми властивостей і характеристик. Особистість являє собою єдине цілісне утворення, логічним центром якого є мотиваційна сфера, що визначає її комунікативну, професійну, пізнавальну спрямованість [206, 44–51].

Ще К. Платонов [174] наголошував на тому, що якості особистості є її узагальненими властивостями. Тому цю категорію слід розуміти як основні властивості, відношення й дії людини, які є запорукою перебігу тієї чи іншої діяльності.

Дослідження провідних російських психологів (О. Леонтьєва [103], В. Теплова [229] та ін.) показали, що від змісту й структури діяльності, від її мотивів, цілей, засобів реалізації залежить виникнення, перебіг і розвиток різних психічних процесів: запам'ятовування, мислення тощо. Здібності, темперамент, риси характеру й інші властивості особистості також формуються в надрах діяльності. Це підтверджують також результати досліджень А. Смирнова [210], який установив, що будь-яка діяльність є малоефективною без одночасного формування якостей особистості, необхідних для успішної трудової діяльності. Отже, визначення сукупності та змісту якостей педагога можливе лише за умов з'ясування структурних компонентів особистості у взаємному зв'язку зі специфікою його професійної діяльності.

К. Платонов розглядає структуру особистості як узагальнення чотирьох процесуально-ієрархічних підструктур, включаючи накладені на них підструктури здібностей і характеру [174]. Перша підструктура – спрямованість особистості. Її складовими є переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання. Специфічний вид формування – виховання. Друга підструктура – досвід, що містить знання, уміння й навички, набуті особистістю в процесі життєдіяльності. Специфічний вид формування – навчання. Третя підструктура – особливості психічних процесів має такі компоненти, як увага, воля, почуття, сприйняття, мислення, відчуття, емоції, пам'ять. Специфічний вид формування – вправи. Четверта підструктура – біопсихічні процеси: темперамент, статеві та вікові властивості. Специфічний вид формування – тренування. Кожен компонент цієї

структури безпосередньо пов'язаний із виникненням, функціонуванням і розвитком професійних якостей педагога.

У навчальному посібнику О. Гури "Педагогіка вищої школи: Вступ до спеціальності" сформульовано основні принципи вивчення якості: цілісного розгляду, тобто будь-яка якість розглядається як цілість (тоді, як поняття "властивість" – категорія, що відображає лише одну специфічну галузь об'єктивної реальності; динамічності, тобто якісна визначеність є результатом деякого процесу як переходу одного в інше, внутрішнього у зовнішнє (якість не виникає відразу в готовому вигляді, вона формується, розвивається); спостережливості (критерієм існування якості є можливість експерименту, у якому відповідні властивості якості виявляються) [56, 66–68].

З аналізу цих принципів видно, що професійні якості складаються із суб'єктивно-діяльнісних характеристик педагога, тобто є системними й будуються із частин, із простих безперервно модифікованих і розвивальних елементів. Звідси випливає, що методологічною основою дослідження цього феномена доцільно обрати системно-синергетичний підхід, бо він дає змогу розглядати його як самоорганізовану систему.

У науці, як відомо, усі системи розмежовують на природні й штучні. І. Пригожин та І. Стенгерс вважають, що природні системи неодмінно мають елементи випадковості й незворотності [182, 50–51]. Особистість учителя є природною системою, де всі процеси стохастичні (з грецьк. Στοχαστικός – випадковий) й незворотні. У цьому контексті поняття сукупності професійних якостей у західній педагогічній науці уточнюється терміном "людський капітал". Так, на думку Н. Бовера, цей капітал складається не стільки зі знань та вмінь, скільки з мотивації й енергії [256, 122–123]. Мотиваційно-енергетична складова, як вважає В. Зінченко, є першопочатковою стосовно рефлексії. Але головна властивість рефлексії – об'єднувальна цілісність мети, засобу й результату, які роз'єднані в бутті й у зовнішньо-предметній діяльності [81, 225–226]. Отже, рефлексія є змістовним наповненням свідомості людини, яка

підтримує конструктивну діяльність і характеризується такими особливостями, як нелінійність, рухомість, змінність, нестійкість суб'єкт-об'єктних відношень.

Розглядаючи професійну діяльність за характеристиками суб'єкт-об'єктних відношень, Е. Клімов виокремив п'ять її типів: Людина–Природа, Людина–Техніка, Людина–Знак, Людина–Образ, Людина–Людина [90, 11–13]. Педагога він зарахував до схеми Людина–Людина. У контексті цієї системи відношень автор навчального посібника "Основи педагогічних знань" Н. Якса акцентує увагу на тому, що педагог повинен мати такі особистісні якості, як "стабільний, позитивний настрій під час роботи з людьми; здатність подумки поставити себе на місце іншої людини, швидко зрозуміти наміри, думки, настрої інших; уміння розуміти природу людських стосунків; хорошу пам'ять (знання про особистісні якості великої кількості людей); потребу в спілкуванні; уміння знаходити спільну мову з різними людьми; уміння слухати, вести діалог; витримку, терплячість, тактовність, відчуття міри; обізнаність, професіоналізм" /252/ 1)[7].

Професійну діяльність за схемою Людина–Людина можна класифікувати залежно від мети, яку ставить суб'єкт, – пізнавальної й перетворювальної.

Із точки зору синергетики професійне пізнання вчителя можна інтерпретувати як прояв цілісності пізнавальної свідомості, переведення пізнання в досягнення особистості, тобто у професійні якості.

Перетворювальна мета співвідноситься з будь-яким класом речей, явищ, процесів, людей. Відповідно професійна діяльність педагога передбачає вміння ставити й вирішувати завдання зміни, розвитку та пошуку нових засобів і способів їх розв'язання.

Таким чином, сукупність професійних якостей педагога визначається якісною характеристикою ступеня оволодіння ним своєю професійною діяльністю й передбачає усвідомлення своїх спонукань до певної діяльності й оцінку власних особистісних властивостей і професійно важливих або базових якостей із позицій їх нелінійного розвитку.

---

[7] /252/ 1) розд. 1. Вступ у педагогічну професію. Основи педагогічної майстерності, с. 19–20.

У "Психологічному словнику" поняттям "базові професійні якості" окреслено професійно важливі якості особистості вчителя, які необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання й виховання учнів. Ці якості характеризують вплив індивідуальних рис суб'єкта на перебіг і результат його професійної діяльності. Тому особистісні якості слід вважати ключовими в професійній діяльності вчителя [187].

У загальнотеоретичних дослідженнях В. Безпалька [23] виділено п'ять груп проявів особистісних якостей людини: моральні, інтелектуальні, вольові, емоційні й почуттєві. Безперечно, ними має володіти спеціаліст будь-якого фаху. Проте у вищому закладі навчаються зазвичай уже дорослі люди, у яких певною мірою сформовані ці якості. Отже, проблема полягає не стільки в подальшому їхньому розвитку, скільки в тому, щоб вони стали джерелом для виникнення тих якостей, які виявляються й формуються в професійній діяльності, – базових професійних якостей, під якими ми розуміємо такі якості суб'єкта, які виникають у процесі професійної підготовки й впливають на ефективність виконання майбутньої професійної діяльності за основними параметрами: продуктивністю, якістю, надійністю. Саме на цьому наголошував В. Сластєнін [206]. Ураховуючи ці показники, базовими професійними можна вважати лише ті якості, які забезпечують професійну діяльність або придатні для опанування спорідненими професіями.

У цьому контексті ми розуміємо таку професійну діяльність, яка максимально унеможливлює помилки й неточності в кожному з її елементів, на відміну від дилетантської, яка також може бути спрямована на той самий об'єкт. Отже, базовими слід вважати якості, які належать до системи професійних.

Взаємозв'язок базових професійних якостей з іншими компонентами структури особистості "прямо пропорційно" визначається провідною діяльністю особистості. Адже певні підструктурні компоненти особистості можуть бути мало або взагалі некерованими людиною, а тому й стають її особливостями (характер, темперамент тощо). Проте очевидно, що внаслідок активної професійної діяльності особистість підпорядковується їй, завдяки цьому індивідуальні риси

характеру стають залежними від основного виду діяльності. Ця думка дає підстави стверджувати, що головний шлях до визначення професійних якостей майбутнього спеціаліста обов'язково пролягає через його професійну діяльність. Тому до числа базових професійних якостей вчителя слід зараховувати ті, які випливають зі змісту та особливостей його провідних видів фахової діяльності [157, 80].

Таким чином, поняття "базові професійні якості вчителя" – це сукупність властивостей і характеристик особистості педагога, результати проявів яких фіксуються через рівні його професіоналізму, що базуються на вимогах суспільства. З'ясування цього поняття невіддільне від вивчення категорій індивідуальності та особистісних якостей людини, яка набуває педагогічного фаху або займається відповідними педагогічними видами професійної діяльності.

Проаналізувавши основні поняття категорійної бази професійної компетентності вчителя на основі їх змістового синтезу, пропонуємо власну інтерпретацію цього феномена, розуміючи під ним інтегративну якість, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності [152, 125–126].

У сучасній психолого-педагогічній літературі в межах системно-структурного підходу (В. Введенський [36], Н. Кузьміна [101], А. Маркова [114] та ін.) наводяться різні класифікації видів професійної компетентності вчителя.

Так, В. Введенський за аналогією до структури здібностей, розробленої С. Рубінштейном, професійні компетентності педагога поділяє на дві групи – ключові й операціональні. До ключових він зараховує інтелектуально-педагогічний, соціально-комунікативний та регулятивний види компетентностей. До операціональних – прогностичну, проектно-технологічну, предметно-методичну, організаторську, імпровізаційну та експертну [37, 62].

Н. Кузьміна, аналізуючи професійну компетентність як властивість особистості педагога, виділяє п'ять її видів: спеціальна й професійна

компетентність у галузі дисципліни, яка викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі досягнень і недоліків власної діяльності й особистості [101, 90].

А. Маркова розрізняє спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види професійної компетентності вчителя [114, 34–35].

В. Сітаров розглядає професійну компетентність педагога як систему органічно пов'язаних один з одним окремих видів компетентності: методологічну, спеціальну, педагогічну, психологічну й методичну [203, 12–14].

С. Бурдинська у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює п'ять видів професійної компетентності: загальнопедагогічну, спеціальну, технологічну, комунікативну й рефлексивну [33, 7].

Т. Ісаєва виділяє чотири види професійної компетентності педагога: адаптивно-цивілізаційну, соціально-організаційну, комунікативну та ціннісно-смислову [86, 59–60].

У зарубіжних англомовних публікаціях представлено таку класифікацію видів професійної компетентності вчителя: ключові компетентності (key skills), серцевинні (core skills), базові (base skills) та широкопрофільні (trans-ferable competences).

І, нарешті, у багатьох зарубіжних дослідженнях досить поширеним видом професійної компетентності педагога визнано так звані "ядерні компетенції", суть яких дослідники розкривають через такі ознаки, як "універсальність застосування", "витривалість", "трансситуативність" [259; 261; 263–264].

Отже, детальний аналіз емпіричних матеріалів, якими скористалися автори наведених та інших наукових розробок, показує, що класифікація видів професійної компетентності педагога здійснюється за: загальнопрофесійною основою; видами професійної діяльності; об'єктом, на який спрямована професійна діяльність; сферами професійного впливу; галузями професійного

знання; здібностями.

Із наведеного розмаїття видів, представлених у класифікації професійної компетентності найбільш усталено фігурує трикомпонентна структура: ключові, базові та спеціальні компетентності. Звідси можна стверджувати, що професійна компетентність є сукупністю цих компетентностей.

До ключових слід зараховувати компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності. Вони уможливлюють формування професійних якостей і є багатофункціональними, надпредметними й багатомірними, тому що дають змогу вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті й проявляються в певних способах поведінки людини з урахуванням її пізнавальних здібностей і психологічних якостей.

До базових належать компетентності, які відображають специфіку професійної діяльності педагога й одночасно реалізують ключові компетентності. Вони необхідні для здійснення основних видів професійної діяльності вчителя, бо жорстко прив'язані до його фаху або групи споріднених професій (учитель, гувернер, керівник освітнього закладу, викладач вищого навчального закладу, військовий вихователь тощо). До спеціальних компетентностей зараховують ті, що відбивають специфіку конкретної дисципліни, яку викладає вчитель. Ключові, базові й спеціальні компетентності проявляються в ході розв'язання професійних завдань. Однак серед них, на нашу думку, базові компетентності є головними, бо саме відображають специфіку провідних видів професійної діяльності вчителя [148, 171–172].

У теоріях про педагогічну діяльність надається перевага структурному підходу, завдяки якому виділяються взаємопов'язані види чи компоненти педагогічної діяльності вчителя.

Так, розробляючи концептуальну схему, яка дає змогу сформувати цілісне уявлення про структуру діяльності вчителя, Н. Кузьміна [100] основними компонентами цієї структури вважає гностичний, конструктивний, проекційний, комунікативний та організаторський.

У розробці структури професійної діяльності вчителя провідна роль належить поглядам Л. Столяренка й С. Самигіна. На їхню думку, ця діяльність є складно організованою системою різних видів діяльності: навчальна діяльність; діяльність узагальнення досвіду навчання, яка складається з порівняння процедур навчання та виділення найбільш ефективних прийомів і засобів навчання; методична діяльність, спрямована на побудову навчальних засобів, навчальних предметів; діяльність програмування, визначення навчальних завдань, що має на меті об'єднання навчальних предметів у єдине ціле; комунікативна діяльність [216, 36–42].

О. Гура в структурі професійної діяльності педагога виокремлює п'ять компонентів: гносеологічний, конструктивний, прогностичний, організаторський та комунікативний [56, 46–47].

В. Монахов разом з А. Нижниковим визначили загальну структуру професійно-педагогічної діяльності, у якій виокремили такі компоненти: інформаційний, дослідницький, інтелектуальний, креативний, діагностичний, прогностичний, комунікативний, аксіологічний, управлінський, проектувальний [126, 82–83].

Наведений перелік структурних компонентів професійної діяльності вчителя показує, що різні її види загалом становлять єдине поліфункціональне професійно-діяльнісне поле. Більшість професійних функцій педагога зумовлені специфікою освітньої мети, особливостями навчального процесу, а також віковими особливостями аудиторії.

Отже, акцентуючи увагу на зв'язку функції зі структурою об'єкта, можна стверджувати, що функція більшою мірою, ніж структура відбиває природу цілого, його специфіку й сутність. Тому саме функція, на наше переконання, є умовою існування будь-якої структури. Цей висновок дає нам змогу через функції різних видів професійної діяльності визначити номенклатуру й зміст базових професійних компетентностей учителя.

Слід також зауважити, що поняття "функція" багатозначне. Воно використовується в природничих і гуманітарних науках у дуже широкому

діапазоні: від математичного розуміння як будь-які залежності між двома й більше перемінними до функції як характеристики або ознаки якого-небудь системного явища. У науках, які досліджують соціально-педагогічний аспект діяльності людини, під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку й розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їхнім зв'язком зі структурними компонентами й між собою. Відсутність зв'язків між компонентами призводить до їхньої ізоляції, а відтак і до виключення їх із системи [151, 39].

У педагогічних дослідженнях називають різні функції професійної діяльності педагога. Так, О. Анісімов й А. Деркач, розглядаючи управлінську діяльність педагога, виділяють гностичну, прогностичну, конструкторську, організаційну та комунікативну функції його професійної діяльності [10].

Серед головних функцій професійної діяльності педагога О. Гура виокремлює такі: термінальну (розвивальна, виховна), інструментальну (ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулювальна, прогностична) та операційну (методична, управлінська, організаторська, коригувальна, констатувальна). Комунікативну функцію дослідник вважає наскрізною [56, 68–69].

Вирізняючи такі самі функції професійної діяльності як і О. Гура, В. Семиченко в навчальному посібнику "Психологія педагогічної діяльності" подає їх значно ширше. У термінальній функції виокремлено навчальну, виховну, розвивальну, соціалізації та життєзабезпечення. В інструментальній – інформативну, ілюстративну, смислоутворювальну, діагностичну, диференціювальну, стимулювальну, прогностичну, культуровідтворення, психотерапевтичну й рекреаційну. В операціональній – вимірювання й оцінювання, методичну, керівну, системоутворення, ієрархізації й структурування, коригувальну, констатувальну та формоутворення [195, 14–19].

Можна й далі продовжити широко представлений у науковій літературі перелік функцій професійної діяльності педагога. Але ми вважаємо, що всі ці функції детермінуються системою типових завдань педагогічної діяльності, серед

яких найголовнішими є передача педагогом культурних цінностей і надбань дітям, розвиток їхніх пізнавальних і творчих здібностей, що залежить від рівня його професійних знань, умінь, навичок і досвіду, а також сформованості системи особистісних і професійних якостей. У цьому контексті для виділення відповідних структурних компонентів професійної компетентності вчителя доцільно скористатися розробленим А. Бабенко переліком функцій педагогічної діяльності:

5) практико-операційна (технологічна) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

6) мотиваційно-спонукальна – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

7) гностична – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

8) контрольно-оцінна (рефлексивна) – усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісна оцінка самого себе як професіонала;

9) комунікативна функція виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [17, 63 – 64].

Проаналізувавши наведені функції педагогічної діяльності вчителя, можна зробити висновок, що його професійна компетентність – це комплексна характеристика особистості педагога, яка поєднує в собі професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти, кожному з яких залежно від обраного педагогічного фаху відповідають певні компетентності, а відтак і професійно-особистісні якості, що є базовими для конкретної компетентності. На основі сказаного є схематично покажемо цю узагальнену структуру на рис. 1.1.

Рис. 1.1. Структура професійної компетентності вчителя

Якщо ширше розглянути названі компоненти, то виявляється, що вони різнобічно характеризують глибинну сутність професійної компетентності педагога. Тому окреслену структуру доцільно взяти за основу для подальшого визначення й характеристики базових професійних компетентностей учителя фізичної культури.

1.3. Характеристика базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури

Щоб схарактеризувати кожну базову професійну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури, скористаємось виділеними в попередньому параграфі структурними компонентами професійної

компетентності педагога, а також розглянемо головні кваліфікаційні вимоги до вчителя фізичної культури та специфіку його професійної діяльності.

Перші спроби розробки кваліфікаційної характеристики вчителя фізичної культури належать радянським ученим. Так, в авторському проекті Н. Лупандіної вперше були конкретизовані завдання фізичного виховання учнів, визначені функції вчителя, систематизовані знання й уміння, необхідні йому для якісного виконання своїх обов'язків. Згодом Н. Лупандіна розробила вимоги до професійної підготовки вчителя фізичної культури [109].

Вивченню та розробці кваліфікаційної характеристики вчителя фізичної культури значну увагу також приділяли В. Видрін [47], В. Маслов, Н. Зволінська [116] та ін.

Багато провідних вітчизняних учених (В. Беспалько [23], Н. Кузьміна [101], В. Сластєнін [205] та ін.) досліджували й моделювали діяльність учителя як систему професійних завдань на основі професіографії (лат. profiteor – оголошую своєю справою й грецьк. gramma – пишу) як розділу психології праці, що виявляє й вивчає вимоги, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей і психофізичних можливостей людини [185]. Зокрема, В. Сластєнін запропонував професіограму, яка складається з чотирьох розділів: 1) властивості й характеристики особистості вчителя (містить три види його спрямованості); 2) вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя (відповідні знання, уміння); 3) обсяг і склад спеціальної підготовки (загальнонаукові та спеціальні знання); 4) зміст методичної підготовки за спеціальністю (загальні та спеціальні методичні вимоги до вчителя конкретної спеціальності) [205].

Ця професіограма, за твердженням ученого, найбільш повно охоплює всі компоненти педагогічної діяльності вчителя через уміння, якими повинен володіти студент, описує його майбутню педагогічну діяльність.

Виходячи із цього, ми вважаємо, що саме професіографія забезпечує постановку практичного завдання й організацію його розв'язання з метою формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури,

тому що вона охоплює різні сторони конкретної професійної діяльності. На цьому наголошує В. Семиченко, стверджуючи, що професіограма "конкретизує найбільш важливий, обов'язковий склад професійної діяльності людини, визначає базові якості" [194, 189].

Професіограма вчителя є своєрідним реєстром, що містить сукупність особистісно-ділових рис, певний обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання вчителем його професійних обов'язків.

Отже, професійні вимоги до вчителя фізичної культури повинні складатися з трьох основних комплексів: загальнокультурних якостей; характеристик, які визначають специфіку професії; знань, умінь і навичок спеціальності. Ці комплекси закладено в систему галузевих стандартів вищої освіти, які складаються з набору нормативних і навчально-методичних документів за певними напрямами підготовки та спеціальностями. Галузі знань, напрями підготовки затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, а також Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507 для освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста і магістра. Відповідно до переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра підготовка фахівців з фізичного виховання здійснюється за напрямами 6.010104 Професійна освіта (фізична культура), 6.010201 Фізичне виховання.

Нині відповідно до „Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)", затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України № 65 від 20 січня 1998 р., для системи вищої освіти розробляється нова нормативна та навчально-методична документація, що регламентує підготовку фахівців із вищою освітою, частина якої входить до складу системи стандартів вищої освіти. Отже, кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки випускника спеціальності "Вчитель фізичної культури" наводяться в спеціальній структурній частині – освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), яка є основою стандарту якості

професійної діяльності фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Професійне призначення бакалавра напряму підготовк 6.010104 – Професійна освіта встановлено у вигляді переліку первинних посад: учитель фізичної культури, вихователь, інструктор із фізичної культури, тренер-викладач із виду спорту шкільної секції, керівник підприємства, установи, організації фізкультурно-спортивної спрямованості й інші. До основних виробничих функцій, які повинен виконувати бакалавр, належать: навчальна, виховна, організаційна, розвивальна, планувальна, контрольна, комунікативна, дослідницька.

У "Радянському енциклопедичному словнику" поняття "спеціальність" (від лат. species – рід, вид) трактується як вид заняття в межах однієї професії [212]. На думку авторів (М. Герцик, О. Вацеба) навчального посібника "Вступ до спеціальностей галузі "Фізичне виховання та спорт"", "спеціальність – це вузький, спеціалізований вид трудової діяльності в рамках конкретної професії, у якому людина досягла потрібного рівня підготовки, певної професійної майстерності, набула необхідного досвіду" /51/ 2)[8].

Російські дослідники В. Маслов, Н. Зволинська поняття "спеціальність" у галузі фізичної культури та спорту розуміють як сукупність знань про фізичну культуру й людину, яка займається фізкультурно-спортивною діяльністю. Складовими майстерності вчителя фізичної культури вчені визначають досвід емоційно-ціннісного ставлення до суб'єктів педагогічного процесу, дотримання моральних норм під час педагогічної діяльності, уміння транслювати цінності фізичної культури [116, 8].

Отже, зміст категорій підготовленості, майстерності й досвіду є підставою використовувати термін "спеціальність" для характеристики базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

Інше поняття, яке фігурує в професіографії, – "кваліфікація" (середньолат. gualis – якої якості й facio – роблю) позначає рівень підготовленості робітника до виконання певного виду діяльності. Кваліфікацію набувають у процесі

---

[8] /51/ 2) розд. 2. Професійна діяльність в галузі фізичної культури, с. 84.

спеціалізованого навчання та виробничої практики, спрямованих на оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями [185].

С. Гончаренко термін "кваліфікація" трактує так: 1) ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь, необхідних для виконання ним певного виду роботи; 2) характеристику певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності й відповідальності; 3) характеристику предмета, явища [55, 158].

Аналіз наведених визначень категорії кваліфікації показує, що фігурування в них таких понять, як "підготовленість" і "професійні знання, уміння й навички" певною мірою позначає рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця, бо, на нашу думку, є комплексною характеристикою якості його праці, що зумовлюється освітнім рівнем і фаховою підготовкою за певною спеціальністю.

Укладачі переліку спеціальностей пропонують називати кваліфікацією саме найменування рівня підготовки, яка реалізується відповідною професійно-освітньою програмою: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти характеризує ступінь сформованості особистості, системи знань, умінь та навичок, який забезпечує здатність особи до фахової діяльності відповідного рівня [129, 13]. Освітньо-кваліфікаційний рівень є відображенням кваліфікації за конкретною шкалою оцінок фахівця.

У працях М. Данилка [58], В. Маслова [116], Л. Сущенко [224] та інших учених майбутній фахівець, учитель фізичної культури, розглядається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо розвитку фізичної культури учнів.

Таким чином, кваліфікаційну характеристику майбутнього вчителя фізичної культури можна інтерпретувати як нормативну модель його

компетентності, яка відображає науково-обґрунтований перелік професійних знань, умінь і навичок, тобто комплекс узагальнених вимог до педагога на рівні його теоретичного й практичного досвіду. Якщо з цих позицій підійти до розгляду галузевого стандарту вищої освіти за напрямами 6010104 – Професійна освіта (фізична культура), 6.010201 Фізичне виховання, то стає очевидним, що соціально очікуваними й найбільш важливими професійними якостями випускника є готовність: здійснювати навчання й виховання учнів з урахуванням специфіки навчальної дисципліни; використовувати різноманітні прийоми, методи й засоби навчання; сприяти соціалізації, формуванню загальної та фізичної культури особистості, усвідомленому вибору й послідовному засвоєнню професійних освітніх програм; забезпечити рівень підготовки учнів, який відповідатиме вимогам Державного стандарту; усвідомлювати необхідність і дотримуватися прав та свобод учнів, передбачених різними державними й міжнародними законодавчими актами та угодами; систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, брати участь у методичній роботі; підтримувати зв'язок з батьками; дотримуватися вимог охорони праці, техніки безпеки; забезпечити охорону життя й здоров'я учнів у освітньому процесі.

Однією з головних кваліфікаційних вимог при підготовці майбутнього вчителя фізичної культури є також вимоги щодо знань, умінь, основ інформаційно-технологічного забезпечення освіти, науки й техніки; дидактичних закономірностей у фізичному вихованні й спорті; методів організації та проведення науково-дослідної роботи; володіння технологією навчання різних категорій людей руховим діям і розвитку фізичних якостей під час фізкультурно-спортивних занять.

Галузевим стандартом вищої освіти визначено перелік знань, якими має володіти вчитель будь-якого фаху. Це – загальнокультурні та спеціальні знання. Загальнокультурні – знання в галузі релігії й права, політики й економіки, філософії, екології, валеології, безпеки життєдіяльності, української мови, соціології тощо. Спеціальні – це фахові знання, а також знання з педагогіки, психології та методики викладання відповідних дисциплін.

Л. Сущенко у своєму дослідженні виділяє такі провідні знання фахівця в галузі фізичної культури: філософські, методологічні, історичні, теоретичні, технологічні, валеологічні та управлінські /224/ 4)[9]. До цього переліку, на нашу думку, доцільно зараховувати й знання про способи здійснення дій, тому що вони є дуже істотними для формування практичних умінь і навичок, наприклад, рухових.

Проблема дослідження вмінь майбутніх учителів знайшла відображення в низці наукових праць (А. Алексюк [6], В. Галузинський, М. Євтух [57] та ін.). Так, учені поняття "уміння" традиційно розуміють як опанування людиною способу виконання дій, забезпечених деякою сукупністю знань, бо вміння виявляється в здатності усвідомлено використовувати знання.

У зарубіжній і вітчизняній науково-педагогічній літературі репрезентовано численні спроби науковців класифікувати вміння вчителя фізичної культури. Зокрема, першими запропонували таку типологію російські дослідники. Уміння вчителя фізичної культури традиційно поділяють на чотири групи: технічні, методичні, організаційні, планування. Подібні угрупування представлено в багатьох інших дослідженнях, а названі вміння класифіковано як дидактичні (технічні, методичні) та функціональні (організація, планування). О. Петунін запропонував поділити вміння на рухові, педагогічні, психологічні [171], І. Сєропєгіна – на консультативні, проекційні, організаційні, виховні, контрольні, реалізаційні [199].

Українські дослідники Т. Овчаренко, Р. Бєлов, Т. Роттерс уміння вчителя фізичної культури групували таким чином: пізнавальні, практичні, організаційні, комунікативні, самоконтролю [138]. А. Цьось до переліку вмінь учителя фізичної культури зараховує рухові, організаційні, методичні, конструктивні, комунікативні, пізнавальні [241]. Спільним для російських та українських авторів є поєднаня дидактичних, компонентних і функціональних основ класифікації.

---

[9] /224/ 4)[9] розд. 4. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фапхівців фізичного виховання та спорту, с. 202–239.

Таким чином, можна констатувати, що класифікації професійних умінь учителя фізичної культури є досить різноманітними. Це зумовлено специфікою об'єкта й предмета тих досліджень, у яких вони наведені. Тому в контексті нашого дослідження скористаємося типологією вмінь, поданою в кваліфікаційній характеристиці: конструктивні – допомагають планувати свою діяльність; організаторські – пов'язані з реалізацією намічених планів; комунікативні – це вміння спілкуватися, знаходити раціональні шляхи взаємодії з оточенням; гностичні – здатність спостерігати, помічати, аналізувати, а також користуватися науковою та навчальною методичною літературою, проводити елементарні дослідження; рухові – це вміння виконувати фізичні вправи, навички надання фізичної допомоги й страховки та низка прикладних умінь (установка й ремонт обладнання, туристичні навички тощо) [54, 104–106].

Для студента під час опанування обраного фаху важливими також є загальні дидактичні вміння й навички, серед яких Ю. Бабанський виокремлює такі: 1) навчально-організаційні: уміння раціонально планувати діяльність, визначати завдання, створювати умови діяльності; 2) навчально-інформаційні: уміння працювати з книгою, довідником, вести бібліографічний пошук; 3) навчально-інтелектуальні: уміння виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, зіставляти, раціонально запам'ятовувати, здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності, доводити, обґрунтовувати й ін. [15].

У діяльності вчителя фізичної культури безліч його дій стають автоматизованими. Практично кожна дія, що входить до структури певного вміння, може перетворитись у навичку. Тому зробити якийсь доцільно структурований перелік цих навичок, на нашу думку, неможливо. З огляду на це, пропонуємо виділити лише кілька професійно важливих для вчителя фізичної культури груп навичок: спілкування, навчальна, сприйняття й оцінки предметів і явищ дійсності, м'язово-рухова, кінетична, тактильна.

За нашими переконаннями, майбутній учитель фізичної культури має бути професійно спрямованим, здібним до обраного фаху, володіти основними видами

діяльності й успішно виконувати її функції, а також здатним формувати на цій основі власні професійні якості.

Професійна спрямованість особистості в психолого-педагогічній науці визначається так: 1) діяльність, скерована на оволодіння професією, яка одночасно сприяє розвиткові особистості; 2) поєднання установок; 3) схильність до певного виду діяльності; 4) система захоплень, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світосприймань і переконань людини, що спонукають її до активної професійної діяльності; 5) узагальнено позитивне ставлення до професії; 6) уявлення про цілі, мотиви, спонукаючі до діяльності, та емоційне сприйняття її – любов, задоволення, потреба [48–49; 100].

Аналіз зазначених та інших досліджень показує, що феномен професійної спрямованості – це інтегральна властивість особистості, яка характеризує ставлення до обраної професії, впливає на підготовку й успішний перебіг професійної діяльності.

У контексті формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури, на нашу думку, доцільно використовувати поняття "професійна спрямованість", визначене Б. Федоришиним. Учений вважає цю категорію найважливішим фактором професійного становлення особистості [234, 12].

Деякі автори професійну спрямованість розглядають через професійні цінності: результативні (можливість самоствердження завдяки престижу професії, визнання, матеріальні мотиви й т. ін.) і змістовні (відповідність професії нахилам і здібностям, можливість самовдосконалення та ін.). Однак, як стверджують багато провідних учених (Л. Божович [30], О. Леонтьєв [103], Б. Ломов [107], С. Рубінштейн [193] та ін.), професійна спрямованість майбутніх учителів різного фаху, у тому числі й фізичної культури, залежить від змісту та структури мотиваційної сфери особистості студента.

Провідним мотивом майбутньої фахової діяльності майбутнього вчителя фізичної культури є професійний. Він пов'язаний зі специфікою навчальної програми й віку студентів.

Сформованість системи професійно-значущих мотивів майбутнього вчителя фізичної культури передбачає ціннісну орієнтацію студентів на своє здоров'я, можливість підтримувати його в належному стані за допомогою набутих знань і вмінь; можливість удосконалювати техніку обраного виду спорту, підвищувати спортивну кваліфікацію; можливість використовувати фахові знання й уміння для здобуття в майбутньому престижної роботи; можливість коригувати будову тіла за допомогою знань і вмінь із фізичної культури.

Таким чином, ми дійшли висновку, що на етапі професійного становлення майбутній учитель фізичної культури, студент вищого навчального закладу з перших днів навчання у ньому формує інтерес до діяльності з оволодіння професією. Це, відповідно, – нижча стадія розвитку професійної спрямованості. Далі протягом усього періоду навчання в нього проявляються схильності до професії, формуються відповідні якості та переконання. Це – завершальна стадія спрямованості, яка характеризується готовністю майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності.

Вивчення професійно-педагогічних особливостей праці вчителя фізичної культури дало змогу виявити певну систему педагогічних поглядів і психологічних обґрунтувань специфіки діяльності педагога цього профілю.

Так, професіоналізм учителя фізичної культури багато в чому визначається його здібностями до педагогічної діяльності. Їх класифікують таким чином: дидактичні, академічні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні, педагогічна уява, атенційні здібності, тобто здібності розподіляти свою увагу між декількома видами діяльності [188].

Таким чином, поняття здібностей безпосередньо пов'язане з категорією діяльності, яка в теорії соціальної сфери знань розглядається згідно з її спрямованістю та предметністю. Здебільшого діяльність трактують як одиницю, яка відображає життя тілесного суб'єкта й орієнтує його в предметному світі. Життя людини всебічно пов'язане з різноманітними формами діяльності, яка поділяється на зовнішню та внутрішню. Внутрішня діяльність спонукає зовнішню, яка, своєю чергою, впливає на внутрішню. Загальна діяльність – це

відтворення взаємодії внутрішньої та зовнішньої діяльності, а також специфічний вид активності студента, спрямований на пізнання й творче перетворення навколишнього середовища, включаючи самого себе й умови свого існування. У галузі фізичного виховання студент розвиває свою духовну й фізичну культуру, здібності, зберігає й удосконалює свою природу.

Теорія фізичної культури завжди пов'язана з практичною діяльністю – фізичною (руховою) у поєднанні з розумовою. Предметність у галузі діяльності фізичної культури фіксується досвідом і відображається на практиці конкретного студента. Кожен із видів діяльності в галузі фізичної культури існує не ізольовано, а у взаємозв'язку й взаємодії, вони доповнюють і збагачують один одного.

Педагогічна діяльність, відповідно до своєї складності, поєднує творчу, організаційну й дослідницьку складові. Вона пов'язана з різними професіями в галузі фізичної культури й спорту: педагог-тренер, педагог-організатор та ін..

Л. Сущенко виділяє такі види діяльності вчителя фізичної культури: діагностичну, реабілітаційну, репродуктивну, спортивну, освітянську, профілактичну й організаційну /224/ 4)[10].

Оскільки метою фізичного виховання й діяльності вчителя фізичної культури є оптимізація фізичного розвитку людини, всебічне вдосконалення властивих кожній людині фізичних якостей і пов'язаних із ними здібностей у єдності з вихованням духовних і моральних якостей, які характеризують суспільно-активну особистість і забезпечення на цій основі підготовленості кожного члена суспільства до активного трудового й іншого видів діяльності [117], то відповідно розв'язання освітніх, оздоровчих і виховних завдань визначає основні функції педагога цього профілю: світоглядно-пізнавальну, інструментальну (конструктивну), організаторську, культурологічну, інноваційну, комунікативну, мотиваційну, цілепокладання.

Суть світоглядно-пізнавальної функції полягає у відтворенні ставлення людини до світу, розуміння власного місця в ньому. Вона передбачає швидке й

---

[10] /224/ 4) розд. 4. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, с. 221–222.

точне розпізнавання предметів, явищ, умінь аналізувати навчально-виховний процес, а також самопізнання педагога й перебудову його роботи на основі самовдоволення. Ця функція є провідною, тому що пізнавальна діяльність у процесі навчання – основний вид діяльності, без якого неможливі (або стають неповноцінними) всі інші її види.

Зміст інструментальної (конструктивної) полягає у володінні фахівцем сукупністю методів дослідження процесу фізичного виховання людини та виведення її на вищий рівень фізичного розвитку.

Фізичний розвиток – це неперервний процес становлення морфологічних і функціональних якостей людини протягом її індивідуального життя. Якісно фізичний розвиток характеризується, насамперед, суттєвими змінами функціональних можливостей організму в певні періоди вікового розвитку, які виражаються в зміні окремих фізичних якостей і загальному рівні фізичної працездатності [1, 11].

Фізичне виховання – це педагогічний процес, спрямований на фізичне й духовне вдосконалення людини, оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами та способами їх самостійного використання протягом усього людського життя [249, 9–12].

Ця функція передбачає проектування особистості учня, відбір і композиційну побудову навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, планування своєї роботи та роботи учнів, прогнозування результатів праці.

Інструментальна функція професійної діяльності забезпечує визначення мети й завдань навчально-виховного процесу; відбір навчального матеріалу, який слід засвоїти учням, його систематизацію; проектування діяльності учнів із засвоєння навчального матеріалу; проектування власної майбутньої діяльності й поведінки під час взаємодії з учнями; вибір адекватних засобів, методів і методичних прийомів, способів організації й форм навчальної, оздоровчої та виховної роботи; виявлення розбіжностей між запланованим і досягнутим.

Організаторська функція має мобілізаційне значення й включає організацію навчально-виховного процесу, діяльність учнів і вчителя. Особливо важливим є її значення під час проведення позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи.

Організаторська функція реалізується через забезпечення різноманітних видів навчальної діяльності учнів; організацію учнівського колективу, його згуртування й націлення на вирішення навчальних завдань; матеріально-технічне забезпечення педагогічного процесу; організацію власної діяльності й поведінки під час безпосередньої взаємодії з учнями на уроках і позаурочних заняттях.

Культурологічна функція визначає ступінь залучення фахівця в духовне життя спільноти шляхом якісного виконання ним своїх професійних обов'язків у суспільному розподілі праці. Вона базується на аксіологічній та етичній складових. При цьому аксіологічна складова пов'язана з визначенням цінності того, що з'являється в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури як із погляду матеріального, так і духовного виробництва, а етична – зумовлює "правила" поведінки фахівця, насамперед, у професійному середовищі, а потім – у суспільстві в цілому.

Культурологічну функцію забезпечує фізична культура педагога. Це поняття багатовимірне й за своїм змістом може бути схарактеризоване з результативного, діяльнісного, ціннісного й функціонального аспектів. Найбільш суттєвими ознаками його змісту є діяльність щодо засвоєння рухового й духовного досвіду, передача його від покоління до покоління; діяльність, спрямована на вдосконалення сутнісних сил людини; ціннісний аспект у сфері фізичного вдосконалення; функціональний аспект, пов'язаний із з'ясуванням ролі й значення фізичної культури в житті суспільства.

Процесом залучення людини до всіх цінностей фізичної культури є фізкультурне виховання як педагогічний процес цілеспрямованої, регульованої зміни фізичних і духовних кондицій людини, основне завдання якого зводиться до реалізації у фізкультурній практиці вже створених природою передумов гармонійного вдосконалення її фізичного потенціалу. Фізкультурне виховання має

за мету виховання особистості через засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури [108].

Суть інноваційної функції полягає в здатності фахівця відтворювати або створювати принципово нову систему логічних зв'язків у професійній галузі, що дає цілісне уявлення про її закономірності та суттєві властивості; упроваджувати нові перспективні технології. На основі саме теоретичного осягнення проблемних ситуацій, що склалися стосовно конкретного об'єкта, фахівець приймає оригінальні рішення для вдосконалення власної особистості та особистостей своїх вихованців.

Значення комунікативної функції полягає в умінні майбутнього спеціаліста спілкуватися з колегами та підлеглими, засвоювати позитивний досвід професійної діяльності, уникати повтору негативних підходів до фізичного виховання особи. Змістово вона розкривається шляхом створення, застосування й визначення всього процесу професійної підготовки та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії.

Комунікативна функція передбачає: налагодження адекватних стосунків з дітьми й перебудову діяльності відповідно до розвитку учнів і їхніх вимог до вчителя, встановлення ділових і неформальних особистих стосунків з окремими учнями й групами учнів; ділове спілкування з іншими вчителями й адміністрацією школи; контакти з державними й громадськими фізкультурно-спортивними організаціями; взаємодію з батьками учнів; уміння знаходити меценатів (спонсорів).

Зміст мотиваційної функції – неперервне забезпечення людини життєвими силами для виконання активної роботи як із розвитку особистості, так і в галузі розбудови суспільства.

Суть функції цілепокладання – аналіз ситуації, що склалася в галузі фізичної культури, формалізація мети фізичного виховання людини або спортивної команди, прагнення до принципово можливих результатів фізкультурно-спортивної діяльності.

Виконання зазначених функцій зумовлено сукупністю професійно спрямованих якостей особистості майбутніх фахівців фізичної культури, які, на думку Л. Столяренка й С. Самигіна, визначають вплив індивідуальності суб'єкта на характер, хід та результат цієї діяльності [216, 196–201].

Основою виникнення якостей фахівця фізичної культури є стратегія розвитку особистості, суть якої полягає в розкритті й реалізації особистісного потенціалу студента, а також об'єктивна оцінка рівня сформованості його вольових (сумлінність, витривалість, дисциплінованість, працьовитість, раціоналізм), моральних (ввічливість, гуманність) та характерологічних якостей (охайність, емпатійність, комунікативність).

У дослідженнях із психології фізичного виховання й спорту велике значення надається виявленню особливостей творчої особистості. Поряд із перцептивними (напруженість уваги, вразливість, сприйнятливість), інтелектуальними (інтуїція, фантазія, дар передбачення, просторість знань), характерологічними (оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, працездатність) здібностями творчої особистості також сюди зараховують такі якості, як готовність до ризику й незалежну інтравертну позицію, яка спонукує відстоювати свою точку зору [54, 115].

Соціокультурна детермінованість учителя фізичної культури зобов'язує його володіти широким спектром названих вище професійних якостей, а також мати чітку цивільну позицію, бути патріотом своєї Батьківщини; любити свою професію; бути освіченою людиною, обізнаною з основними досягненнями цивілізації, культури, мистецтва; виявляти гуманітарне мислення у підходах до дослідження й формування тілесної культури; нести відповідальність за результати своєї діяльності.

Таким чином, сукупність соціальних вимог щодо комплексу знань, умінь і навичок та сформованість відповідних професійних якостей педагога з фізичної культури будуються на основі цільових настанов, структури діяльності й моделі фахівця. Певною мірою ці вимоги можна ототожнювати з професійною компетентністю.

Визначення переліку й характеристика базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури на основі розгляду його кваліфікаційних вимог і специфіки професійної діяльності потребує враховування того, що педагогічна й навчально-методична діяльність наповнена новим змістом у контексті специфічних, відмінних рис цієї вчительської професії. Порівняно з учителями інших спеціальностей, учитель фізичної культури працює в специфічних умовах – це умови психологічної напруженості, фізичного навантаження й умови, пов'язані із факторами зовнішнього середовища.

Учитель фізичної культури – це "педагог дії". Професійна своєрідність праці вчителя фізичної культури полягає в тому, що під час його навчально-педагогічної діяльності нарівні із загальнопедагогічними здібностями розвиваються й удосконалюються рухові здібності, що переходять у "дії-навички" й "дії-уміння". З огляду на це педагогічна взаємодія в руховому аспекті є основним навчальним і виховним інструментарієм психолого-педагогічної структури діяльності вчителя фізичної культури.

Таким чином, ураховуючи специфіку зазначених видів діяльності ми прийшли до висновку, що номенклатуру базових професійних компетентностей учителя фізичної культури доцільно визначати на підставі його комплексної характеристики. На нашу думку, вона містить гармонійне поєднання професійних, комунікативних й особистісних властивостей, які дають змогу досягати якісних результатів у процесі розв'язання типових завдань основних видів професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Отже, виходячи із загальної структури професійної компетентності педагога, поданої у попередньому параграфі (див. рис 1.1), а також визначених вище головних кваліфікаційних вимог до вчителя фізичної культури та специфіки його професійної діяльності, пропонуємо теоретичну модель виявлення номенклатури базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури (див. рис. 1.2).

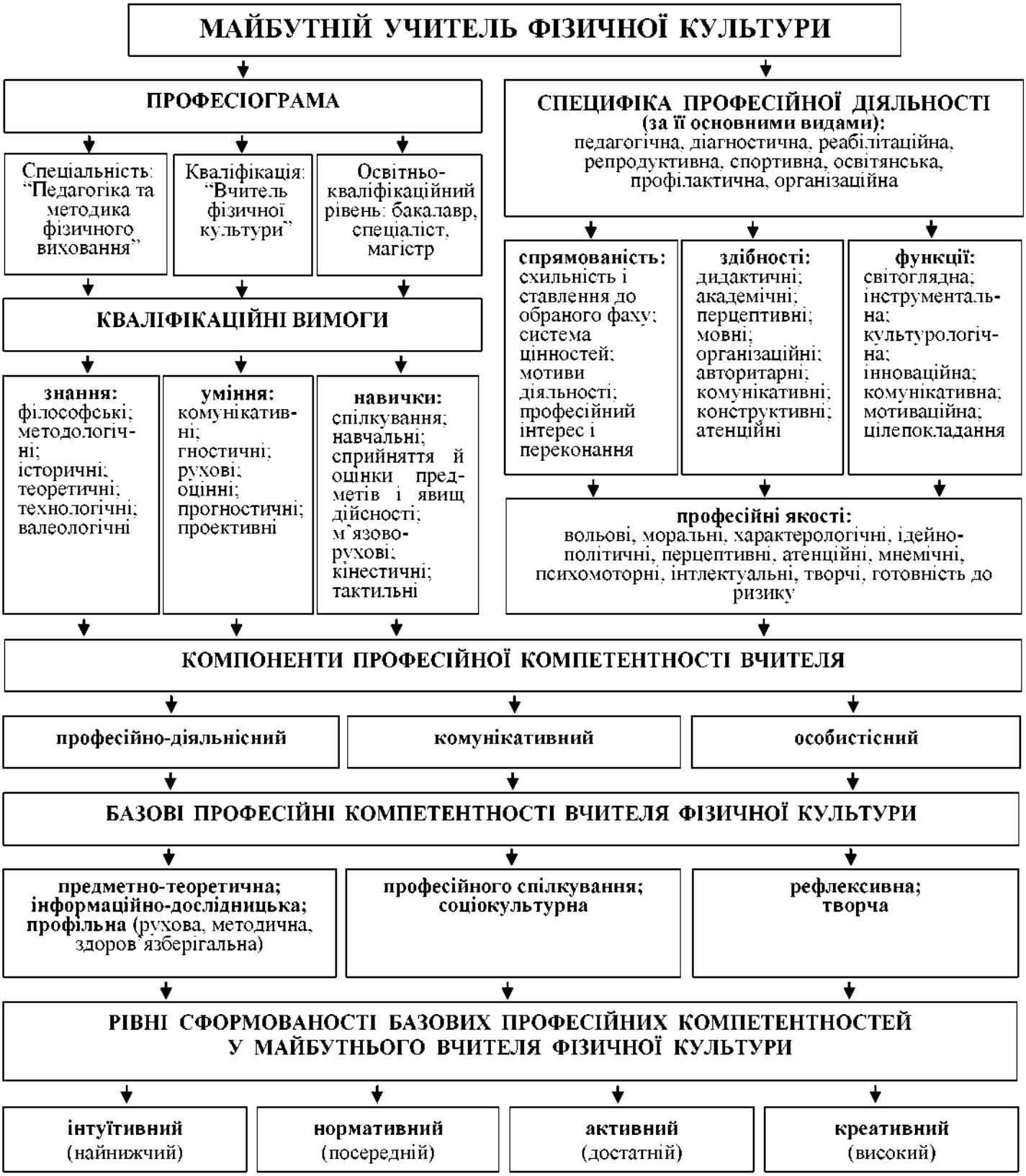


Рис. 1. 2. Теоретична модель виявлення номенклатури базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури

У поданій моделі з професійно-діяльнісного компонента випливають такі базові професійні компетентності майбутнього вчителя фізичної культури: предметно-теоретична, інформаційно-дослідницька, профільна (методична рухова, здоров'язберігальна).

Предметно-теоретична компетентність – наявність стрункої системи наукових знань із фахових дисциплін і сформованість провідних умінь їх практичного застосування.

Інформаційно-дослідницька компетентність – уміння знаходити інформацію, активно й самостійно обробляти її, узагальнювати, систематизувати, робити висновки з метою набуття предметно-специфічних знань; уміння проводити експериментальні дослідження в галузі педагогіки й психології фізкультури й спорту, працювати з культурною спадщиною для створення нової інформації.

Профільна компетентність – глибоке володіння фаховими дисциплінами, сукупністю дидактичних, методичних і технологічних засобів і творче їх використання в педагогічній практиці: сформованість професійних умінь проведення занять із фізичної культури у різних вікових групах (методична компетентність); володіння технікою виконання фізичних вправ різного рівня складності й рухової структури та розвиненість основних рухових якостей на рівні нормативних програмних вимог (рухова компетентність); дотримання основних вимог здорового способу життя, знання особливостей фізичного функціонування людського організму й факторів, які перешкоджають його нормальній життєдіяльності, передових технологій досягнення оздоровчого ефекту занять і факторів здорового способу життя, що підсилюють їхній ефект (здоров'язберігальна компетентність).

Із комунікативної складової професійної компетентності вчителя фізичної культури випливають дві базові професійні компетентності: професійного спілкування й соціокультурна компетентність.

Компетентність професійного спілкування – володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів, що визначають оптимальний стиль

педагогічного спілкування в різних ситуаціях та культуру мовлення; уміння будувати міжособистісні стосунки на основі регуляції емоційних станів, витримки в спілкуванні з людьми, установлення доброзичливих взаємин зі студентами, викладачами, дітьми.

Соціокультурна компетентність – це фіксовані прояви гуманістичної педагогічної етики, поважне, вимогливе ставлення до учнів і колег, уміння організовувати й соціо- та культуровідповідно коригувати власну діяльність, ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища й фізичною культурою.

З особистісного компонента професійної компетентності вчителя фізичної культури виокремлюються рефлексивна й творча компетентності.

Рефлексивна компетентність – це прагнення педагога до якості, досконалості й цілісності професійної діяльності, до особистісного самовдосконалення; уміння будувати соціально орієнтовану систему критеріїв і норм, що регулюють його діяльність; адекватна самооцінка власної професійної компетентності.

Творча компетентність – це самостійність і здатність до творчості; готовність до варіативної професійно-педагогічної діяльності, активність у пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань [160, 62–64].

У сучасних педагогічних дослідженнях традиційно рівні сформованості професійної компетентності педагога диференціюють на високий, достатній, середній і низький. Однак, на наше переконання, подібне виділення рівнів є некоректним, бо поняття "рівень" відображає діалектичний характер процесу розвитку, який дає змогу пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відношень. У цьому контексті включеність базових професійних компетентностей у загальну структуру професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури відображає їхню ієрархічну підпорядкованість. Таким чином, якісне формування відповідного переліку базових професійних компетентностей більш високого рівня неможливе без засвоєння попередніх рівнів.

У дослідженні М. Чошанова [245] обґрунтовано трирівневу структуру професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури на основі опису сукупності мобільних знань, гнучких методів і критичного мислення. Початковим рівнем автор вважає мінімальну компетентність і співвідносить її з мобільними знаннями. Середнім рівнем – медіальну компетентність, яка співвідноситься з гнучким володінням методу. Вищим рівнем – повну компетентність, яка розглядається дослідником як наявність усіх трьох компонентів. На наш погляд, наведене виділення рівнів компетентності надто спрощене, бо кожен із них характеризує лише окремі властивості та якості індивіда, не враховуючи цілісності цього феномена.

Нам видається більш обґрунтованим виділення трирівневої структури компетентності, наведене в дослідженні А. Чорноштана. Автор виділяє нормативну (мінімальну) компетентність, пов'язану з орієнтацією педагога на вирішення професійно-педагогічних завдань, на вже відомі способи шляхом відтворення засвоєних знань, алгоритмів діяльності; реконструктивну компетентність, яка відображає адаптацію знань до умов початкової (виконуваної) діяльності, контингенту та ін., пошук варіанта вирішення завдання шляхом переконструювання відомих алгоритмів, рефлексія власного набутого й відомого педагогічного досвіду; конструктивну компетентність, якою передбачено вільне володіння знаннями з різних сфер, їх використання для вирішення завдання на творчому рівні [244, 67–70]. Названі рівні компетентності, на нашу думку, маючи доцільні назви, не відображають повноту та ємність усіх складових професійної компетентності.

Із позицій цілісного підходу до педагогічного процесу (концепція В. Ільїна) динаміка формування базових професійних компетентностей розглядається нами як перетворення їх функціональних станів, тобто перехід від одного функціонального стану до іншого.

У дослідженні процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури ми скористалися цілісним підходом до вивчення педагогічного процесу, зокрема процедурою виділення його стадій,

представленою в дослідженні В. Ільїна [85]. Ці стадії послідовно відображають адаптацію студента до умов вищого навчального закладу, прийняття нового соціального статусу; ідентифікацію з вимогами навчальної, навчально-професійної діяльності; самореалізації в освітньому процесі; самопроектування професійного становлення.

Стадійна модель педагогічного процесу у вищому навчальному закладі стала основою для визначення відповідних рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури:

– на першій стадії домінує активне пристосування студентів до нових умов, засвоєння вимог вищого навчального закладу, обов'язків, прав, і тому вона об'єктивно відображає інтуїтивний рівень сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури;

– на другій стадії формуються професійні компетентності, бо відбувається активне засвоєння й кваліфікаційне виконання студентом своєї соціальної ролі, відбувається підготовка до майбутньої спеціалізації, свідоме керування власною діяльністю, поведінкою на основі усвідомлених мотивів, цілей, відповідно до цього друга стадія умовно відображає нормативний рівень сформованості базових професійних компетентностей;

– на третій стадії відбувається цілеспрямоване формування студентом професійних знань, умінь, якостей і в усіх видах діяльності забезпечується взаємозв'язок і поєднання мотивів, цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом, а тому зростає самодетермінація й усвідомлена саморегуляція в різних видах діяльності, а це умовно відображає активний рівень сформованості базових професійних компетентностей;

– четверта стадія характеризується проявом креативної сфери студента, який самостійно, цілеспрямовано перетворює вихідні здібності й особистісні властивості в соціально й професійно-значущі якості, а також реалізує можливості досягнення певного рівня кваліфікації та всебічного особистісного розвитку в умовах вищого навчального закладу, необхідних для успішного виконання

майбутньої професійної діяльності, що умовно відображає креативний рівень сформованості базових професійних компетентностей [154, 77–78].

Висновки до першого розділу

Визначено чотири етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: перший (1960–1970 р.) – зародження ідеї; другий (1970–1990 р.) – розвиток її в різних освітніх галузях; третій (1990–1996 р.) – збагаченн спектру педагогічних досліджень на компетентнісній основі; четвертий (1996 р. і оо цього часу) – подальше розширення кола наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо розробки концептуальних засад компетентнісного підходу, зокрема визначення сукупності ключових компетентностей та втілення їх у відповідних освітніх нормативних документах [161, 63].

З'ясовано, що в зарубіжних дослідженнях компетентнісний підхід у будь-якому випадку пов'язується з діяльнісним результатом.

Особливість російського компетентнісного підходу полягає в тому, що його науково-педагогічна методологія істотною мірою є об'єктоцентричною.

Українська освіта дедалі активніше оперує поняттям компетентності в тому розумінні, який пропонують європейські країни. Однак на сьогодні ще немає взаємоузгодженого переліку ключових і базових компетентностей.

Уточнено, що ключова компетентність – це інтегративна якість особистості, яка полягає в здатності розв'язувати складні поліфункціональні завдання з різних галузях людської діяльності на міждисциплінарному, надпредметному й багатомірному рівнях, дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті й проявляється в способах поведінки людини з урахуванням її пізнавальних здібностей і психологічних якостей, є детермінантою виникнення й розвитку базових компетентностей – структурно класифікованих комплексів (знань, умінь, навичок і якостей особистості), які служать певною стандартизованою основою для відображення специфіки й забезпечення якості виконання завдань конкретного виду конструктивної діяльності людини.

З'ясовано, що на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому й методичному рівнях компетентнісний підхід об'єднує в собі системний, генетичний, процесуально-результативний, комплексний, особистісно-діяльнісний, ситуаційно-проблемний і проблемний підходи. Завдяки цьому він набуває інтегративних ознак і базується на таких провідних ідеях: системності як процесу формування цілісної сукупності основних властивостей людини; синергетичності як мінливого й формованого в інноваційно-еволюційному процесі розвитку особистості психічного новоутворення, яке передбачає пожиттєву освіту; ефективності всіх ланок освітнього процесу в процесуальному (готовність до виконання діяльності) та результативному (фіксованість якості результатів діяльності) аспектах; комплексності, яка передбачає взаємоузгодженість освітніх програм із позицій їхньої доцільної спрямованості, ціннісно-смислової насиченості та культуровідповідності; ситуаційної проблемності як освітньої форми, спрямованої на створення навчальних ситуацій і завдань різних рівнів складності та успішне їх розв'язання; життєтворчості як утвердження власного образу "Я" у відповідному виді конструктивної діяльності. Тому цей підхід доцільно обрати методологічною основою педагогічних досліджень різноманітної проблематики.

Феномен "професійна компетентність учителя" ми інтерпретуємо як інтегративну якість, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності.

Установлено такі компоненти професійної компетентності вчителя фізичної культури, як: професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний. Ця структура стала основою для визначення й характеристики базових професійних компетентностей учителя фізичної культури.

Із професійно-діяльнісного компонента виокремлено такі базові професійні компетентності: предметно-теоретична – наявність стрункої системи наукових знань із фахових дисциплін; інформаційно-дослідницька – уміння знаходити

інформацію, систематизувати, узагальнювати її, уміння проводити експериментальні дослідження; профільна – це глибоке володіння фаховими дисциплінами (методична – уміння проводити заняття з фізичної культури в різних вікових групах, рухова – володіння технікою виконання фізичних вправ, здоров'язберігальна – дотримання основних вимог здорового способу життя й знання передових технологій досягнення оздоровчого ефекту занять).

Із комунікативного компонента виділено такі компетентності: професійного спілкування – володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування; соціокультурна – фіксовані прояви гуманістичної педагогічної етики, уміння ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища та фізичною культурою.

В особистісному компоненті виокремлено такі компетентності: рефлексивна – прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка; творча – здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань.

Установлено такі рівні сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури: інтуїтивний (найнижчий), нормативний (середній), активний (достатній) і креативний (високий).

РОЗДІЛ 2
СТАН ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Основними напрямами дослідницької роботи в межах розділу є з'ясування стану реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури вищих навчальних закладів, педагогічна діагностика рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури (констатувальний етап педагогічного експерименту).

Методи дослідження: праксиметричні (вивчення й узагальнення досвіду професійної підготовки студентів, аналіз нормативних документів); емпіричні – обсерваційні (педагогічне спостереження за процесом професійної підготовки студентів), діагностичні (бесіди, анкетування, тестування, самооцінка, експертна оцінка), за допомогою яких передбачено з'ясувати стан формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах.

2.1. Стан реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах

Дедалі зростаючий взаємозв'язок країн і народів світу, стрімко розвивальні процеси глобалізації закономірно зумовлюють поглиблений інтерес до вивчення сучасного стану та потенційних можливостей освіти, у тому числі й фізкультурно-педагогічної. У цьому контексті зростають і соціальні вимоги до підготовки висококваліфікованого вчителя фізичної культури [192, 4–6].

Сучасний етап розвитку освіти в Україні в контексті домовленостей Болонського процесу висуває нові підходи щодо професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Серед них – компетентнісно зорієнтований підхід, спрямований на формування особистості педагога, його професійної компетентності, соціальної зрілості й духовного багатства. Окрім того, відбувається зміна й інших освітніх парадигм. Зокрема, помітний перехід від репродуктивних до креативних педагогічних технологій, з якими пов'язані цілі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, здатного втілювати ідеал справжньої єдності його духовних і фізичних сил, бути творцем самого себе.

Прогресивними також є й інформаційні технології, впровадження яких у процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури відповідно з реалізацією пріоритетних напрямів державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті й науці на 2006–2010 роки" дає змогу

розширювати можливості й діапазон використання глобальних інформаційних мереж у навчально-виховному процесі: від простого інтерактивного спілкування, обміну досвідом та електронної пошти до створення сайтів, порталів і мереж, отримання он-лайн навчання з різних дисциплін тощо.

Сьогодні існує проблема, яка полягає в тому, що розуміння компетентнісного підходу й стратегія його впровадження мають бути співвіднесені з динамікою змін нормативно-правовового, економічного, соціально-психологічного статусу, а також із перспективами європейської інтеграції та внутрішніми обмеженнями й ризиками освіти в Україні.

Розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, пов'язане із трьома внутрішніми умовами, відповідно до яких реалізація компетентнісного підходу може мати значення як інструмент реформування освіти. Перша умова – визначення концептуальних проблем, з якими пов'язана реалізація компетентнісного підходу, і шляхів їх розв'язання. Друга – розробка на локальному рівні Державних стандартів, які міститимуть освітньо-професійні компетентності. Третя умова – якісна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури на основі компетентнісного підходу як фахівця, здатного кваліфіковано використовувати набуті за період навчання знання й практичні навички в майбутній професійній діяльності.

У Законі України "Про фізичну культуру й спорт" наголошено, що вчитель фізичної культури є ключовою постаттю організації фізичного виховання в школі й носієм фізичної культури [77]. Тому до рівня його професійної компетентності висуваються високі вимоги. При цьому реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури набуває особливої проблематичності, яка полягає в розробках моделей навчання в дії – перехід від парадигми викладання (передачі інформації) до парадигми навчання (передачі компетенцій – потенціалу до дій). У розробках таких моделей головними завданнями, на наш погляд, є:

– аргументоване визначення розвивальної й дидактичної специфіки, закладеної в поняття "компетентність учителя фізичної культури" як педагогічної

категорії, яка повинна характеризувати конкретний етап в освітньому процесі та його кінцевий результат;

– обгрунтування вимог до остаточного рівня сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури й до основних етапів їх формування;

– визначення доцільної послідовності та її дотримання в реалізації компетентнісного підходу на різних етапах та освітньо-кваліфікаційних рівнях професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Реалізація окреслених завдань безпосередньо пов'язана із проблемою проектування освітніх стандартів та оновленні освітньої політики в цілому. На цьому акцентує свою увагу російський дослідник В. Байденко, який вважає, що використання компетентнісного підходу дасть змогу: по-перше, створити третє покоління освітніх стандартів вищої освіти, шо забезпечить прозорість і співвідносність із європейськими освітніми системами; по-друге, не просто переробити діючі програми професійної підготовки бакалаврів/магістрів, а спроектувати їх у новому, тобто компетентнісному, ключі. В основі таких стандартів, на думку вченого, мають бути не кількісні параметри, а характеристики, які відображають якісні результати освітнього процесу, а саме компетентності [20, 4–5].

Як було зазначено в попередньому параграфі, професійна компетентність учителя фізичної культури визначається кваліфікаційною характеристикою, яка є його нормативним або базовим рівнем. Тому, відображаючи науково-обгрунтований перелік професійних знань, умінь і навичок, кваліфікаційна характеристика є, по суті, сукупністю узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного й практичного досвіду. Якшо з цих позицій розглянути стандарт Черкаського національний університету імені Богдана Хмельницького від 24.01.2006 р. за спеціальністю: 6.010200 – Фізичне виховання; напряму підготовки: 0102 – Фізичне виховання і спорт, то стає очевидним, що соціально очікуваними й найбільш важливими якостями випускника є:

– готовність здійснювати навчання й виховання учнів з урахуванням специфіки предмета, що викладається;

– готовність використовувати різноманітні прийоми, методи й засоби навчання;

– готовність сприяти соціалізації, формуванню загальної та фізичної культури особистості, усвідомленому вибору й подальшому освоєнню професійних освітніх програм;

– готовність забезпечити рівень підготовки учнів, що відповідає вимогам Державного стандарту;

– усвідомлення необхідності дотримання прав і свобод учнів, передбачених різними державними та міжнародними законами й угодами;

– готовність систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, брати участь у методичній роботі;

– готовність здійснювати зв'язок із батьками;

– готовність виконувати вимоги охорони праці, техніки безпеки;

– готовність забезпечити охорону життя й здоров'я учнів у освітньому процесі.

Однією з головних кваліфікаційних вимог при підготовці фахівців із фізичної культури є також вимоги до знань і вмінь з основ інформаційно-технологічного забезпечення освіти, науки й техніки; дидактичних закономірностей у фізичному вихованні й спорті; методів організації та проведення науково-дослідної роботи; володіння технологією навчання різних категорій людей руховим діям і розвитку фізичних якостей у процесі фізкультурно-спортивних занять.

Отже, сукупність соціальних вимог щодо комплексу знань, умінь і навичок та рівня світоглядних, етичних і соціальних якостей педагога з фізичної культури визначені Державним стандартом вищої педагогічної освіти й будуються на основі цільових установок, структури діяльності та моделі фахівця. Деякою мірою ці вимоги можна співвіднести з базовими професійними компетентностями, оскільки вони передбачають сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і

досвіду діяльності, яка необхідна майбутньому вчителеві фізичної культури для успішного виконання завдань соціально-значущої продуктивної діяльності.

Основним нормативним документом, що відповідно до Державного стандарту регламентує організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі, є навчальний план. Ним, як зазначає С. Гончаренко, визначено перелік навчальних предметів, які вивчаються в конкретному навчальному закладі, послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводиться на опанування студентами кожного з них по роках навчання, тижневу й річну кількість годин і в зв'язку з цим – структуру навчального року [55, 222]. Навчальний план розробляється за кожною спеціальністю й містить графік навчального процесу; зведені дані з бюджету часу; план навчального процесу, що містить перелік усіх предметів вивчення, їх обсяг у годинах, розподіл навчального часу за семестрами й за видами занять. Таке визначення структури навчального плану в цілому стосується світової практики організації професійної підготовки фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах. Проте існує відмінність змістового насичення цього нормативного документа у вітчизняній і зарубіжній практиці. Щоб з'ясувати цю відмінність стосовно вимог компетентнісного підходу звернімося до аналізу навчальних планів у деяких країнах Європи й в Україні.

У публікації Т. Нікольської зазначено, що в другій половині XX століття навчальні плани професійної підготовки вчителя фізичного виховання у вищих навчальних закладах європейських країн у цілому складалися з таких циклів дисциплін: загальнонаукових, соціально-гуманітарних, педагогічних, спеціальних, спортивних. Наприклад, у навчальних планах вищих фізкультурно-педагогічних навчальних закладів Франції до циклу загальнонаукових дисциплін входили анатомія, фізіологія, біологічні основи спортивного тренування, перша допомога, медичний контроль; до соціально-гуманітарного блоку – основи соціології, іноземні мови, філософія, право; до циклу педагогічних дисциплін – педагогіка, загальна методика, психологія дитини; до блоку спеціальних дисциплін – історія, теорія та методика фізичного виховання й дисципліни загальної системи організації спорту (управління, економічні науки, бюджет); до циклу спортивних

дисциплін – плавання, легка атлетика, гімнастика, ритміка, спортивні ігри [133, 75].

На початку 90-х років минулого століття у зв'язку із започаткуванням компетентнісного підходу в освіті розробляється міжнародна програма "Сократ". Її метою було створення європейської моделі професійної підготовки кадрів для галузі "Фізична культура та спорт". Компетентним органом під назвою "Європейське товариство фізичного виховання" здійснювався контроль за виконанням цієї програми й видавався відповідний сертифікат. У 1995 році основним результатом реалізації програми "Сократ" стала уніфікована "Європейська модель" навчальних планів виших фізкультурних навчальних закладів. У цій моделі було подано кількість навчальних годин (у середньому) з окремих блоків і дисциплін, а також встановлено частоту наявності окремих дисциплін у навчальних планах 60 вищих фізкультурних навчальних закладів у різних європейських країнах. В уніфікованому навчальному плані до циклу загальнонаукових дисциплін зараховано: фізіологію, анатомію, здоров'я, біомеханіку, статистику, біохімію, біометрію, біологію-гістологію, фізику, хімію; до блоку соціально-гуманітарних дисциплін – соціологію, філософію, іноземні мови, право; до циклу педагогічних дисциплін – дидактику, педагогіку, психологію; до переліку спеціальних дисциплін – дидактику, історію, теорію та методику фізичного виховання, організацію, теорію руху, антропомоторику; до списку спортивних дисциплін – плавання, легку атлетику, гімнастику, ритміку, ігри, танці, рекреацію, предмети за вибором, лижний спорт, заняття на природі /224/ 2) [11].

Отже, відповідно до компетентнісного підходу у вищих фізкультурно-педагогічних навчальних закладах країн ЄС зміст сучасних навчальних планів спрямовано на формування майбутнього фахівця, здатного працювати в системі, яка характеризується взаємодією різних культур, і готового до діяльності в межах загальноєвропейського освітнього простору.

---

[11] /224/ 2) розд. 2. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту в зарубіжних країнах, с. 101.

В Україні протягом останніх років багато наукових праць присвячено проблемі вдосконалення навчальних планів підготовки фахівців у галузі фізичної культури [22; 197; 222 та ін.]. В основу формування сучасних планів покладено такі основні принципи та умови: забезпечення демократичних засад у плануванні та організації навчально-виховного процесу з урахуванням набутого досвіду та особливостей кожного регіону; єдність соціально-морального, загальнокультурного й професійного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах широкої гуманітаризації освіти; взаємозв'язок фундаментальної й практичної підготовки педагогічних кадрів; орієнтація на творчу навчальну діяльність студентів, забезпечення диференційованого та індивідуально-творчого підходу до підготовки майбутнього фахівця.

Традиційно в сучасних навчальних планах вищих навчальних закладів України виокремлюють такі цикли дисциплін: гуманітарні, соціально-економічні, фундаментальні, професійно орієнтовані дисципліни; цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу. Щоб з'ясувати стан реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури на рівні вищого навчального закладу нами проаналізовано навчальний план та програми фахових дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Розглядаючи навчальний план (напрями підготовки 0102 – фізичне виховання й спорт; спеціальність – 7.010201 – Фізичне виховання; спеціалізація – Фізичне виховання і методика спортивно-масової роботи, фізична реабілітація в шкільних та позашкільних закладах освіти) як штучно ідеалізовану соціально-детерміновану систему, ми помітили, що навчальні дисципліни згруповані за цільовим та функціональним призначенням і утворюють дві підсистеми – нормативні та вибіркові цикли дисциплін.

До нормативної підсистеми належать такі цикли підготовки: ГСЕ – гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; ПН – природничо-наукових дисциплін; ЗП – загально-професійних дисциплін; ПО – професійно-орієнтованих.

До підсистеми вибіркових навчальних дисциплін належать такі цикли: СВУ – дисциплін самостійного вибору університетом; ВВС – дисципліни вільного вибору студентом; П – практики.

На кожний із представлених циклів відведено певний обсяг навчального часу. Аналіз співвідношення обсягу дисциплін навчального плану (у годинах) і навчального часу (у відсотках) свідчить, що найбільша питома вага належить циклу професійно-практичних дисциплін.

З аналізу дисциплін професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів фізичної культури видно, що цей цикл спрямований на процес навчання студентів у системі занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й на його результат – певний рівень розвитку особистості вчителя, сформованість педагогічної культури та володіння операційними компонентами діяльності педагога. Це повністю відповідає концептуальними засадам компетентнісного підходу в освіті, оскільки в узагальненому варіанті цей блок професійної підготовки вчителя фізичної культури передбачає такий освітній результат, як сформованість умінь організувати продуктивне навчання руховим діям на основі живої, творчої взаємодії з дітьми в процесі керівництва їхньою навчально-виховною діяльністю.

Існуюча система психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах великою мірою спрямована на теоретичне осмислення компонентів професійної діяльності (дисциплін навчального плану), а не на професію загалом із її варіативними, неповторними нюансами. Це, у свою чергу, призводить до того, що окремі дисципліни навчального плану втрачають значимість для методичної підготовки майбутнього фахівця.

Розв'язання цієї проблеми дослідники вбачають у переорієнтації всієї системи підготовки й перепідготовки вчителів, у розробці технології повноцінного фізичного та психічного розвитку студента [42].

Унаслідок аналізу навчального плану з'ясовано, що дисципліни предметної підготовки посідаю центральне місце в його структурі, оскільки займають більшу частину навчального часу. Це пояснюється необхідністю озброїти студентів

великим обсягом знань і навичок, які потрібні їм у майбутній фаховій діяльності. Свідченням цього є те, що відповідно до навчальних планів факультетів фізичної культури зазначені дисципліни вивчаються протягом усього періоду навчання; кількість видів контролю є значно більшою від інших навчальних дисциплін. Саме заняття з дисциплін предметної підготовки найбільшою мірою сприяють формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури.

Оскільки кількість цих дисциплін велика, то їх умовно поділяють на групи загально-методичних і частково-методичних дисциплін. Група загально-методичних дисциплін повинна забезпечити спеціально теоретичну й загальну методичну підготовку студентів. Така підготовка необхідна майбутнім фахівцям для кваліфікованої організації навчально-виховного процесу з фізичної культури учнів різного контингенту. Отже, у контексті компетентнісного підходу цикл загально-методичних дисциплін забезпечує кваліфікацію майбутнього вчителя фізичної культури. Група частково-методичних дисциплін у навчальному плані представлена курсами, кожен із яких розкриває історію розвитку окремого виду спорту, теорію й методику його викладання. У процесі вивчення цих дисциплін студенти оволодівають технікою й тактикою різних видів спорту, а також набувають відповідних знань, умінь і навичок. Таким чином, у контексті реалізації компетентнісного підходу цикл частково-методичних дисциплін забезпечує широку ерудованість майбутнього вчителя фізичної культури в різних видах спорту та фізичну, педагогічну й організаційну готовність займатися ними.

У цілому дисципліни циклу професійно-орієнтованої підготовки покликані забезпечити якість і результативність майбутньої професійної діяльності студента – педагога з фізичної культури. Практика викладання цих дисциплін показує, що їхньою педагогічною основою є спільна діяльність викладача й студента, використання сучасних освітніх технологій, а також проходження майбутніми вчителями різних видів практик з опанованих фізкультурно-спортивних дисциплін.

Таким чином, у контексті реалізації компетентнісного підходу результатом навчання фаховим дисциплінам є опанування студентом цілісною професією

педагога з фізичної культури. Із цього випливає, що відповідно до кваліфікаційної характеристики вчителя фізичної культури цільові установки блоку загально-професійних дисциплін спрямовані на формування широкого спектру базових професійних компетентностей студента. Однак успішність цього процесу залежить від якості опанування дисциплінами професійно-орієнтованого блоку, які, заломлюючись у змісті окремих дисциплін фахової підготовки, стають фундаментом, на якому формуються базові професійні компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Унаслідок вивчення системи підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах з'ясовано, що на практиці перевага надається дисциплінам професійно-орієнтованого блоку. Це призводить до послаблення зв'язків із дисциплінами інших блоків професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, тобто студентів готують не до цілісної професійної діяльності, а до окремих видів педагогічної роботи. Відтак теоретичні знання з дисциплін психолого-педагогічної підготовки засвоюються поза фаховою діяльністю. У зв'язку із цим виникає великий часовий інтервал між знанням і досвідом педагогічної діяльності. Отже, нерівноцінність, недостатня єдність, нескоординованість в опануванні студентами змісту дисциплін загально-професійного блоку й циклу професійно-орієнтованих дисциплін зумовлює низьку динаміку формування окремих базових професійних компетентностей.

Щоб установити відповідність сучасних програм фахових дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури вимогам компетентнісного підходу, ми проаналізували їхню освітньо-результативну спрямованість. Аналізу підлягали робочі програми (розроблені викладачами вищих навчальних закладів, у яких проведено експеримент) найпотенційніших, на наш погляд, для формування компетентностей загально-професійних і професійно-орієнтованих дисциплін: теорії й методики фізичного виховання, теорії й методики гімнастики, теорії методики спортивних ігор, теорії й методики легкої атлетики. Результати цього аналізу представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика освітньо-результативної спрямованості сучасних програм фахових дисциплін із вимогами компетентнісного підходу

Спрямованість програм традиційного навчання	Вимоги компетентнісного підходу
Результат	
Варіативний – суб'єктам навчання пропонують вибір, тривалість і глибину викладу навчального матеріалу, внаслідок чого результати не забезпечуються порівняльністю.	Проективний – чітке визначення завдань і мети навчання, адекватних критеріям оцінки, які мають бути досягнуті; деталізовано поставлені завдання гарантують вимірюваність і стійкість результатів навчання.
Навчальний термін	
Регламентованість термінів навчання – незалежно від індивідуальних "навчальних кроків" студентів для кожного блоку програми встановлюється певний відрізок часу для його опанування.	Варіативність термінів навчання – гнучкі вимоги з використанням освітнього консиліуму щодо вибору індивідуалізованих заходів, що гарантує досягнення заданого результату відповідно до освітнього темпу кожного студента.
Оцінювання результатів навчання	
Нормоване – надання пріоритету відсотковому або шкальному виміру знань студентів у строго встановлений час, а їхні можливості й досягнення не оцінюються.	Стандартизоване – базується на однозначних критеріях оцінки досягнень студентів у контексті специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності й міри підготовленості до неї.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Тому нині ця проблема постійно перебуває в полі зору спеціальних науково-дослідних установ, наукових колективів й окремих дослідників. Про це свідчить низка науково-практичних конференцій, на яких ця проблема обговорюється поряд з іншими.

Так, аналіз наукових джерел [40; 50; 66 та ін.] показує, що активно досліджуються проблеми формування психолого-педагогічної майстерності, медико-біологічної, валеологічної, екологічної спортивної й професійно-педагогічної підготовки, викладання окремих спортивно-педагогічних дисциплін, активізації пошукової роботи студентів, використання інноваційних технологій у

процесі формування професійної майстерності в контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Підвищення вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в контексті компетентнісного підходу має на меті, насамперед, модернізацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим однією з характерних особливостей сучасного стану системи фізкультурно-педагогічної освіти в Україні є пошук не механічного нарощування інновацій, а дбайливе збереження педагогічних традицій у поєднанні з новими формами, методами, засобами й технологіями. Однак, на думку Е. Вільчковського [40, 301–310], В. Власова [41, 60–63], Г. Гаца [50, 40–43], Б. Шияна [248, 371–374], недостатнє впровадження інноваційних технологій у практику підготовки майбутнього вчителя фізичної культури не дає змоги ефективно формувати його професійну компетентність.

Так, за твердженням Б. Шияна, переважна більшість учителів фізичної культури не володіє сучасною методикою вдосконалення рухових здібностей учнів і не пов'язує їх розвиток із засвоєнням техніки фізичних вправ. Особливе занепокоєння викликає збіднений арсенал форм і методів фізичного виховання, які культивуються в більшості шкіл, невміння вчителів застосовувати нові інноваційні технології в практичній діяльності [248, 371–374].

На думку Л. Сергієнка, існує багато недоліків у теоретичному й практичному аспектах професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Зокрема, однією з малодосліджених проблем є формування професійних знань, умінь і навичок студентів у процесі викладання й вивчення ними спортивно-педагогічних дисциплін [196, 23–32].

Для того, щоб з'ясувати існуючий в Україні досвід формування окремих базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у вищій школі, ми проаналізували ті наукові дослідження, у яких реалізовано відповідні авторські методики й технології.

Так, у дослідженні Р. Карпюка [89] представлено авторську технологію підготовки майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних

ситуацій, що містить систему принципів, етапів, педагогічних умов, форм, методів і прийомів навчання. Її впровадження в практику роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Волинського державного університету імені Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та інших виших навчальних закладів переконливо показує результативність формування готовності студентів якісно виконувати суто педагогічну функцію майбутньої професійної діяльності в інтегрованому вигляді. Однак на диференційованому рівні, зокрема, здатність студентів розв'язувати педагогічні ситуації, які можуть виникати в майбутній професійні діяльності під час проведення занять, наприклад, з гімнастики, рухливих та спортивних ігор тощо, сформована недостатньо.

Спроба формувати в майбутнього вчителя фізичної культури елементи соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури представлена в дослідженні О. Смакули [208]. Цінним у роботі є впроваджений автором комплекс методик актуалізації ціннісного ставлення студентів до фізичної культури й спорту, який показав високу результативність. Однак, обмеженість експериментальної роботи на базі викладання тільки дисципліни "Фізичне виховання" засвідчила часткове формування соціокультурної компетентності в студентів.

Формуванню в майбутнього вчителя фізичної культури окремих складових профільної й творчої компетентностей присвячено дослідження С. Собка [211]. Зокрема, результативним виявилося впровадження в практику вищих педагогічних навчальних закладів змісту, форм і методів формування особистісної активності студентів в умовах позааудиторної діяльності. Це сприяло активному, творчому, глибокому засвоєнню знань, формуванню професійних умінь і навичок, розвитку якостей майбутнього вчителя фізичної культури. Але в дослідженні бракувало методик, спрямованих на формування професійної рефлексії студентів.

Розробка педагогічних основ формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури представлена в дослідженні В. Наумчука [130]. Її суть полягає в тому, що достатньо ефективним виявилося

впровадження у вищих навчальних закладах України педагогічних умов удосконалення професійної підготовки студентів у процесі самостійної роботи зі спортивних ігор. Однак, дослідження не вичерпало можливості формування цієї компетентності, зокрема, на міжпредметному рівні. Адже її формувати можна й доцільно як під час викладання кожної фахової дисципліни, так і в процесі позааудиторної роботи.

Незважаючи на те, що автори аналізованих досліджень намагались скористатись інноваціями в експериментальних програмах формування окремих елементів професійної компетентності студентів, залишилася не повною мірою розв'язаною проблема забезпечення зв'язку навчання й виховання у вищих навчальних закладах із майбутньою професійною діяльністю майбутнього вчителя фізичної культури.

У цілому аналіз зазначених та інших досліджень, а також практики професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах України показує, що внаслідок переваги предметної підготовки значна кількість випускників сформувала високий рівень лише профільної компетентності. Натомість інші компетентності залишилися недостатньо сформованими. Зокрема, доводиться констатувати, що викладачі в реалізації програми професійної підготовки студентів перевагу віддають формуванню таких компонентів професійної компетентності вчителя фізичної культури, як знання та способи діяльності й водночас нехтують двома іншими складовими – творчістю й переживаннями.

Аналіз педагогічної діяльності, спостереження за студентами-старшокурсниками під час проходження ними педагогічної практики в школі, а також вивчення результатів професійної діяльності вчителів-початківців показав, що основні недоліки професійної підготовки пов'язані не зі спортивними вміннями, навичками і якістю засвоєння принципів дидактики, а з соціально-психологічними, загальнокультурними й особистими характеристиками, що визначають високу професійну компетентність учителя фізичної культури. У контексті реалізації компетентнісного підходу це виявляється в недостатньому

рівні сформованості професійної рефлексії, у низькій здатності використовувати теоретичні знання на практиці, а також виникненні низки труднощів, пов'язаних з організаторською, комунікативною та проектувальною видами професійної діяльності.

Отже, доводиться констатувати, що практика професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури явно відстає від педагогічної теорії. Аналіз змісту Державного стандарту й розроблених на його основі навчальних планів засвідчує, що в цілому мета й зміст підготовки фахівців фізичної культури відповідають вимогам компетентнісно орієнтованої освіти. І хоча сьогодні всі програми дисциплін побудовані на кредитно-модульних засадах, у їхньому основному змісті перевага віддається не компетентнісній, а знаннєвій освітній парадигмі.

Так, опитування викладачів фахових дисциплін на факультеті фізичної культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини й Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького показує, що 75% з них метою й результатом навчання вважають теоретичні знання, уміння й навички. Решта респондентів стверджують, що основним освітнім результатом професійної підготовки є здатність випускників успішно розв'язувати основні завдання професійної діяльності й бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Таке ж саме опитування студентів-випускників показало, що 80% із них уважають найголовнішим результатом підготовки у виших навчальних закладах кількість і якість знань, умінь, навичок. Окрім того, 15% майбутніх учителів фізичної культури пов'язали їх із подальшим професійним розвитком і лише 5% – із високою професійною компетентністю та конкурентоспроможністю на ринку праці.

Таким чином, у цілому сучасна система підготовки майбутнього вчителя фізичної культури побудована на принципах предметно-орієнтованої парадигми. Однак разом із такими позитивними тенденціями в контексті реалізації компетентнісного підходу в освіті, як різнобічність, фундаментальність,

науковість підготовки, орієнтованість на професійну діяльність і міцний зв'язок із практикою існує ряд недоліків, основними з яких, на наш погляд, є:

– невідповідність навчальних програм вимогам компетентнісного підходу, перенасичення їх знаннями як кінцевими результатами діяльності студентів;

– зростаюча диференціація навчальних дисциплін, що призводить до оволодіння лише окремими видами навчальної та педагогічної діяльності, а не до спрямованості на досягнення цілісного професійного ідеалу особистості майбутнього вчителя фізичної культури;

– перевага посереднього підходу до формування професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури, внаслідок чого відбувається масова підготовка кадрів, значна частина з яких є не конкурентноздатною на ринку праці;

– перевага уніфікації вимог щодо результативності професійної підготовки з окремих дисциплін навчального плану, що применшує ініціативу й відповідальність студентів;

– недостатня спрямованість змісту програм навчальних дисциплін на формування соціокультурного, творчого й емоційного досвіду особистості майбутнього вчителя фізичної культури, унаслідок чого виявляється невідповідність його професійної підготовки загальнокультурному й духовному розвитку;

– у жодній із навчальних програм фахової підготовки майбутнього вчителя фізичного виконання не визначено переліку відповідних компетентностей, а відтак й оцінних процедур їхніх рівнів сформованості в студентів.

Зазначені недоліки дають змогу встановити причину основної суперечності сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури – між цілеспрямованою євроінтеграцією й відповідно запитом суспільства на професійно компетентних педагогів і реальним станом реалізації компетентнісного підходу в едукаційному процесі вищих навчальних закладів. Основним шляхом до розв'язання цієї суперечності є активна й науково обґрунтована реконструкція змісту навчальних програм фахової підготовки та її

процесуальної перебудови в контексті розробки й упровадження компетентнісно зорієнтованих педагогічних технологій, які б забезпечили максимальний професійний розвиток студентів і подальше формування професійного образу "Я" на основі комплексу рефлексивних дій, самореалізації й освіти впродовж життя. Це можливо за умов усвідомлення студентами особистих сенсів і цінностей життя в майбутній професійній діяльності; загальної та індивідуально-особистісної підтримки студентів із боку викладачів; постійної педагогічної діагностики особистісного та професійно-діяльнісного розвитку студентів; активізації внутрішніх механізмів розвитку особистості студента щодо оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, життєвого самовизначення, самоактуалізації та самоорганізації; сприяння розвитку творчих здібностей студентів.

Це, на нашу думку, дасть змогу вийти на новий рівень якості педагогічної освіти, тобто сформувати в майбутнього вчителя фізичної культури базові професійні компетентності, що за допомогою традиційних методів прямої трансляції знань неможливо.

Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури навчально-виховний процес педагоги повинні забезпечувати методиками й технологіями формування його високого професіоналізму, створювати умови для самореалізації особистості, шукати ефективні шляхи організації навчання з використанням інновацій компетентнісного підходу. Для виявлення реального стану й забезпечення успішності перебігу цього процесу необхідні розробки діагностичних методик формування базових професійних компетентностей студентів. Саме цій проблемі буде присвячено наступний параграф нашого дослідження.

2.2. Педагогічна діагностика рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури

Щоб з'ясувати стан сформованості базових професійних компетентностей у майбутніх учителів фізичної культури, ми здійснили педагогічну діагностику

наявного рівня сформованості досліджуваної якості в студентів, які навчались у традиційних умовах. При цьому доводиться констатувати, що в Україні в змісті нормативних документів досі немає спеціально розроблених стандартизованих діагностичних процедур щодо встановлення рівня сформованості професійної компетентності випускника ВНЗ зі спеціальності "Вчитель фізичної культури" на жодному із щаблів його різнорівневої підготовки. Тому необхідно започаткувати розробку такої діагностичної системи, яка б виступила об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів базових професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу за названою вище спеціальністю. Це дало б змогу розробляти, удосконалювати й коригувати зміст програм навчальних дисциплін, різноманітні методики й технології професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури з метою реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Констатувальний етап педагогічного експерименту дослідження було започатковано в 2003–2004 навчальному році на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Оскільки наше дослідження проводилося під час перехідного періоду від трьохступенової освіти бакалавр–спеціаліст–магістр до двохступеневої – бакалавр–магістр, то до експерименту ми залучили студентів (162 особи) освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" спеціальності "Фізичне виховання".

Обираючи методики діагностичних процедур, ми дотримувалися стандартизованих вимог щодо їхньої валідності, надійності, інформативності, доступності у використанні, можливості фронтального застосування та відносної простоти обробки емпіричних даних.

Для вивчення стану сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури нами було розроблено діагностичну програму, яка відповідала таким вимогам: економності, доступності, надійності,

інформативності, наочності. Програмою було передбачено 5 етапів педагогічного діагностування:

1) постановка мети й завдань діагностики – дослідження рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури;

2) добір оптимальних діагностичних методів дослідження, які дали б змогу найкраще схарактеризувати рівень сформованості кожної базової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури;

3) збір інформації за допомогою діагностичних методик;

4) кількісна та якісна обробка результатів;

5) вироблення й формулювання педагогічного прогнозу, тенденцій формування досліджуваної якості в студентів.

Під час пошуково-констатувального етапу дослідження ми виходили з уявлень, що виявлення певних ознак і рівнів проявів базових професійних компетентностей вимагає достатньо обґрунтованого дослідницького підходу. Його суть полягала в адекватній розробці цілої низки експериментальних процедур, за допомогою яких ми намагалися з максимальною повнотою розв'язати завдання монографічного дослідження.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту використовувалися такі методи дослідження: тестування, опитування, анкетування, педагогічні спостереження, експертна оцінка, аналіз якості науково-дослідних робіт, а також зріз знань із фахових дисциплін.

Для визначення коефіцієнта повноти сформованості кожної базової професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, ми скористалися традиційною формулою статистичної обробки даних:

$$K = \frac{\sum n_i}{n} = \frac{n_1 + n_2 + n_n}{n}, \qquad (2.1)$$

у якій K – коефіцієнт повноти сформованості базових компетентностей; n – кількість показників, що характеризують компетентність; n_i – кількість освоєних студентом показників; $\sum$ – знак підсумовування варіантів.

Цифрові значення показників відповідають певному рівню сформованості конкретної компетентності: $K \leq 0{,}5$ – інтуїтивний рівень; $0{,}5 < K \leq 0{,}7$ – нормативний рівень; $0{,}7 < K \leq 0{,}9$ – активний рівень; $0{,}9 < K$ – креативний рівень.

Для тих самих показників компетентностей, рівень сформованості яких не можна визначити однозначно – чи вони є, чи їх немає, ми скористалися іншим методом статистичної обробки даних. Її суть полягає в тому, що рівень сформованості показників, які становлять ту або іншу компетентність, оцінювався за п'ятибальною шкалою. З метою обчислення коефіцієнта повноти сформованості компетентностей ми скористалися такою формулою:

$$K = \frac{\sum m_i}{nm} = \frac{m_1 + m_2 + m_n}{nm}, \qquad (2.2)$$

у якій K – коефіцієнт повноти сформованості компетентності; $\sum$ – знак суми варіантів; m_i – кількість балів, що відповідають ступеню сформованості показника; m — кількість балів, відповідних найвищому показникові (тобто – 5); n – кількість показників, які характеризують компетентність.

Так само, як і в попередній формулі, цифрові значення показників відповідали певному рівню сформованості конкретної компетентності: $K \leq 0{,}5$ – інтуїтивний рівень; $0{,}5 < K \leq 0{,}7$ – нормативний рівень; $0{,}7 < K \leq 0{,}9$ – активний рівень; $0{,}9 < K$ – креативний рівень.

Щоб з'ясувати рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності студентів спеціальності "Фізичне виховання", ми проаналізували результати екзаменаційних сесій, на які згідно з навчальним планом винесено дисципліни

загально-професійного та професійно-орієнтованого циклів. До розгляду бралися дані по стаціонарах відповідних спеціальностей у кожному з названих вище ВНЗ. Середні показники підготовленості подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Оцінка теоретичної підготовленості студентів

Цикли	Перелік навчальних дисциплін	Середня оцінка з кожної дисципліни	Середня оцінка
Загально-професійних дисциплін	Організація й управління в сфері фізичної культури	3,98	3,73
	Фізична реабілітація	4,01	
	Теорія і методика фізичного виховання	3,9	
Професійно-зорієнтованих дисциплін	Теорія й методика гімнастики	3,98	4,02
	Теорія й методика спортивних ігор	4,02	
	Теорія і методика легкої атлетики	4,07	

Як показують дані таблиці 2.2, найнижчий рівень знань студенти мають із циклу загально-професійних дисциплін (3,73 бали), дещо вищий із циклу професійно-зорієнтованих дисциплін (4,02 бали). Низька середня оцінка рівня підготовленості студентів із циклу загально-професійних дисциплін пояснюється складністю навчального матеріалу, трудністю точного запам'ятовування багатьох понять, термінів і фактів цих галузей знань.

Якщо середній бал у межах оцінок 2, 3, 4 і 5 співвіднести з рівнями сформованості базових професійних компетентностей (інтуїтивний, нормативний, активний і креативний), то за наведеними даними загальний рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності студентів є активним. Це означає, що вони, за умови творчого використання цих знань, мають значні резерви для досягнення креативного рівня сформованості предметно-теоретичної компетентності. Однак такий узагальнений показник не дає змоги об'єктивно визначити реальний рівень її сформованості. У зв'язку з цим нами проведено

тестування рівня володіння студентами теоретичними знаннями з фахових дисциплін. При цьому ми скористались різними варіантами тестових завдань, розроблених викладачами Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [140; 144; 166; 214; 228], а також авторськими тестами з теорії й методики фізичного виховання [230]. До перевірочних тестових комплексних контрольних робіт увійшли базові (найвагоміші) елементи знань, кількість яких залежала від кредитного обсягу конкретної фахової дисципліни. За наслідками діагностичних процедур отримано узагальнені результати, які дали змогу розподілити студентів за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	28
нормативний	38
активний	22
креативний	12

Після обробки результатів тестування було встановлено, що найбільша кількість студентів (38%) має нормативний рівень сформованості предметно-теоретичної компетентності.

Ці дані не збігаються з результатами попередньої оцінки теоретичної підготовленості студентів.

З'ясування особливостей теоретичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури із зазначених вище дисциплін у традиційних умовах дало змогу констатувати, що в її основі переважає фронтальна робота, під час якої через несистематичне опитування студенти проявляють безініціативність, малоактивність в обговоренні пропонованих викладачами питань. Це свідчить про недосконалість методичного забезпечення фахових дисциплін.

Після відвідання занять із фахових дисциплін нами встановлено, що деякі викладачі ігнорують активізацію пізнавального інтересу до теми, яку подають на

занятті. Часто педагоги неадекватно добирають систему методів навчання й контролю теоретичної підготовленості студентів. Окрім того, методична одноманітність, монотонність занять призводить до зниження навчальної активності студентів. Із цього випливає, що існує гостра необхідність забезпечити навчально-виховний процес викладання деяких фахових дисциплін відповідними педагогічними умовами формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Щоб визначити рівень сформованості інформаційно-дослідницької компетентності, необхідно було з'ясувати перевагу студентів щодо вибору джерел і способів засвоєння, реально нагромаджений обсяг інформації в студентів, а також їхню здатність ефективно використовувати її в науково-дослідницькій роботі.

Щоб з'ясувати перевагу студентів щодо вибору способів засвоєння інформації, ми провели тестування (див. додаток А), результати якого подані в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Переваги студентів щодо вибору способів засвоєння інформації

Способи засвоєння інформації	Кількість студентів (%)
Ознайомлення	35
Запам'ятовування	40
Переосмислення й практичне її використання	25

Результати виконання студентами завдань тесту показують, що понад 35% тестованих найоптимальнішим способом нагромадження інформації вважають сам процес ознайомлення з нею, майже 40% студентів переконані, що найкращим способом отримання інформації є її запам'ятовування й 25% студентів упевнені в тому, що найпродуктивнішим способом засвоєння інформації є її переосмислення (рефлексія) і спроба використати в науковому дослідженні або у фізкультурно-педагогічній практиці.

Для того, щоб з'ясувати переваги студенів щодо вибору джерел інформації, нами проведено анкетування (див. додаток Б), результати якого представлено в

таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Переваги студентів щодо вибору джерел інформації

Джерела інформації			
Від педагогів та однокурсників (кількість студентів у %)	З Інтернету (кількість студентів у %)	З літератури (кількість студентів у %)	Само-спостереження (кількість студентів у %)
27	12	24	37

На основі отриманих даних рейтингового опитування й бесід з'ясовано, що 37% учасників експерименту вважає найважливішим джерелом отримання професійної інформації самоспостереження. Найменша кількість студентів (лише 12%) найважливішим джерелом отримання професійної інформації визнає Інтернет. Такий розподіл респондентів дає підстави для припущення про необхідність змін у підходах до нормативно-регулятивних механізмів інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Зокрема, слід активніше залучати студентів до інформаційних пошуків у мережі Інтернет і в літературі. Це потребує відповідного технічного й методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Із метою встановлення реального обсягу отриманої інформації та здатності ефективно використовувати її в науково-дослідницькій роботі нами проаналізовано рецензії на дипломні роботи студентів, їх оцінку членами ДЕК у зазначених ВНЗ.

Аналіз змісту рецензій на кожну з дипломних робіт показав, що 75% із них містить позитивну оцінку рецензентів стосовно достатнього обсягу наукової інформації та її грамотного використання дипломником, у 15% рецензій відзначено малоефективне використання студентами здобутої інформації, ще 10% рецензій засвідчує ситуативне володіння студентами інформацією й абсолютне невміння використовувати її в науковому дослідженні.

Аналіз оцінок дипломних робіт із фізкультурно-спортивної педагогіки

показав, що на "відмінно" виконано 49% дипломних, на "добре" – 31%, на "задовільно" – 20% досліджень.

Якщо зіставити результати вивчення переваг студентів щодо вибору способів засвоєння інформації та щодо вибору джерел інформації з переважною кількістю високих оцінок за виконані дипломні роботи, то виявиться суперечність. Вона полягає в тому, що шляхом запам'ятовування інформації та знаходження її методом самоспостереження неможливо виконати наукове дослідження, яке відповідає вимогам вищої школи. Отже, є підстави підозрювати, що чимало дипломних робіт оцінені необ'єктивно або є плагіатом.

Для того, щоб установити рівні сформованості інформаційно-дослідницької компетентності студентів-випускників нами проведено діагностичну процедуру тестування рівня володіння студентами методикою виконання наукових робіт (див. додаток В). Узагальнені результати тестування подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл студентів за рівнями сформованості інформаційно-дослідницької компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	46
нормативний	32
активний	18
креативний	4

Як видно з таблиці, найбільша кількість студентів (46 %) має найнижчий (інтуїтивний) рівень сформованості інформаційно-дослідницької компетентності. Це підтверджує достовірність висунутої вище суперечності, а також необхідність докорінного перегляду наукової складової у викладанні фахових дисциплін і пошуку шляхів активізації наукової-дослідницької діяльності студентів.

Щоб з'ясувати стан сформованості методичної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, нами було досліджено процес створення студентами конспекту уроку фізичної культури, який сприяє включенню фактора спортивно-педагогічної імпровізації (вміння водночас побачити смисл і мету заняття, драматургію уроку й різні варіанти її розвитку), володіння елементами

педагогічної майстерності.

У ході експерименту студентам пропонували одну з тем уроку фізичної культури в 7-му класі. Окрім того, давали творчі завдання різного рівня складності (високий, середній, низький). У першому варіанті треба було створити власний сценарій уроку фізичної культури й пояснити, як за цим сценарієм можна розкрити тему й досягти поставленої мети уроку; у другому – необхідно було підібрати відповідний спортивний інвентар, рухові вправи, музичний супровід тощо, які б сприяли повному розкриттю теми; у третьому варіанті – створити модель фізкультурно-педагогічної ситуації за відомим сценарієм і відтворити його в ігровій формі.

Студент повинен сам обрати завдання. Ступінь сформованості методичної компетентності при виконанні завдання виявляли за такими критеріями: розуміння адекватності навчально-виховної мети, теми уроку й смислу створеного сценарію; прояв здатності до методичного аналізу, синтезу та узагальнення; відповідність виконання завдання вербальній інтерпретації результатів.

Аналіз результатів експерименту дав змогу визначити різні за своїми характеристиками рівні сформованості методичної компетентності:

1. Інтуїтивний – спонтанний, необґрунтований вибір завдання. Стійке нерозуміння адекватності методичних засобів меті та смислу професійних дій; невідповідність виконання завдання вербальній інтерпретації результатів.

2. Нормативний – характеризується намаганням обрати найлегше завдання й виконати його за відомим зразком. Спостерігалося стійке розуміння адекватності методичних засобів меті та смислу професійних дій; відповідність виконання завдання вербальній інтерпретації результатів.

3. Активний – вибір завдання й виконання його із внесенням змін, передбачених умовою завдання, відповідно до об'єктивної оцінки своїх можливостей. Виконання завдання характеризувалося намаганням визначити мету професійних дій і оволодіти вмінням приводити її у відповідність до смислу фізкультурно-педагогічної ситуації; відсутністю варіативності у виконанні завдання та інтерпретації результатів, творчої імпровізації в реалізації "програми дій".

4. Креативний – адекватний вибір, підкріплений синтетичною діяльністю, самостійність у визначені смислу створеного сценарію, відповідність темі й меті уроку; обгрунтування мети на рівні "програми дій" з опорою на власну професійну рефлексію; широкий спектр варіантів реалізації сценарію й можливих фізкультурно-педагогічних ситуацій, уміння створити їх в умовах шкільного уроку.

Результати експерименту фіксувалися на бланках оцінки за 5-ти бальною шкалою: високий рівень оцінки (бали від 5 до 4), середній рівень (бали від 4 до 3), низький рівень (бали нижче 2). Узагальнені результати наведені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Розподіл студентів за рівнями сформованості методичної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	38
нормативний	42
активний	20
креативний	–

На високому (креативному) рівні не виявилось жодного студента, на активному – 20 % студентів, нормативний рівень відповідно виявився в 42% студентів, інтуїтивний – 38% студентів. Характерною для діагностованих є відсутність креативності й рефлективності, що свідчить про непідготовленість студентів до виявлення оригінальних, нових підходів у розв'язанні методичних проблем уроку фізичної культури. Це засвідчує необхідність оновлення та покращення навчально-методичного забезпечення циклу професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема, активного використання під час їх викладання квазіпрофесійних тренінгів, суть яких полягає в створенні спеціальних умов для активної суб'єктності студента, його професійного мислення, набуття таких умінь і навичок, які адекватно відображають найістотніші риси майбутньої професійної діяльності.

Для того, щоб з'ясувати реальний рівень сформованості рухової компетентності студентів-випускників на етапі констатувального

експерименту, ми скористалися діагностичною процедурою тестування, яка передбачала оцінку знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів (тестові завдання подано в авторському навчальному посібнику "Теорія й методика розвитку рухових якостей школярів" [158, 69–85]). Тести містили серію завдань із відповідних тем чинної програми дисципліни "Теорія й методика фізичного виховання". До складу завдань входили питання репродуктивного й творчого характеру, а також контрольні тести з вибірковими варіантами відповідей. Їх виконання передбачало відтворення студентом інформації по пам'яті, моделювання практичної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури, а також розв'язання проблемних ситуацій на основі наявних знань. Під час складання тестових завдань ми зважали на те, що вони не повинні викликати труднощів, якщо студенти на достатньому рівні засвоїли навчальний матеріал.

Оцінювання знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів відбувалося на основі визначення якості засвоєння студентами знань. Одиницею оцінки кількості засвоєних знань слугувала рейтингова система балів (від 0 до 35 балів за кожне завдання, які в сумі мали скласти відповідний рейтинг), які присвоювалися студентам за наслідками розв'язання ними тестів. Нами було визначено коефіцієнт засвоєння знань як відношення реально засвоєної студентами сукупності знань до тих знань, які закладено в програмі з теорії й методики фізичного виховання за формулою:

$$K_{\alpha} = \frac{N_1}{N_2} \qquad (2.3),$$

де K_{α} – коефіцієнт засвоєння знань, N_1 – кількість засвоєних знань, N_2 – сукупність знань, які необхідно було засвоїти студентам за програмою.

Якщо знання засвоєні в повному обсязі, то K_{α}=1, а якщо знання не засвоєні, то K_{α} = 0. За умов недостатнього засвоєння знань значення коефіцієнта лежить у

межах 0 <$К_\alpha$ <1; $К_\alpha$> 0,7 і є оптимальним значенням. 0,5 <$К_\alpha$ <0,7 – допустиме значення; 0,4 <$К_\alpha$ <0,49 – критичне значення.

Аналіз результатів діагностичного зрізу дав змогу визначити середнє значення коефіцієнта засвоєння знань студентів із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів ($К_\alpha$) – 0,412. Відсоток студентів з оптимальним значенням коефіцієнта засвоєння знань ($К_\alpha$> 0,7) становив лише 34,3 %. У переважної більшості студентів (65,7 %) значення коефіцієнта засвоєння цих знань лежало в межах 0,4 <$К_\alpha$ < 0,49.

Відповідно до цих результатів було визначено рівні сформованості рухової компетентності студентів (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розподіл студентів за рівнями сформованості рухової компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	28
нормативний	32
активний	28
креативний	12

Найнижчий, інтуїтивний рівень сформованості рухової компетентності характеризувався здатністю студентів відрізняти елементи знань від аналогів. До цього рівня було зараховано 28% студентів.

Нормативний рівень позначався здатністю студентів утримувати в пам'яті певну сукупність знань із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів, володіти термінологією й добирати відповідну методику. До цього рівня було зараховано 32% студентів.

Активний рівень сформованості рухової компетентності характеризувався здатністю студентів до активного використання міцно засвоєних теоретичних знань у розробці алгоритмів рухових дій школярів. До цього рівня було зараховано 28% студентів.

Найвищий, креативний рівень рухової компетентності характеризував спроможність студентів творчо застосувати міцно засвоєну сукупність спеціальних знань у розв'язанні професійних завдань розвитку рухових якостей школярів. До цього рівня було зараховано лише 12 % студентів.

Таким чином, результати діагностичного зрізу щодо сформованості рівня рухової компетентності студентів за умов традиційного навчання показують, що є потреба покращити якість знань майбутніх учителів фізичної культури з відповідного блоку навчальної програми теорії й методики фізичного виховання шляхом забезпечення ефективними педагогічними умовами. При цьому головним завданням є максимально наблизити рівень сформованості рухової компетентності студентів до креативного рівня, який найкраще показує їхню здатність до виконання однієї з головних функцій професійної діяльності – навчання руховим діям школярів.

З'ясовуючи стан сформованості здоров'язберігальної компетентності, ми враховували те, що вона формується на основі мотиваційно-ціннісних установок особистості на здоровий спосіб життя, на валеологічній самосвідомості, тобто на знаннях, переконаннях, необхідних для збереження здоров'я всіх учасників освітнього процесу, а також на свідомому й дієвому процесі гармонізації з самим собою, природою й суспільством.

На підставі цього нами відібрано методи діагностики розвитку цієї якості в особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

Для діагностики сформованості здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури нами використовувалась анкета "Самооцінка гармонійності особистості", розроблена Л. Альошиною [7, 196–201]. Ця анкета містить три блоки питань: перший спрямований на з'ясування рівня гармонійності стосовно самого себе, другий блок має на меті дослідити рівень гармонійності особистості в стосунках з іншими людьми, третій – з навколишньою природою.

Питання першого блоку спрямовані на з'ясування ставлення студента до свого здоров'я, здорового способу життя, оцінку здоров'язберігальної поведінки.

Питання другого блоку спрямовані на з'ясування ставлення до пропаганди здорового способу життя в середовищі однокурсників, у педагогічному колективі під час педпрактики. У третьому блоці анкети вивчається ставлення студентів до природи в санітарно-гігієнічному, природоохоронному й оздоровчому аспектах. Питання мали на меті встановити, наскільки ці відношення гармонійні, чи відчуває опитуваний залежність стану свого здоров'я від стану навколишньої природи, чи усвідомлює себе її невід'ємною частиною, чи здатний звертатися до невичерпних природних джерел здоров'я.

У відповідях на питання відображено стан сформованості здоров'язберігальної компетентності, який ми диференціювали за такими рівнями:

1. Інтуїтивний – знання й переконання в галузі здоров'язбереження поверхневі, не знаходять відображення в реальній дійсності. Здоров'я не усвідомлюється як значима цінність особистості, не усвідомлюється також взаємозв'язок особистості із природою та суспільством. Взаємини особистості із собою, іншими людьми, природою різко дисгармонійні.

2. Нормативний – знання й переконання мають значимість для особистості, але не носять системного характеру. Їхнє використання в реальній діяльності виявляється в ситуації вимушеності. Ставлення особистості до самої себе, взаємини з іншими людьми, природою наближені до гармонії.

3. Активний – знання й переконання мають системний характер і дієву значущість для особистості. Студент усвідомлює взаємозв'язок людини, природи й суспільства. Ці взаємозв'язки гармонійні й спрямовані на активне збереження здоров'я як свого власного, так і оточуючих людей;

4. Креативний – знання носять здоров'ятворчий характер і спрямовані на зміцнення не тільки свого здоров'я, але й оточуючих, оздоровлення природного середовища.

За результатами анкетування отримано емпіричні дані, які показано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл студентів за рівнями сформованості здоров'язберігальної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	12
нормативний	46
активний	35
креативний	7

Як видно з таблиці 2.9, із загальної кількості респондентів понад третину (35%) студентів зараховано до активного рівня й майже половину (46%) студентів – до нормативного рівня сформованості здоров'язберігальної компетентності. Це дає підстави стверджувати, що переважна більшість студентів недостатньо усвідомлює значущість здоров'язберігальних знань для майбутньої професійної діяльності. Отже, є потреба підвищити рівень сформованості здоров'язберігальної компетентності студентів шляхом забезпечення ефективними педагогічними умовами, озброїти їх новітніми здоров'язберігальними технологіями й актуалізувати власне здоров'язбереження.

Професійно-мовна поведінка вчителя фізичної культури є системою мовних учинків. До її структури входять суб'єкт, об'єкт, мета, зміст, використовувані засоби – вербальні й невербальні, а також форми вияву мовної поведінки. Окрім предметного інформування, вона містить трансляцію експресивної інформації, що забезпечує регуляцію взаємин з учнями. На нашу думку, у діяльності вчителя фізичної культури (на відміну від учителів інших дисциплін) існує зовсім інше співвідношення вербальних і невербальних засобів мовної поведінки. Це пов'язано з такими особливостями навчально-тренувальної діяльності, як дефіцит часу, відведеного на вербальне пояснення, зв'язок слова з мовноруховою координацією, акустичні особливості спортивних приміщень тощо. Отже, для з'ясування рівня сформованості компетентності професійного спілкування майбутнього вчителя фізичної культури нами виокремлено такі показники: готовність до мовного діалогу з учнями, сформованість умінь використовувати вербальні (комунікативні якості мови), акустичні (якості голосу й дикції) та кінетичні (жестикуляція, міміка, пантоміміка) засоби.

Відповідно до означених показників за результатами виконання студентами

завдань тесту "Комунікативна готовність до діалогу з дитиною" (див. додаток Д) та експертної діагностики комунікативної компетентності студентів-випускників (див. додаток Е) з'ясовано стан сформованості компетентності професійного спілкування, який ми диференціювали за рівнями:

1. Інтуїтивний – незв'язність мовного діалогу з учнями, невиразний голос і дикція, невідповідна жестикуляція, міміка й пантоміміка.
2. Нормативний – логічність мовного діалогу з учнями, достатньо виразний голос і дикція, відповідна жестикуляція, міміка й пантоміміка.
3. Активний – логічність мовного діалогу з учнями з активним використанням психологічних засобів спілкування, виразний голос і дикція з використанням інтонаційних засобів, доцільна жестикуляція, міміка й пантоміміка.
4. Креативний – логічність мовного діалогу з учнями із творчим використанням психологічних засобів спілкування, дуже виразний голос і дикція із творчим використанням інтонаційних засобів, витончена жестикуляція, міміка й пантоміміка.

За результатами тестування отримано дані, які представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Розподіл студентів за рівнями сформованості компетентності професійного спілкування

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	45
нормативний	32
активний	18
креативний	5

Результати тестування й експертної оцінки показали, що 45 % студентів не готові до мовного діалогу з учнем. У більшості студентів недостатньо сформований гуманістичний характер спілкування, невиразні голос і дикція, невиправдана й іноді хаотична жестикуляція, невідповідні міміка й пантоміміка.

Таким чином, у переважної більшості студентів недостатньо сформована компетентність професійного спілкування. Безсумнівно, що під час педагогічної

діяльності це значно гальмуватиме виконання основних педагогічних функцій щодо фізичного виховання й розвитку школярів. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури вкрай необхідно активізувати формування їх комунікативної культури. Зокрема, вважаємо за доцільне під час викладання фахових дисциплін широко використовувати квазіпрофесійні комунікативні тренінги, ґрунтовно вивчати питання, пов'язані з комунікативними аспектами професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Із метою глибше дослідити рівень сформованості компетентності професійного спілкування в студентів випускних курсів було проведено контрольне опитування (див. додаток Ж). Респондентам поставлено завдання самостійно визначити готовність до професійного спілкування. За результатами дослідження встановлено, що готовими до професійного спілкування вважають себе 7 % студентів. 21 % студентів вважає себе не зовсім готовими до професійного спілкування. Невпевнені у власній комунікативній готовності 30 % студентів. І зовсім неготовими до професійного спілкування є 42 % студентів.

Якщо порівняти ці дані з даними, отриманими внаслідок тестування, то виявляється, що вони різняться незначною мірою. Це підтверджує сформульований вище висновок.

Із метою дослідити стан сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізичної культури ми розробили опитувальник, який містить набори фраз, що відображають ставлення студентів до власних якостей культури (див. додаток З).

Відповідно до результатів опитування нами визначено стан сформованості соціокультурної компетентності, який диференційовано за рівнями:

1. Інтуїтивний – невизначене ставлення до власної професійної підготовки, ігнорування власних недоліків у професійній підготовці та неусвідомлення цілеспрямованого саморозвитку.

2. Нормативний – визначене ставлення до власної професійної підготовки, врахування власних недоліків у професійній підготовці, усвідомлення цілеспрямованого саморозвитку.

3. Активний – адекватна оцінка власних якостей культури, устремління до саморозвитку й професійного самовдосконалення.

4. Креативний – критична оцінка стану власних якостей культури, устремління до професійної самореалізації, до збагачення власного професійного досвіду на основі творчих пошуків.

За результатами опитування отримано емпіричні дані, які представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Розподіл студентів за рівнями сформованості соціокультурної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	18
нормативний	39
активний	32
креативний	11

Унаслідок опитування встановлено, що кількість реципієнтів, зарахованих до означених рівнів, неоднакова. Так, до інтуїтивного рівня було зараховано 18%, до нормативного – 39%, до активного – 32% і до креативного – 11% студентів. Переважна кількість студентів зарахована до нормативного й активного рівнів соціокультурної компетентності. Це свідчить про те, що вона певною мірою закладена в них. Однак як особистісна характеристика соціокультурна компетентність є потенційною для більшості студентів. Таким чином, вважаємо за доцільне цілеспрямовано її формувати під час опанування студентами фаховими дисциплінами, забезпечуючи навчально-виховний процес відповідними педагогічними умовами.

Для діагностики рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури головним діагностичним методом обрано процедуру анкетування, під час якої студенти заповнювали “Аркуш рефлексивної компетентності”, у якому подано 8 блоків питань, що передбачають самооцінку вольових, моральних, характерологічних, світоглядних, перцептивних, мнемічних, психомоторних та інтелектуальних якостей.

Виконуючи завдання анкети, студенти в графі "Мій вибір" повинні були поставити відповідний бал кожній якості за рангом від 1 до 7 (балом 1 відзначалася та якість, яка найбільше їм імпонувала, а далі почергово); у графі "Я" слід було поставити відповідний бал, ранжуючи професійні якості так, щоб перше місце посіла та якість, яка в них найкраще розвинена; друге місце – якість, яка в них дещо менше розвинена, ніж попередня і т. ін. (див. додаток И).

Після опрацювання анкетних даних із метою встановлення адекватності самооцінки студентами власних особистісних якостей "Аркуш рефлексивної компетентності" заповнили експерти – викладачі фахових дисциплін, які добре знають можливості конкретного студента.

Оскільки якість експертизи багато в чому залежить від рівня компетентності фахівців-експертів, то при відборі кандидатів в експерти ми висунули такі вимоги: однозначне розуміння мети й завдань експертизи; володіння професійними знаннями, методологією експертизи; позитивне ставлення до експертизи, діловитість і зацікавленість у прийнятті правильного рішення; здатність послідовно й логічно аналізувати одержану інформацію й спиратися на неї в процесі оцінки; здатність ураховувати широке коло явищ під час здійснення експертизи; об'єктивність і безпристрасність в аналізі й оцінці зазначеного педагогічного явища.

При відборі експертів ми скористалися методом взаємних рекомендацій, суть якого полягала в опитуванні кожного претендента. За даними опитування було обчислено коефіцієнт компетентності для кожного кандидата в експерти за формулою:

$$K_n = \sum ClK_n l,\ l = 1, \qquad (2.4)$$

в якій $K_n l$ – коефіцієнт компетентності *n*-го експерта, визначений за l -ною анкетою, Cl – вагомий коефіцієнт l -ної анкети.

Адекватність самооцінки студентів визначалася на основі коефіцієнта кореляції, який обчислювався за формулою: $R = 1 - 0{,}00075 < d^2$ (Спірмен). Чим більше цей коефіцієнт наближений до 1 (від 0,7 до 1,0), тим вищою є самооцінка,

і навпаки. Адекватну самооцінку показує коефіцієнт від 0,4 до 0,6. Результати цього діагностичного експерименту представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Адекватність самооцінки студентів

Загальна назва блоку якостей	Міра адекватності самооцінки		
	завищена	адекватна	занижена
1. Вольові	62	31	7
2. Моральні	45	24	31
3. Характерологічні	38	33	29
4. Світоглядні	24	30	46
5. Перцептивні	59	41	0
6. Мнемічні	46	28	26
7. Психомоторні	56	24	20
8. Інтелектуальні	52	27	21
Середнє значення	47,75	29,75	22,5

Результати діагностики самооцінки професійних якостей показали, що в більшості студентів (47,75%) завищена самооцінка, коефіцієнт кореляції коливається в межах від 0,7 до 0,85. Адекватною самооцінкою володіють майже третина респондентів (29,75%), коефіцієнт кореляції дорівнює приблизно 0,5. У 22,5% учасників студентів виявлена занижена самооцінка особистісних якостей (коефіцієнт кореляції менше 0,4).

Проаналізувавши результати анкетування, ми визначили стан сформованості рефлексивної компетентності студентів, який диференціювали за рівнями:

1. Інтуїтивний рівень – немає адекватних уявлень про себе, самооцінка особистісних якостей хитка й кон'юнктурна, залежна від егоїстичних устремлінь.
2. Нормативний рівень характеризується адекватними уявленнями студента про себе, у нього домінують прийняті в суспільстві й у професійному середовищі погляди та оцінні судження, які залежать від його уявлень про деякі норми.
3. Активний рівень відображає такі пріоритети самооцінки студента, які зумовлені потребами в його самоствердженні, унаслідок чого зростає стійкість адекватної

самооцінки, відкриваються широкі можливості активно шукати, експериментувати.

4. Креативний рівень характеризується тим, що студент має стійку, внутрішньо обґрунтовану самооцінку, розвинуту мотивацію до саморозвитку й самоствердження, внаслідок чого перетворює вихідні здібності й особистісні властивості в професійно-значущі якості.

За результатами діагностики отримано емпіричні дані, які показано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Розподіл студентів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	35
нормативний	30
активний	18
креативний	17

Як видно з таблиці, до інтуїтивного рівня було зараховано більше третини студентів (35%), до нормативного – 30%, до активного – 18% і до креативного – 17% студентів. Отже, кількісна перевага студентів, зарахованих до інтуїтивного та нормативного рівнів рефлексивної компетентності, засвідчує, що вона недостатньою мірою формується в них за умов традиційного навчання. Це зумовлює необхідність у навчально-виховному процесі звернути особливу увагу на розвиток здатності студентів до рефлексії. За нашими переконаннями, це можливо й доцільно робити під час опанування студентами фаховими дисциплінами шляхом упровадження адекватної методики рефлексивного навчання, яка полягає в стимулюванні студента до аналітичного осмислення своєї майбутньої професійної діяльності й себе як її суб'єкта.

Досліджуючи стан сформованості творчої компетентності студентів, ми виходили з того, що найважливішою об'єктивною характеристикою педагогічної діяльності є її творчий характер [201]. У процесі цієї діяльності відбувається постійне нагромадження професійного досвіду, збагачення фахових знань,

генерування нових ідей, вдосконалення вмінь і навичок.

Для того, щоб з'ясувати рівні сформованості творчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури, ми скористалися завданнями, які мали проблемний характер. Тобто алгоритм їх розв'язання був невідомим і не міг бути знайдений шляхом перетворення відомих методик розвитку рухових якостей школярів. У цих завданнях не було готових еталонів, тому якість їх виконання студентами могли оцінити лише компетентні експерти.

Основою визначення коефіцієнта повноти сформованості творчої компетентності ми обрали 5-ти бальну шкалу оцінки гностичних, організаторських, конструктивних, проектувальних, комунікативних та інноваційних умінь: 0 балів – уміння не виявляються зовсім; 1 бал – уміння виражені слабко; 2 бали – творчий характер умінь виражений нечітко й виявляється в діяльності зрідка; 3 бали – творчий характер умінь недостатньо виражений і виявляється непостійно; 4 бали – творчий характер умінь достатньо виражений і виявляється постійно; 5 – творчий характер умінь стійкий і яскраво виражений.

Педагогічні спостереження в основному проводилися на практичних заняттях із теорії й методики фізичного виховання й частково на заняттях із теорії й методики гімнастики, легкої атлетики, спортивних ігор під час опанування тих розділів програм, які безпосередньо стосувалися розвитку рухових якостей школярів. Студенти демонстрували свої вміння проводити розроблені ними фрагменти шкільних уроків фізичної культури.

Одним з основних розділів навчання студентів методикам фізичного виховання, гімнастики, легкої атлетики тощо є розробка планів-конспектів уроків і спеціальних занять у школі. Перевіряючи розроблені студентами поширені конспекти уроків і спеціальних занять, ми оцінювали конструктивні вміння писати їх грамотно, самостійно з дотриманням таких вимог: конспект у своєму змісті повинен мати елементи нових розробок рухових вправ, ігор тощо й містити повну програму дій студента в пропонованому занятті; передбачати максимальне уникнення можливих помилок під час навчання школярів певній руховій дії.

За результатами цієї діагностичної процедури студенти показали достатньо позитивні результати. Так, першість у структурі творчої компетентності посіли конструктивні вміння (середній бал – 3,38). Другий результат було зафіксовано при оцінюванні гностичних умінь (середній бал – 3,15). Це пояснюється тим, що під час навчання педагоги приділяють увагу аналізу ходу навчального заняття, спонукають студентів до постійного осмислення й контролю власної діяльності під час проведення ними фрагментів уроку. На третьому місці виявились комунікативні вміння (середній бал – 2,84). Студенти погано транслюють навчальну інформацію комунікативними засобами, що призводить до неповноцінного навчання учнів руховим елементам.

Організаційні вміння студентів, які брали участь в експерименті, виявилися на четвертому місці (середній бал – 2,54). Студенти проводять фрагменти уроку на своїх одногрупниках, не заглиблюючись при цьому в реальні умови педагогічної діяльності, що не дає їм змоги повною мірою виявити свої вміння. Під час спостереження за проведенням фрагментів уроків також виявлено нечітку організацію діяльності учнів, унаслідок чого виникали простої, заминки, зайві рухові дії. Це знижувало моторну щільність уроків.

Такі проектувальні вміння, як планування власної й учнівської діяльності, засобів і методів, параметрів навчальних навантажень, а також прогнозування результатів навчально-виховного процесу посіли п'яте місце (середній бал – 2,48). Не дивлячись на те, що студенти вміють ставити мету й у цілому планувати власну діяльність, вони слабко орієнтуються у виборі методичних засобів, адекватних поставленим завданням. Студенти також не здатні правильно розраховувати параметри навчальних навантажень з урахуванням анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей учнів.

Інноваційні вміння студентів виявилися на останньому місці (середній бал – 1,35). Експерти спостерігали вияв цих умінь на прикладах розробки студентами оригінальних рухових вправ та їх демонстрації.

На підставі наведених діагностичних результатів стан сформованості творчої компетентності диференційовано за рівнями:

1. Інтуїтивний – кожну операцію діяльності студент виконує, спираючись не на сформовані знання й уміння, а на інтуїцію, здогадки, підказки, існуючі зразки.

2. Нормативний рівень – студент самостійно відтворює здобуті знання, адекватно використовує інформацію в раніше програних типових ситуаціях, виконує навчальні завдання, користуючись алгоритмами репродуктивної діяльності.

3. Активний – студент цілеспрямовано використовує набуті знання й уміння в нетипових педагогічних ситуаціях, виконує навчальні завдання, користуючись алгоритмами продуктивної діяльності, володіє основними вміннями педагогічної діяльності.

4. Креативний – студент спрямовує набуті знання й уміння на розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, виявляючи при цьому гнучкість мислення, у виконанні навчальних завдань використовує інноваційні підходи, нові алгоритми дій, внаслідок чого виникають оригінальні продукти педагогічного змісту, володіє всією сукупністю вмінь педагогічної діяльності.

За результатами наведеної діагностичної процедури отримано емпіричні дані, які показано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Розподіл студентів за рівнями сформованості творчої компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)
інтуїтивний	33
нормативний	46
активний	16
креативний	5

Як видно з таблиці 2.14, із загальної кількості задіяних під час дослідження студентів майже половину (46%) зараховано до нормативного рівня й майже третину (33%) – до інтуїтивного рівня сформованості творчої компетентності. Лише незначна кількість студентів відповідає активному (16%) і креативному (5%) рівням сформованості цієї компетентності. Це дає підстави стверджувати, що розвитку творчості майбутніх учителів фізичної культури за умов традиційного навчання приділяється недостатня увага. Отже, формування творчої

компетентності майбутніх учителів фізичної культури вимагає нового наповнення змісту навчально-виховного процесу під час викладання фахових дисциплін і створення відповідних умов для їх творчого зростання.

Для того, щоб зробити узагальнений висновок щодо педагогічної діагностики сформованості базових професійних компетентностей у студентів на етапі констатувального педагогічного експерименту, зведені дані розподілу студентів за рівнями сформованості по кожній із них ми представили в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Зведені дані розподілу студентів
за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (у %)

Базові компетентності	Рівні			
	інтуїтивний	нормативний	активний	креативний
предметно-теоретична	28	38	22	12
інформаційно-дослідницька	46	32	18	4
методична	38	42	20	–
рухова	28	32	28	12
здоров'язберігальна	12	46	35	7
професійного спілкування	45	32	18	5
соціокультурна	18	39	32	11
рефлексивна	35	30	18	17
творча	33	46	16	5

Зіставлення даних таблиці показує, що по кожній із базових компетентностей відповідно до їх нормативного рівня належить найбільша кількість студентів, а відповідно до креативного – найменша. Це означає, що на ринок праці потрапить незначна кількість висококваліфікованих фахівців, що позначиться й на якості навчально-виховного процесу в школі.

Висновки до другого розділу

Внаслідок аналізу Державного стандарту й навчального плану професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури установлено, що сукупність соціальних вимог щодо комплексу його знань, умінь та особистісних якостей будується на основі цільових установок, структури діяльності та моделі фахівця. Деякою мірою ці вимоги співвідносяться з базовими професійними компетентностями, формування яких залежить від якості опанування студентом фаховими дисциплінами.

Аналіз програм фахових дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури показав, що вони побудовані на кредитно-модульних засадах, але при цьому не відповідають вимогам компетентнісного підходу, зокрема, у них не визначено переліку базових професійних компетентностей та однозначних критеріїв оцінки навчальних досягнень студентів у контексті специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності й ступеня готовності до неї.

Аналіз існуючого в Україні досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищій школі показав, що багато педагогів намагаються скористатись інноваціями в експериментальних програмах формування окремих елементів професійної компетентності студентів. Однак залишився недостатньо вирішеним комплекс проблем, пов'язаний з формуванням у майбутнього вчителя фізичної культури готовності виконувати функції майбутньої професійної діяльності.

Стан сформованості преметно-теоретичної компетентності встановлено шляхом тестування знань студентів із фахових дисциплін. Результати тестування за допомогою чотирьохбальної системи оцінювання диференційовано за рівнями: до інтуїтивного зараховано майже третину студентів, до нормативного – більше третини, до активного – менше чверті й до креативного лише 12% студентів.

Методом анкетування студентів щодо вибору ними джерел інформації, а також тестування їхньої переваги щодо вибору способів її засвоєння й реального обсягу нагромадженої в них інформації одержано результати, оцінювання яких за допомогою чотирьохбальної системи дало змогу встановити, що до інтуїтивного рівня сформованості інформаційно-дослідницької компетентності зараховано

майже половину, до нормативного – майже третину, до активного – 18% і до креативного – лише 4% студентів.

Стан сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури з'ясовано шляхом оцінювання (за 5-ти бальною шкалою) виконаних ними сценаріїв уроку фізичної культури в школі. На креативному рівні не виявилося жодного студента. Натомість до інтуїтивного рівня зараховано понад третину, до нормативного – майже половину й до активного – 20% студентів.

Методом тестування за рейтинговою системою балів оцінено кількість і якість засвоєних студентами знань із теорії й методики розвитку рухових якостей школярів. За його результатами до інтуїтивного рівня сформованості рухової компетентності, який характеризувався здатністю відрізняти елементи знань від аналогів, зараховано майже третину студентів; до нормативного, що позначався здатністю втримувати в пам'яті певну сукупність знань, зараховано понад третину студентів; до активного рівня, показником якого була здатність до активного використання міцно засвоєних знань у розробці алгоритмів рухових дій школярів, зараховано майже третину студентів; до креативного, критерієм якого була спроможність творчо застосовувати міцно засвоєні знання у розв'язанні завдань розвитку рухових якостей школярів, було зараховано лише 12% студентів.

Шляхом анкетування було встановлено, що до інтуїтивного рівня здоров'язберігальної компетентності, який позначався поверхневими знаннями в галузі здоров'язбереження, зараховано 12% студентів; до нормативного рівня, який характеризувався безсистемними знаннями, – майже половину студентів; до активного рівня, критерієм якого були системні знання, зараховано понад третину студентів; до креативного рівня, показником якого були знання здоров'ятворчого характеру, зараховано лише 7% студентів.

За результатами тестування й експертної діагностики готовності студента до мовного діалогу з учнем установлено, що до інтуїтивного рівня компетентності професійного спілкування, який позначався незв'язним мовним діалогом з учнями, неадекватністю використаних вербальних, акустичних і кінетичних засобів, зараховано майже половину студентів; до нормативного рівня, критерієм

якого були логічність мовного діалогу з учнями, достатньо виразний голос і дикція, відповідна жестикуляція, міміка й пантоміміка, зараховано понад третину студентів; до активного, показником якого було активне використання використанням психологічних засобів спілкування, зараховано 18% студентів; до креативного, який характеризувався творчим використанням психологічних засобів спілкування, – лише 5% студентів.

Опитування студентів щодо їхнього ставлення до власних якостей культури показало, що до інтуїтивного рівня (невизначене ставлення) сформованості соціокультурної компетентності зараховано менше чверті, до нормативного (визначене ставлення) – 39%, до активного (адекватне ставлення) – понад третину й до креативного (критичне ставлення) – лише 11% студентів.

Шляхом анкетування й методом експертної оцінки здійснено діагностику самооцінки студентами вольових, моральних характерологічних, світоглядних, перцептивних, мнемічних, психомоторних та інтелектуальних якостей. Її результати засвідчують, що до інтуїтивного рівня сформованості рефлексивної компетентності за критерієм відсутності адекватних уявлень про себе зараховано понад третину студентів; до нормативного рівня за показником адекватного уявлення про себе – майже третину студентів; до активного рівня за критерієм стійкої адекватної самооцінки зараховано 18% студентів і до креативного, який позначається внутрішньо обґрунтованою самооцінкою й розвинутою мотивацією самоствердження, зараховано лише 17% студентів.

Методами опитування, педагогічного спостереження й експертної оцінки гностичних, організаторських, конструктивних, проектувальних, комунікативних та інноваційних умінь студентів у їхніх творчих розробках планів-конспектів уроків з розвитку рухових якостей школярів з'ясовано стан сформованості творчої компетентності, який диференційовано за рівнями: до інтуїтивного рівня (опора на інтуїцію, підказки, зразки) зараховано третину студентів; до нормативного (перевага алгоритмів репродуктивної діяльності) – майже половину студентів; до активного рівня (перевага алгоритмів продуктивної діяльності) зараховано 16%

студентів і до креативного (опора на інновації, нові алгоритми дій, оригінальність) – лише 5% студентів.

За зведеними результатами констатувального етапу педагогічного експерименту встановлено, що по кожній із базових компетентностей відповідно до їхнього нормативного рівня сформованості належить найбільша кількість студентів, а відповідно до креативного – найменша. Цей факт підтверджує необхідність розробки та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів організаційних основ компетентнісного підходу, а в ході його реалізації забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури адекватними педагогічними умовами формування базових професійних компетентностей і відповідним технолого-методичним ресурсом у процесі вивчення фахових дисциплін.

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У розділі передбачено реалізувати такі напрями дослідницької роботи: розробити організаційні основи експериментального впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури; визначити педагогічні умови формування базових професійних компетентностей студентів у процесі вивчення фахових дисциплін та експериментально перевірити ефективність їх упровадження.

Методи дослідження: прогностичні (розробка організаційних основ експериментального впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури); діагностичні (бесіди, анкетування, тестування, самооцінка, експертна оцінка), статистичні (кількісний та якісний аналіз емпіричних даних із використанням методів математичної

статистики), за допомогою яких передбачено з'ясувати практичний стан дослідно-експериментальної роботи.

3.1. Організація експериментального впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури

У документі стратегічного значення – "Концепції розвитку освіти України" (2007 р.) визначено загальну філософію освіти, пріоритети й принципи, основні напрями й механізми розвитку освітньої галузі на найближчі роки. Принциповим у ній є положення про необхідність утвердження новітніх педагогічних технологій, які б забезпечили підготовку конкурентоспроможної особистості в світовому освітньому просторі [227, 1]. Реалізація цього положення об'єктивно зумовлює необхідність широкого впровадження інноваційних підходів до змісту й організації професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, у тому числі й учителя фізичної культури.

Однією з найважливіших умов, без якої реалізація компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки фахівців різного профілю стає неможливою, є принципова заміна рольового репертуару викладача: ролі "транслятора знань" на роль "організатора освітніх ресурсів". При цьому очевидне зростання обсягу попередньої підготовки педагога, яка містить у собі проектування варіативних сценаріїв занять, розробку й добір відповідного навчально-методичного забезпечення навчальної та самостійної роботи студентів. Таким чином, упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури вимагає чіткої послідовності, логічної обгрунтованості структурної побудови організації цього процесу.

Пропонуємо алгоритм, який передбачає такі етапи впровадження компетентнісного підходу у фахову підготовку майбутнього вчителя фізичної культури:

1. Діагностичний:

– аналіз кваліфікаційних вимог до професійної підготовки;

– аналіз змісту програм фахової підготовки;

– аналіз змін характеру типових завдань професійної підготовки за умов упровадження компетентнісного підходу.

2. Організаційний:

– визначення провідних педагогічних ідей і цілей організації професійної підготовки в контексті реалізації компетентнісного підходу;

– визначення компетентнісно зорієнтованого технолого-методичного ресурсу забезпечення фахової підготовки.

3. Практичний:

– розробка принципів побудови модульно-компетентнісних програм (на прикладі дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання");

– розробка й апробація педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі викладання фахових дисциплін;

– розробка й апробація навчально-методичного комплексу для формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури.

4. Аналітичний:

– аналіз ефективності впровадження експериментальних педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін.

Діагностичний етап використання компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури – констатувальний експеримент, результати якого висвітлено в другому розділі монографії. Внаслідок аналізу стану реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах визнано необхідність модернізації самого процесу фахової підготовки. У нашому дослідженні його головна мета полягає в цілеспрямованому формуванні базових професійних компетентностей.

У результаті педагогічної діагностики нами встановлено найнижчий рівень сформованості особистісного компонента – ядра кожної окремо взятої базової

професійної компетентності. Це засвідчує необхідність використання компетентнісно-зорієнтованих технологій, спрямованих на формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя фізичної культури.

Другий – організаційний етап передбачав визначення провідних педагогічних ідей та цілей організації професійної підготовки в руслі компетентнісного підходу. У нашому дослідженні встановлено, що він базується на таких провідних ідеях: системності, синергетичності, ефективності всіх ланок освітнього процесу, комплексності, ситуаційної проблемності, життєтворчості [153, 38]. Отже, метою організації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є формування базових професійних компетентностей.

Відштовхуючись від поданої концептуальної основи організації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, на етапі констатувального експерименту ми визнали факт необхідності визначити компетентнісно зорієнтований технолого-методичний ресурс забезпечення фахової підготовки, а також установити принципи коригування змісту програм фахових дисциплін, мета яких – формування базових професійних компетентностей.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що в професійній освіті сьогодні домінує провідна тенденція – технологізація педагогічного процесу, яка ґрунтується на певних концептуальних засадах щодо глибинної сутності навчального процесу.

Сучасні вчені-педагоги визначають технологію педагогічного процесу як сукупність необхідної та відтворюваної послідовності педагогічних дій викладача й студента їхніми засобами, що "запускає" механізм засвоєння змісту освіти й веде до досягнення поставленої мети [135; 202]. Таким чином, в основі педагогічної технології лежать механізми управління навчальним процесом, які забезпечують гарантоване одержання запланованих освітніх результатів. Це – головна методологічна засада компетентнісного підходу в освіті.

Специфічними рисами педагогічної технології є діагностично поставлені цілі, орієнтація всіх навчальних процедур на їх гарантоване досягнення, постійний зворотний зв'язок у вигляді поточної та підсумкової оцінки проміжних й

остаточних результатів, а також відтворюваність навчального циклу, тобто його інваріантність стосовно суб'єктів освітнього процесу. Ці риси показують такі критерії технологічності навчання, як концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [4, 164].

Якщо розглядати педагогічну технологію як сукупність методів навчання (такий дослідницький ракурс використовується багатьма вченими), то стає можливим зведення різноманітних педагогічних технологій до систематизації та класифікації методів навчання. У переважній більшості публікацій поняття методу навчання визначається як спосіб взаємозалежної діяльності педагогів й учнів із метою досягнення певних навчально-виховних цілей [72–74; 95–123; 137; 175].

Із середини 80-х рр. минулого століття у вітчизняній дидактиці виникло поняття "активні методи навчання". Ця категорія й донині фігурує в понятійно-термінологічному апараті теорії навчання [38]. Її зміст зводиться до констатації того, що сам собою метод, як правило, не буває "активним" або "пасивним", оскільки все залежить від характеру діяльності учасників освітнього процесу. У сучасних західних дослідженнях використовується термін "інтерактивні методи". Його зміст позначає двобічну активність суб'єктів навчання (суб'єкт-суб'єктна взаємодія).

Показово, що термін "активні методи навчання" у своїй смисловій основі підкреслює діяльнісний характер очікуваних результатів навчання (навчання в діяльності й через діяльність).

Інвентаризація технологічних ресурсів сучасної педагогічної практики дає змогу констатувати, що в інтерактивному режимі можуть використовуватися більшість відомих методів навчання, якщо вони реалізують суб'єктні позиції викладача й студента. Отже, інтерактивне навчання характеризується різким зниженням зовнішньої (поведінкової) активності педагога, своєрідним "перерозподілом активності" від викладача до студента.

Перехід до інтерактивного режиму при використанні тих самих методів навчання ініціюється зміною рольових позицій викладача: від традиційних "ментора", "контролера", "інформатора", "оцінювача" до позицій "консультанта",

“тьютора”, “фасилітатора”, “модератора” (організатора групової взаємодії), “супервізора”, що не припускає прямого педагогічного впливу на студентів (декларації цілей навчання, інтенсивних оцінних процедур, дисциплінарних дій і т. ін.).

Головна особливість професійної підготовки у вищому навчальному закладі полягає в тому, що студент стає суб’єктом власної діяльності, тобто здійснює цілісний цикл самоврядування: від постановки мети до оцінки свого просування й корекції процесу та результатів навчання.

Таким чином, стає очевидним, що ті ж самі методи й організаційні форми навчання у вищій школі (за умов спрямування суб’єкт-суб’єктної педагогічної взаємодії з “активності” педагога на “активність” студентів) можуть бути технологічним ресурсом компетентнісно орієнованої освіти. Відтак для досягнення діяльнісних освітніх результатів особливо ефективними є такі технології: “портфоліо”, “метод проектів”, ігрові, “кейс-стаді”, малих груп, критеріально-орієнтованого навчання, діалогові, тренінгові, інтеграційні та модульно-компетентнісні. Опис цих технологій подано в додатку К.

Компетентнісно-зорієнтований технологічний ресурс є достатньо різноманітним й ефективним у професійній підготовці фахівців. Однак без розробки відповідних програм навчальних дисциплін його використання може бути хаотичним, а відтак і недостатньо ефективним. Ці програми в контексті домовленостей Болонського процесу мають бути спрямовані на докорінну зміну орієнтирів освітнього процесу з метою досягнення результатів навчання, які нині розглядаються на трьох рівнях: 1) локальний – курсова одиниця, модуль, програма навчання; 2) національний – структури кваліфікацій і забезпечення якості; 3) міжнародний – прозорість, визнання /106 / 1)[12].

Із цими рівнями міцно пов’язані очікування студента. Отже, у розробці компетентнісно зорієнтованих програм фахових дисциплін викладач має керуватися головним філософським аспектом Болонського процесу –

[12] /106/ 1) разд. 1. Концепция компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевой ИС, с. 14.

студентоцентристською парадигмою навчання. Для цього, насамперед, викладачам необхідно навчитися формулювати свої освітні можливості мовою результатів навчання, які слід описувати за допомогою термінів "навчального навантаження, рівня, освітніх результатів, компетентностей і профілю" [254] – ідентифікаторів, у складі яких компетентності є найголовнішими.

У своєму дослідженні Л. Лисицина стверджує, що компетентності фахівця з точки зору їх вивчення й засвоєння мають таку особливість – здатність до деталізації, до уточнення характеристик діяльності спеціаліста. Дослідниця вважає: "Деталізація компетентностей призводить до декомпозиції результатів навчання, що, у свою чергу, призводить до модульної побудови освітнього простору компетентнісного навчання й атестації" /106/ 1)[13]. Із цього випливає, що головне завдання проектування компетентнісно зорієнтованих навчальних програм полягає в розробці очікуваних результатів навчання та відборі освітніх модулів.

Відповідно до вимог Болонської декларації, протягом кількох останніх років і дотепер у вищих навчальних закладах України викладачі активно оновлюють навчальні програми за модульним принципом. І хоч у своїх розробках педагоги користуються директивними документами, що регламентують уніфіковані вимоги до модульних програм, цей процес супроводжується багатьма недоліками, помилками й упущеннями, а головне, їх переважна більшість – не спрямована на формування компетентностей майбутніх фахівців як результату навчання. Відтак доцільно розглянути принципи проектування компетентнісно зорієнтованих навчальних програм.

Упродовж останніх десяти років головні ідеї проектування навчальних програм, які певною мірою спрямовані на досягнення студентами освітньої результативності, розкрито в дослідженнях різних вітчизняних і зарубіжних авторів. Так, серед українських учених І. Богданова досліджувала проблеми впровадження інновацій у змісті навчальних програм професійної підготовки

---

[13] /138 / 1) разд. 1. Концепция компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевой ИС, с. 15.

майбутніх учителів [28], О. Смакула – впровадження полімотиваційних основ у змісті програм фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури [208], А. Чорноштан грунтовно аналізував науково-педагогічні основи конструювання навчальних модульних програм у системі фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури [242]. Таким чином, в Україні провідним принципом проектування сучасних програм фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є модульно-рейтинговий.

На рубежі 80-х років минулого століття в американських наукових колах концептуальні теоретичні основи формування змісту фізкультурної освіти розробили вчені Дж. Ніксон [262], К. Ульріх [265]. Відповідно до цієї теорії конструювання подальшого змісту програм фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури було спрямовано на її результативність. Основним принципом проектування змісту навчальних програм у сучасній вищій школі Америки є складання "каррикулуму" (the curriculum theory), тобто загального плану або керівництва щодо побудови конкретних програм із будь-якої дисципліни. Відповідно до цього обов'язковими компонентами конструювання змісту навчальних програм є формулювання сукупності цілей, завдань і конкретних результатів, які засвідчують навчальні досягнення студентів.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в країнах Європейського союзу активізуються пошуки варіантів моделювання змісту навчальних програм, спрямованих на отримання студентами високого рівня кваліфікацій, які дають змогу їм після завершення навчання задовольнити запити ринку праці. Одним із таких варіантів є модульно-компетентнісний підхід до їх проектування. Його суть полягає в тому, що головна ідея організації навчального процесу – цільове формування сукупності професійних компетентностей майбутнього фахівця, а реалізація цієї ідеї – модульна побудова змісту й структури програм професійної підготовки. Причому самі компетентності в цій концепції одночасно є освітнім результатом.

У більшості вищих навчальних закладах країн Європейського союзу навчальна програма за своєю конструкцією передбачає такі обов'язкові складові:

стандарт національної компетенції (national competenz standarts); оціночні директиви й матеріали (assessment guidelines); національну кваліфікацію (national qualifications); навчальну стратегію (learning strategy); професійно-розвивальний матеріал (professional development vaterials).

Як бачимо, найпершою обов'язковою конструктивною складовою навчальних програм є стандарт національної компетенції. Однак професійні компетентності можуть мати (і, як правило, мають) складну структуру, оскільки професійні завдання й функції, зазвичай, розбиваються на підзавдання або на підфункції, так само як діяльність на дії. Таким чином, кожна професійна компетентність передбачає певний набір умінь, оволодіння якими дає змогу суб'єкту навчання засвоїти цей вид діяльності. З огляду на це процес моделювання змісту навчальних програм фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури вимагає розробки принципів, відповідних модульно-компетентнісному підходу. Це, у свою чергу, вимагає врахування різноманітних типів моделей – математичних, віртуальних, системних, функціональних, сценарних, кількісних, якісних тощо, оскільки наше обґрунтування принципів коригування може підлягати сумнівам і критиці з боку адептів інших концептуальних підходів.

Отже, пропонуємо уніфіковані принципи коригування навчальних програм у рамках модульно-компетентнісного підходу:

1) порівняльний – зіставлення спрямованості програм традиційного навчання з вимогами компетентнісного підходу (див. табл. 2.1 у параграфі 2.1);

2) проективний – чітке визначення завдань і мети навчання, адекватних критеріям оцінки, які мають бути досягнуті; деталізовано поставлені завдання, які гарантують вимірюваність і стійкість результатів навчання;

3) модульного структурування програми дисципліни, яким передбачено, що кожний змістовий модуль забезпечуватиме приріст певної компетентності в студента: приріст визначається на основі вимог до рівня цієї компетентності;

4) цілеспрямованого формування компетентностей – передбачає визначення дидактичної мети, сформульованої відповідно до функцій майбутньої професійної діяльності;

5) варіативності змісту програми й термінів навчання – гнучкі вимоги з використанням освітнього консиліуму стосовно вибору індивідуалізованих заходів, що гарантує досягнення заданого результату відповідно до освітнього темпу кожного студента;

6) дидактичного відбору змісту навчальних модулів, які слугують основою для формування компетентностей: гуманізму, науковості, послідовності, системності, природовідповідності, професійної спрямованості, креативності, достатності, оптимізації, доступності, варіативності, інтегративності;

7) відносної самостійності й взаємозв'язку елементів навчального модуля в організації його змісту – лінійної, концентричної, спіральної, комбінованої;

8) конфігурування в пошуку, конкретизації та синтезу знань, передбачених програмою дисципліни;

9) оптимального поєднання традиційних і компетентнісно зорієнтованих технологій навчання, закладених у зміст навчальної дисципліни;

10) стандартизації в оцінюванні результатів навчання, що базується на однозначних критеріях оцінки досягнень студентів у контексті специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності та міри підготовленості до неї [159, 61–62].

Означені принципи мають організаційну спрямованість у процесі коригування навчальної програми. Щоб перейти до практичних дій із коригування змісту програм фахових дисциплін, ми скористалися навчальним посібником "Розробка модульних програм, заснованих на компетенціях" [190].

Першим етапом конструювання компетентнісно-зорієнтованої програми була розробка її загальної схеми (див. рис. 3.1).

Рис. 3.1. Схема модульно-компетентнісної програми

У процесі конструювання компетентнісно-зорієнтованої модульної програми ми скористалися комплексно-цільовим підходом. Його суть полягає в побудові цілезмістового компонента, який складається з комплексно-дидактичної мети, інтегративних і часткових дидактичних цілей.

Послідовність побудови цілезмістового компонента була такою:

1) визначення комплексної дидактичної мети модульної компетентнісно-зорієнтованої програми;

2) вичленування з комплексної дидактичної мети інтегративних дидактичних цілей і формування на цій основі змістових модулів, кожному з яких відповідає своя інтегративна дидактична мета;

3) поділ кожної інтегративної дидактичної мети на часткові дидактичні цілі відповідно до найбільших блоків змістового модуля й визначення на цій основі навчальних компонентів.

Окреслену послідовність можна представити як ієрархію цілей: 1) комплексна дидактична мета (КДМ) для всієї модульної програми; 2) інтегративна дидактична мета (ІДМ) для змістових модулів (ЗМ) програми; 3) часткові дидактичні цілі (ЧДЦ) – для побудови навчальних компонентів (НК) (див. рис. 3.2).

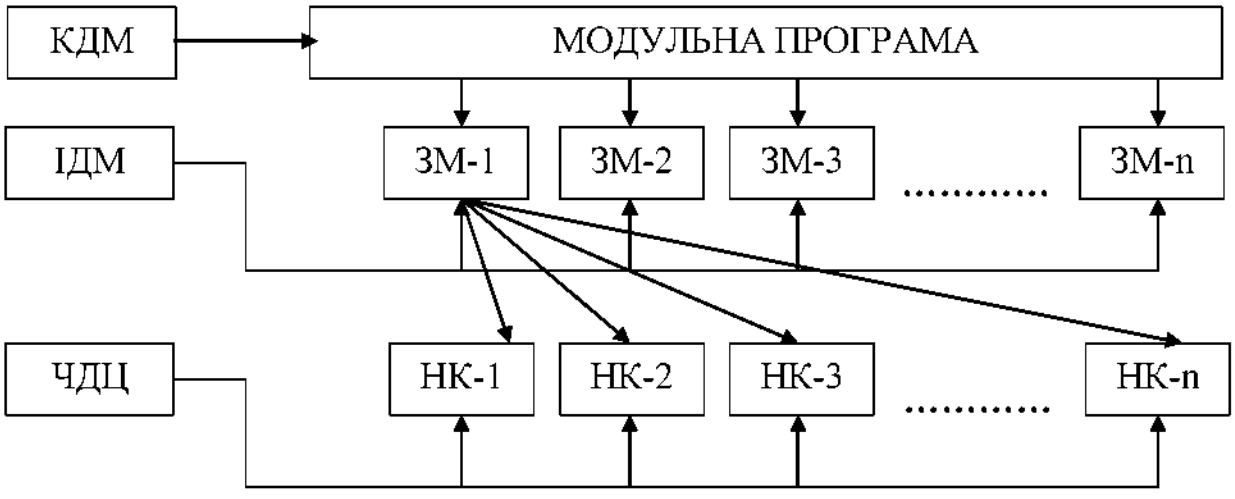


Рис. 3.2. Схема цілезміствого компонента модульної програми

У розробці структури змістових навчальних модулів програми ми скористалися методикою П. Юцявічене [251]. У нашому варіанті кожен змістовий модуль (ЗМ-1, ЗМ-2,…ЗМ-n) складається з навчальних компонентів (НК-1, НК-2,…НК-n), блоку їх інформаційної забезпеченості (ІЗ). Кожен навчальний компонент доповнюється переліком використовуваних організаційних форм навчання (ОФН), а кожен змістовий модуль завершується двома блоками: ККТ – картою компетентностей і технологій, таблицею результативності формування компетентностей (ТРФК) (див. рис. 3.3).

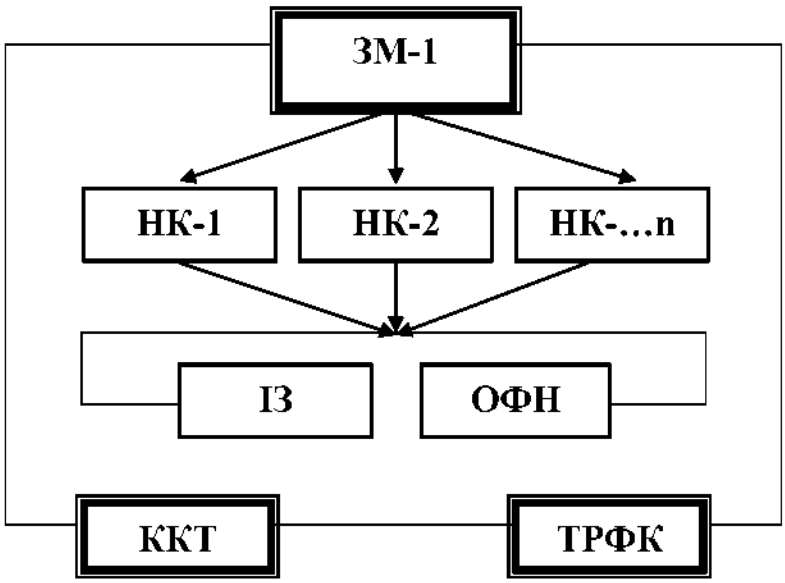


Рис. 3.3. Граф-схема змістового навчального модуля компетентнісно зорієнтованої програми

Протягом останніх років конструювання у вітчизняній педагогіці стало співвідноситись як із процедурами нормативно-алгоритмічного характеру, так і з прийомами креативної діяльності викладача. Особливо активно використовують це поняття ті вчені, які розробляють проблему педагогічної майстерності. Продуктивною для нашого дослідження є розробка В. Загв'язинським [72–73] понять "ідея" і "задум", оскільки конструювання навчального змістового модуля ставиться до рівня задуму й містить у собі відбір матеріалу й логічну схему його розгортання; співвіднесення навчального матеріалу з рівнем пізнавального й

життєвого досвіду суб'єктів навчання: оцінювання матеріалу з позиції того, кого навчають; його методичне оформлення аж до розробки модульного пакета.

Конструювання змісту навчального модуля передбачає визначення конкретних завдань у його операційній частині, підставою для створення якої служить "характер діяльності студента" (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий).

Отже, основними елементами навчального модуля є:

– інформаційна (пізнавальна) частина, що представляє собою навчальну інформацію, згорнуту в навчальні елементи на основі низки принципів і відібрану на основі контекстного підходу;

– операційна (виконавська) частина, представлена у вигляді практичних завдань різної складності з комплектами орієнтовної основи діяльності, а також набору практичних робіт із методичними вказівками до них;

– контролююча частина, що складається з контрольних завдань і тестів різних рівнів складності;

– методична частина, що містить у собі опис методик проведення занять із урахуванням різного рівня складності навчальної діяльності студентів.

У відборі навчальних компонентів модуля ми керувалися такими принципами:

1. Єдності й протилежності логіки й науки навчального предмета (оптимальне й економне розгортання матеріалу).

2. Природовідповідного, гармонійного й культурного розвитку особистості (виховне спрямування матеріалу).

3. Розвивального навчання (проблемний виклад матеріалу; проблемний і творчих характер завдань).

4. Зв'язку теорії та практики (галузі практичного використання знань).

5. Свідомості в засвоєнні знань (рефлексія навчального досвіду).

6. Взаємопов'язаного викладу навчального матеріалу (міжпредметні зв'язки).

7. Універсалізації діяльності (перенесення способів діяльності з різних галузей).

Відібравши навчальні компоненти кожного змістового модуля, потрібно конкретизувати їх за характером інформаційної забезпеченості, яка передбачає використання різних способів одержання інформації – від викладача, від студента, з літератури, з технічних засобів навчання, з Інтернету та інших джерел.

За вимогами Болонських домовленостей інформаційні й навчально-методичні матеріали компетентнісно-модульної програми дисципліни мають бути представлені у вигляді електронних варіантів, які найбільш прийнятні для масового тиражування засобами Інтернет-технологій. Серед цих матеріалів обов'язково мають бути: повний електронний варіант програми дисципліни, лекції, практикуми, задачники, комп'ютерні тренінгові програми, тести, наочність тощо.

У структурі компетентнісно-зорієнтованої модульної програми до блоку організаційних форм навчання входять різні типи лекційних (лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних педагогічних ситуацій, лекція з помилками та ін.) і практичних занять (семінари, колоквіуми, експрес-опитування, письмова контрольна робота, проведення фрагментів уроку, конкурсів, змагань; виконання вправ, тестів тощо), самостійна робота студентів (навчальна, позааудиторна).

Картою компетентностей і технологій передбачено визначення переліку компетентностей, які необхідно прогнозовано формувати під час реалізації конкретного змістового модуля, а також відповідного технологічного ресурсу. Для цього складається таблиця, у якій усе це фіксується (див. додаток Л).

Таблицею результативності формування компетентностей передбачено комплексну діагностику сформованості кожної компетентності за переліком виконаних завдань кожного навчального компонента й рейтингом оцінки якості їх виконання кожним студентом (див. додаток Л).

В основу методики діагностичних процедур ми поклали такі принципи: компетентнісний вимір якості навчання і, як наслідок, професійно спрямований характер завдань; практичний характер завдань (добираються з практичної

діяльності фахівця); короткотривалість виконання завдань (трудомісткість завдання не повинна перевищувати 6–8 академічних годин, тобто одного дня занять).

Основними засобами проведення діагностичних процедур були: розробка контрольно-вимірювальних матеріалів для ідентифікації рівня сформованості компетентності (проміжний контроль); розробка контрольно-вимірювальних матеріалів для випробовування очікуваного результату навчання (підсумковий контроль).

Було також передбачено проміжний діагностичний контроль, призначений для перевірки таких видів діяльності студента: відтворення уявлень і знань, одержаних під час засвоєння певного рівня компетентності; застосування знань, умінь, одержаних під час засвоєння конкретної компетентності у модельованих стандартних ситуаціях, узятих із професійної діяльності фахівця; використання знань, умінь, одержаних під час засвоєння декількох базових компетентностей, для прийняття рішення й синтезу нових знань і вмінь.

Таким чином, організацію впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури доцільно розпочинати з розробки компетентнісно зорієнтованих модульних програм навчальних дисциплін. За своєю конструкцією й змістовим наповненням представлений авторський варіант розробки програми навчальної дисципліни спрямовано на формування базових компетентностей майбутнього фахівця (зразок повного тексту модульно-компетентнісної програми на прикладі дисципліни “Теорія і методика фізичного виховання” подано в додатку Л). Однак найкраще розроблену за формою й змістом програму будь-якого навчального предмета неможливо реалізувати без створення сукупності відповідних педагогічних умов формування базових професійних компетентностей студентів, серед яких навчально-методичне забезпечення кожної фахової дисципліни – найголовніша умова.

3.2. Педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін

Методологічними й теоретичними основами проведення формувального етапу педагогічного експерименту були положення, які стосувалися логіки, послідовності й методики його організації, а також шляхів досягнення бажаної результативності та способів її наукового аналізу й інтерпретації [111].

Експериментальною базою цієї частини дослідження були факультети фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини й Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті брали участь 286 студентів 2–4 курсів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" і 36 викладачів фахових дисциплін.

Відповідно до завдань дослідження головною метою формувального експерименту стала розробка й апробація педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури на прикладі навчально-методичного забезпечення таких фахових дисциплін: "Теорія і методика фізичного виховання", "Теорія і методика гімнастики", "Теорія і методика спортивних ігор", "Теорія і методика легкої атлетики".

Першим кроком у реалізації цієї мети була розробка зразка компетентнісно зорієнтованої програми на прикладі дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання" й конструювання різних за мірою цілісності фрагментів навчально-виховного процесу: окремі педагогічні ситуації на заняттях; конкретні заняття. У розробці змісту цієї програми ми скористались навчальними посібниками й публікаціями А. Леськів [105], Л. Матвеєва [117], В. Папуші [164–167], Б. Шияна [219; 247–250]. Згідно з розробленим зразком ми рекомендували викладачам скоригувати робочі програми, використовуючи при цьому розробки найавторитетніших в Україні авторів: з теорії і методики гімнастики

(А. Чорноштан) [244, 205–239], (А. Огнистий) [141]; з теорії і методики спортивних ігор (С. Кічук) [191], В. Наумчук [130]; з теорії і методики легкої атлетики (В. Єднак) [191], В. Яловик [253].

У кожному випадку ми спиралися на завдання формувати певну базову компетентність, ураховуючи констатований рівень її сформованості в студентів. При цьому ми скористались найавторитетнішою й найновішою літературою з педагогіки вищої школи [5–6; 46; 38; 48; 56; 79; 84; 102; 128; 147; 168; 171–172; 200–207; 223].

Другим кроком у реалізації поставленої мети було вдосконалення методики викладання фахових дисциплін. При цьому ми скористались відповідною літературою [5; 26; 38; 41; 67–69; 73; 84; 95; 119; 124; 135; 137–138; 200–202; 196 223; 225; 239; 247].

Загальними для формування кожної базової компетентності визначено такі педагогічні умови: гуманістичне спрямування навчально-виховного процесу й урахування його синергетичних аспектів; активізація навчання; залучення студентів до співробітництва в навчально-виховному процесі; забезпечення інтерактивності й психологічної комфортності навчання; рефлексивна спрямованість навчально-виховного процесу.

Методичними умовами формування кожної з базових професійних компетентностей нами визначено цілеспрямовано відібрану систему знань, спрямованої на формування базових професійних компетентностей; критеріальну базу для оцінки сформованості кожної базової професійної компетентності; поетапне контролювання та коригування процесу формування компетентностей.

3.2.1. Педагогічні умови формування предметно-теоретичної компетентності.

Базовою педагогічною умовою формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури стала єдність теоретичного, практичного, методичного й контрольного розділів процесу професійної підготовки студентів.

Із поширених структур викладу навчального матеріалу (лінійної, концентричної, спіральної, змішаної) ми скористалися спіральною й концентричною системами. Це пов'язано з перевагами спіральної структури викладу матеріалу, які полягають у тому, що студенти, не випускаючи з поля зору вихідну проблему, постійно розширюють і поглиблюють коло пов'язаних із нею знань. Концентрична структура викладу була обрана як допоміжна й передбачала повернення до виучуваного матеріалу, тобто одна й та ж сама навчальна інформація повторювалася декілька разів, але на вищому рівні. Це дало змогу не лише актуалізувати, а й розвивати когнітивну сферу студентів.

У змісті програми будь якої дисципліни пропоновані до засвоєння студентами знання мають бути певним чином структуровані.

В основу структурування змісту навчального матеріалу покладено такі принципи: взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки; єдності, розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем /168/ 2)[14].

Провідною складовою в структурі змісту навчального матеріалу є сукупність конкретних знань, засвоєння яких передбачає здатність суб'єкта навчання обробляти їх (аналізувати, синтезувати, індуціювати, дедукціювати, узагальнювати), логічно мислити й користуватися ними на практиці. Обсяг, науковість й усвідомленість є компонентами якості цих знань.

Обсяг знань визначається, насамперед, ерудицією – широкою поінформованістю з кожної фахової дисципліни. Важливим компонентом якості знань студентів є також рівень їх науковості, який зумовлений трьома критеріями: довершеністю змісту навчальної дисципліни (його максимальним показником); сформованими комунікативними вміннями; розвинутими інтелектуальними здібностями.

---

[14] /192/ 2) розд. 2. Дидактика вищої школи, с. 100.

Таким чином, рівень знань студентів з фахових дисциплін проявляється на різних щаблях – від феноменологічного ступеня абстракції до аксіоматичного, від простого опису фактів до викладення матеріалу міждисциплінарною мовою. Якість засвоєння знань характеризувалася трьома ознаками: мірою їх усвідомленості, здатністю до їх трансляції та пояснення.

Під час викладання фахових дисциплін і в процесі передачі студентам знань ми враховували їх трансформацію у відповідні вміння, критеріями яких були такі рівні:

1. Теоретичний матеріал засвоєний на учнівському рівні. Студент здатний до пояснення отриманої інформації в узагальненому вигляді, тобто має про неї загальне уявлення.

2. Теоретичний матеріал засвоєний на типовому рівні. Студент здатний передавати інформацію з відомого алгоритму, тобто так, як це робить викладач, або так, як це відтворюється в навчальній літературі.

3. Теоретичний матеріал засвоєний на евристичному рівні. Отримана інформація частково доповнюється власними суб'єктивними розумовими висновками й нетиповими прикладами.

4. Теоретичний матеріал засвоєний на творчому рівні. Виявляється певна незалежність суджень, яка ґрунтується на ретельному аналізі матеріалу, додатковій інформації, науковій аргументації, логіці, переконливості та неординарності прикладів.

Формування предметно-теоретичної компетентності в контексті знання під час формувального експерименту становило собою освітній процес обміну інформацією між викладачем і студентами та між самими студентами. При цьому до змісту програм фахових дисциплін було включено опис фактів, психолого-педагогічних і фізіологічних закономірностей з використанням певних наукових термінів (тверджень, обґрунтувань, доказів, фраз, текстів тощо), у яких поняття були логічно й послідовно розташовані й забезпечували логіку викладу матеріалу (тієї чи іншої проблеми) та наступність знань.

Провідним способом формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення ними фахових дисциплін була лекція. Обгрунтованість вибору цієї форми навчання полягає в тому, що з окремих фахових дисциплін немає оновлених підручників і посібників, матеріали за конкретними темами мають застаріле трактування, деякі розділи й теми курсів складні для самостійного вивчення.

У процесі підготовки й проведення лекцій ми намагалися максимально забезпечити їх функціональність: інформативну, орієнтовну, пояснювальну, переконувальну, підсумкову.

Під час читання лекцій ми дотримувалися рекомендацій, поданих у навчальних посібниках А. Алексюка [5] й В. Нагаєва [128].

Для того, щоб максимально ефективно формувати пердметно-теоретичну компетентність студентів, зокрема, сприяти поглибленому засвоєнню ними найбільш складних питань з фахових дисциплін, нами організовано семінарські заняття. При цьому ми намагалися максимально забезпечити їх функціональність: поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань, набутих на лекціях і під час самостійної роботи; розвиток навичок самостійної роботи; заохочення до наукових досліджень, контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу.

Особливу увагу на семінарських заняттях ми приділяли самостійній підготовці студентів відповідно до поставлених завдань. Семінар використовувався нами в межах групової форми роботи зі студентами. Для одержання відповідей на запитання студенти "досліджували" матеріал: обмінювалися думками, дискутували.

Семінаром-симпозіумом було передбачено формувати практичний досвід спільної участі в обговоренні й розв'язанні теоретичних і методичних проблем у процесі вивчення фахових дисциплін.

Проблемні питання стали дидактичним засобом організації спілкування й взаємодії на семінарах-дискусіях.

Умовою проведення продуктивної дискусії в ході семінарського заняття були знання студентів, набуті під час лекційних курсів і самостійної підготовки.

У розробці завдань ураховували різноманіття форм, засобів і методів фізичного виховання, його різновиди, а також особисті інтереси студентів, виявлені в ході попереднього опитування. Для самостійного семантичного аналізу пропонувалися різні навчальні посібники, методична література, наочність.

Обробка інформації на заняттях передбачала роботу за такою схемою: текст – контекст – підтекст. Текст аналізувався студентами з погляду його смислу, незалежного від особистісного ставлення до нього. Контекст був побудований на смислах і виділявся відповідно до можливості його смислового забарвлення, визначеності, особистої значимості. Підтекст аналізувався студентами відповідно до соціокультурного аспекту, який виражає ставлення людини до цінностей фізичної культури, соціального середовища, людей, до самого себе.

У цілому формування предметно-теоретичної компетентності мало на меті озброїти студентів основними поняттями й термінами, інноваційними науковими ідеями: основні закономірності теорії, принципи, положення, які розкривають сутність явищ у фізичному вихованні й спорті, об'єктивні зв'язки між ними; тематична інформація й наукові факти, що пояснюють і формують знання; переконання й навички щодо предметно-операціонального використання отриманих знань і надбання практичного досвіду.

Контрольно-результативним компонентом формування предметно-теоретичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури під час практичних занять була традиційна методика оцінювання знань, умінь і навичок (вихідний, поточний, проміжний та підсумковий види контролю), а також реалізація методу "портфоліо".

Сутність методу "портфоліо" полягала в тому, що за наслідками відвідування лекцій у папку навчальних досягнень студенти кладуть конспекти лекцій і першоджерел, перелік індивідуально поставлених до викладача питань на підсумковому етапі лекції, додаткові інформаційно-пошукові матеріали відповідно

до кожної теми лекції. За наслідками семінарських занять студенти в цю папку кладуть також письмові тези відповідей, реферати, доповіді, план дискусії тощо.

3.2.2. Педагогічні умови формування інформаційно-дослідницької компетентності.

Відповідно до наукової традиції, представленої Л. Виготським у вигляді психологічного закону "педагогіки співробітництва" [46, 601], процес формування інформаційно-дослідницької компетентності студентів ми розуміємо як співробітництво більш досвідченої людини з менш досвідченою. Тому цей вид діяльності є спільним пошуком нових знань обома суб'єктами навчання – викладачем і студентом, який ми забезпечували шляхом реалізації таких педагогічних умов:

1) активізація інформаційних пошуків і дослідницької діяльності студентів під час вивчення всіх модулів програм фахових дисциплін шляхом формування позитивного ставлення студентів до навчання й зацікавленості інформаційно-дослідницькою діяльністю;

2) залучення студентів до пошуку наукової інформації з різноманітних джерел на основі активізації пізнання, розвитку здібностей до навчання й науково-дослідної роботи з метою нагромадження необхідного багажу науково-теоретичних знань із кожної теми фахових дисциплін;

3) стимулювання діяльності студентів щодо вибору й аналізу дослідницьких тем у наявній науковій літературі та інших джерелах;

4) використання різноманітних форм і методів інформаційно-дослідницької діяльності студентів.

Студенти виконували такі види дослідницьких робіт: інформаційно-реферативні, проблемно-реферативні, описові, дослідницькі. Під час виконання студентами зазначених видів дослідницьких робіт ми звертали увагу на такі методичні аспекти: постановку проблеми (навіщо виконується робота?); пошук матеріалу (з яких джерел?); аналіз даних і формулювання висновків (до чого дійшли внаслідок виконання роботи?).

У ході консультацій особливу увагу ми приділяли формуванню в студентів таких умінь: адекватно визначати тему дослідження; формулювати дослідницьку гіпотезу; володіти різноманітними способами відображення й фіксації інформації (конспектування, реферування, тезування та ін.); планувати дослідження; використовувати різноманітні інформаційні ресурси для реалізації цілей дослідження; структурувати дослідницьку роботу; аналізувати й оцінювати результати дослідницької роботи; оформляти дослідження; представляти результати дослідження.

Із метою пошуку інформації, закріплення відповідних знань, формування дослідницьких умінь і навичок студентів традиційним завданням було написання реферату на задану чи обрану тему.

Однак, зважаючи на те, що останнім часом написання рефератів зводиться до скачування готових матеріалів з Інтернету, переписування їх з лазерного диска й навіть виконання на замовлення, втрачається смисл реферування – усвідомити зміст обраної теми, зібрати інформацію, проаналізувати її й творчо викласти в скороченому вигляді. Альтернативною формою реферату ми обрали постер (стендова доповідь) як засіб обміну інформацією, який здебільшого використовується на наукових конференціях [156].

Стендову доповідь, як правило, студенти виконували на аркушах великого форматау (ватманський аркуш, його половина або четвертина). На них вони наклеювали або малювали ілюстрації й розміщували текстовий матеріал, що відображав найважливіші думки роботи. При виконанні постера ми радили студентам користуватися пакетами Microsoft Office (Word, Powerpoint) і графічними програмами Corel DRAW, Adobe Fhotoshop та ін.. Це дало змогу студентам сформувати додатковий досвід освоєння комп'ютерних технологій.

Створені студентами постери виставлялись в аудиторії перед семінарським заняттям або під час спеціально організованого конкурсу. На початку цього заходу кожному учасникові ми давали одну хвилину для того, щоб виступити перед аудиторією. Мета виступу – зацікавити аудиторію виконаною роботою.

Оцінювання якості виконання стендових доповідей відбувалося шляхом колективного обговорення. При цьому критеріями оцінювання стенда були його інформативність, послідовність викладу матеріалу, лаконічність, естетичність оформлення й оперативний усний коментар.

Відповідно до змісту інформаційно-дослідницьких завдань із фахових дисциплін студенти виконували такі види стендових доповідей: емпіричні, теоретичні, практичні й змішані.

Під час формування інформаційно-дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури нами було використано метод проектів, який дав змогу актуалізувати наявні в студентів знання й набути нових самостійно, під керівництвом викладача, індивідуально, у групі.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях опанування студентами фаховими дисциплінами був різноманітним. В окремих випадках ми визначали тематику з урахуванням складності конкретної теми модуля та природних професійних уподобань, інтересів і здібностей студентів. В інших – тематика проектів, особливо призначених для позааудиторної діяльності, була запропонована самими студентами. Скориставшись відповідними джерелами [141–142; 191; 219], у кожній із програм фахових дисциплін ми подавали перелік індивідуальних навчально-дослідних завдань студентів.

Відповідно до особливостей конкретної фахової дисципліни в процесі відбору проектних завдань для студентів ми рекомендували викладачам скористатися класифікацією проектів (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.1

Класифікація проектів, співвідносна з програмами фахових дисциплін

Основа класифікації	Типи проектів
За характером використовуваних умінь	Дослідницький. Організаторський. Комунікативний. Пізнавальний. Ігровий. Прогностичний. Виховний. Техніко-руховий. Методичний. Інформаційний.
За професійною	Соціальний. Педагогічний. Фізкультурний. Спортивний.

орієнтацією	Оздоровчий. Реабілітаційний. Діагностичний.
За рівнем самостійності виконання	Виконуваний сумісно з викладачем. Виконуваний сумісно з викладачем та іншими студентами. Виконуваний сумісно з іншим студентами. Виконуваний самостійно.
За часом виконання	Академічний. Позааудиторний. Частково у навчальний і позанавчальний час.
За кінцевим результатом (продуктом)	План. Програма. Модель. Звіт. Доповідь.

Результати виконаних проектів мали матеріальний характер, тобто були оформлені у вигляді письмових доповідей, постерів, звітів, альбомів, які вкладалися в папку навчальних досягнень студентів – "портфоліо". Зразок колективного методичного проекту "Моя професія – учитель фізичної культури" представлено в додатку М.

3.2.3. Педагогічні умови формування профільної (методичної, рухової, здоров'язберігальної) компетентності.

У теоретичній частині нашого дослідження визначено, що однією з базових компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури є профільна компетентність, яка за своє структурою поділяється на методичну, рухову та здоров'язберігальну.

Формувати методичну компетентність можна, забезпечуючи навчально-виховний процес такими педагогічними умовами: добором ефективних методик і форм навчання; створенням психологічного комфорту під час міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі.

Однією з провідних форм навчання під час формування методичної компетентності є квазіпрофесійний тренінг – засвоєння способів майбутньої професійної діяльності шляхом застосування проблемних педагогічних ситуацій та імітаційних ігор.

Під час професійної діяльності вчителя фізичної культури закономірно виникає безліч проблемних педагогічних ситуацій, наприклад, при виконанні рухових дій, фізичного суперництва дітей, ігрової діяльності тощо. Невміння вчителя розв'язувати їх призводить до низької навчально-методичної забезпеченості та якості виконання поставлених на уроках фізичної культури завдань.

Щоб успішно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації, майбутній учитель фізичної культури повинен уміти ґрунтовно аналізувати їх. На цьому наголошено в багатьох дослідженнях [89; 124; 147 та ін.].

Під час читання лекцій з фахових дисциплін як приклади до теоретичного матеріалу нами використовувалися мікроситуації, у яких описувалася суть педагогічного конфлікту й схематично окреслювались його обставини. Це дало змогу студентам актуалізувати здобуті знання.

У процесі проведення практичних занять особливу увагу було приділено розгляду конкретної проблемної ситуації на уроці фізичної культури в школі. Після цього для ґрунтовнішого її аналізу студентам ставилося декілька запитань на зразок: чи адекватна поведінка вчителя в цій ситуації? Яку б стратегію поведінки обрали ви, будучи на його місці? Що спричинило таку поведінку вчителя? Які висновки ви можете зробити, проаналізувавши проблемну ситуацію?

Крім того, нами використано методику проведення диспуту під час аналізу проблемних педагогічних ситуацій, яка полягала в тому, що після відповіді на поставлені викладачем запитання студенти в невеликих групах генерували варіанти розв'язання конкретних проблемних ситуацій, а потім виносили їх на обговорення усією академічною групою. Унаслідок дискусії студенти приходили до аргументованих колективно вироблених варіантів рішень.

У ході диспутів ми скористалися такими прийомами й засобами педагогічної дії: звіт, розгляд протилежної позиції, "ствердувальна стратегія", "спогад гіркого минулого".

Звіт. Відчуття підзвітності примушує студентів мислити глибше й намагатись інтегрувати суперечливі ідеї та факти для формування логічно

послідовної й адекватної точки зору. Цей прийом найефективніше впливав на студентів у процесі формування в них нових суджень або під час перегляду власних недостатньо аргументованих тверджень.

Висловлення вголос протилежної точки зору спонукало студентів переглянути своє первинне рішення або навіть взагалі відмовитися від нього. У ситуації, коли ми просили студентів проявити обережність і бути об'єктивними, у них виникала мотивація ретельнішого обмірковування проблеми. Це підсилювало їх внутрішню схильність до послідовності, яка виникала разом із появою думки. Часто судження студента вдавалося змінити внаслідок достатнього аргументування протилежної думки.

"Стверджувальна стратегія". За умови грамотної постановки запитань студента можна спонукати до обґрунтування такої позиції, яка насправді протилежна його власним думкам. Цей спосіб дав змогу змусити студента розглядати думки, які суперечать його власній позиції.

Для зміни емоційного стану й ставлення людини до поточних подій ефективним є прийом "спогаду гіркого минулого". Згадуючи тяжкі ситуації власного минулого, студенти позитивніше сприймають сьогодення, а майбутнє їм здається оптимістичнішим. Цей прийом особливо був ефективним у роботі зі студентами, які мали невдалі спроби педагогічної діяльності.

Після ознайомлення зі структурою та методикою складання планів-конспектів занять із фізичної культури, з гімнастики, зі спортивних ігор і з легкої атлетики студентам було дано індивідуальне завдання розробити серію поширених планів-конспектів цих занять (вибірку тем занять формували з чинних програм фізичної культури в загальноосвітній школі) з використанням аналізу можливих педагогічних ситуацій при їх проведенні. Під час практичних занять студенти проводили фрагменти розроблених занять, разом із викладачем аналізували, програвали можливі педагогічні ситуації, генерували ідеї щодо їх удосконалення. Після цього проаналізовані плани-конспекти самостійно коригувалися студентами, а потім фрагменти уроків знову проводилися під час наступного практичного заняття. У ролі учнів були самі студенти. Викладач

спостерігав за ходом подачі фрагмента заняття, фіксуючи в індивідуальній картці студента певні недоліки й методичні поради. Наприкінці заняття кожен студент отримав індивідуальну картку, скориставшись якою під час самостійної позааудиторної роботи, остаточно скоригував і відповідно оформив план-конспект заняття й поклав його в папку "портфоліо". Зразок план-конспекту уроку фізичної культури в 6-му класі представлено в додатку Н.

Для того, щоб виробити відповідну стратегію поведінки, уміння діяти в типових професійних ситуаціях під час практичних занять нами використано метод імітаційної гри, який полягав у відтворенні моделі фрагмента (ситуації) самого процесу професійної діяльності вчителя фізичної культури, можливих варіантів взаємодії його учасників.

У ході програвання запропонованих студентами імітаційних вправ та ігор на уроках фізичної культури (див. додаток П) ми враховували те, що цей метод є багатофункціональним і як спосіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури дає змогу вирішити комплекс таких завдань:

– перетворення й синтез знань, отриманих студентами під час вивчення окремих тем, використання їх для розв'язання практичних завдань у курсах фахових дисциплін;

– концентрування уваги на конкретних професійних завданнях, умовно виділених із усього різноманіття проблем реальної професійної діяльності;

– аналіз, оцінка й коригування прийнятих рішень;

– подолання суб'єктивної тривожності студентів за можливі помилки;

– формування професійних якостей емпатії, рефлексії, перцепції та ін.;

– підвищення інтересу до навчальних занять і до модельованих педагогічних ситуацій у майбутній професійній діяльності, спонукання до самовдосконалення.

Наступною складовою профільної компетентності є рухова компетентність. Необхідність її формування зумовлена тим, що із усієї сукупності професійних функцій учителя фізичної культури провідною є навчання учнів руховим діям у

комплексі їх моторного розвитку, спрямованого на розвиток таких якостей як сила, витривалість, швидкість, спритність тощо.

Для того, щоб ефективно формувати рухову компетентність, необхідні такі педагогічні умови: забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою й активне залучення студентів до вивчення всіх теоретичних і методичних аспектів розвитку в учнів рухових умінь; сприяння формуванню в студентів рухової креативності; формування методичної грамотності студентів із розвитку рухових умінь в основних видах фізичної активності учнів.

Реалізацію першої умови ми забезпечили шляхом використання під час проведення практичних занять із фахових дисциплін методу "кейсів". Суть цього методу полягала в тому, що студенти активно обговорювали й аналізували конкретні ситуації навчання учнів руховим діям, приймали рішення на особистісному рівні. При цьому вони користувалися розробленим нами навчально-методичним посібником під назвою: "Теорія і методика розвитку рухових якостей школярів" [158].

Реалізація другої умови забезпечувалася шляхом використання методу вирішення проблемних завдань. При цьому ми враховували те, що формування моторної творчості передбачає певні мисленнєві дії: уявлення рухових вправ, їх імпровізований пошук, апперцепцію, антиципацію, їх оцінку та критичний аналіз. Зважаючи на те, що нові рухові дії спочатку виникають в уяві особистості, програються, переживаються й лише після цього втілюються в русі, комбінації композиції, основою моторної творчості ми обрали процес вирішення рухових проблем. Для цього студентам дано завдання розробити малюнки-схеми гімнастичних вправ для різновікових груп школярів. При цьому ми радили їм скористатись відповідною літературою, зокрема, авторськими методичними рекомендаціями й посібником [121; 155]. Потім студенти під час практичних занять демонстрували розроблені ними схеми цих вправ, показували фрагменти сценаріїв ігор тощо. Вдалі розробки записувалися на відео, аналізувалися, удосконалювалися й укладалися в портфоліо кожного студента.

Реалізацію третьої умови ми пов'язували з тим, що фізичний розвиток кожного учня неоднаковий і нерівномірний. Тому вчитель фізичної культури повинен уміти складати індивідуальні програми розвитку рухових здібностей дітей. У зв'язку з цим ми ознайомили студентів із концепцією "виховання рухом", яка полягає в певній послідовності набуття навичок і вмінь: оволодіння "загальними рухами", які здійснюються однаково всіма людьми; оволодіння "простими рухами" (виконання нескладних видів фізичної активності); оволодіння "творчими рухами" (виконання складніших видів фізичної активності).

На уроках фізичної культури в школі кожен учень, оволодіваючи руховими вміннями й навичками, проходить декілька стадій: когнітивну, асоціативну й автономну. Тому на процес навчання впливають такі фактори: готовність учня оволодіти руховим навичками; рівень розвитку рухових здібностей дитини; мотивація; підкріплення мотивації й задоволення рухових потреб учня в процесі навчання; індивідуальні властивості дитини.

Отже, вивчення психологічних основ фізичного виховання майбутніми вчителями фізичної культури є особливо актуальним, оскільки саме предмет "Фізична культура" покликаний розвивати психоемоційну сферу дітей, формувати їхнє вміння адекватно поводити себе в суспільстві. Саме тому врахування факторів, які впливають на процес навчання, використання в практиці положень теорії пізнання для його оптимізації може допомогти студентам у майбутній професійній діяльності вирішувати численні проблеми, пов'язані з емоційною сферою учнів. Щоб майбутній учитель фізичної культури зміг ефективно навчати учнів руховим діям, він має бути методично грамотним, а також володіти власною методикою, яка ґрунтується на різних психологічних концепціях. Для цього ми формували в студентів знання й уміння створювати ефективні програми розвитку рухових якостей учнів. Зокрема, основний акцент під час занять із фахових дисциплін ми зробили на розгляді принципів і підходів до створення цих програм. У складанні подібних програм (у плані змісту й форми організації навчального процесу) нами виділено такі принципи:

– послідовна зміна одних видів фізичної активності іншими, логічна послідовність видів фізичної активності, які вивчаються на рівні всіх класів, а також послідовність видів навчальної діяльності учнів під час вивчення кожної теми;

– відмова від дуже швидкої зміни видів роботи протягом короткого проміжку часу;

– урахування вікових, статевих, анатомічних і психічних особливостей дітей, рівня їх фізичних і пізнавальних здібностей, стану їхньої емоційної сфери;

– розвиток інтересу дітей до занять різними видами фізичної активності, необхідність дати учням знання, уміння, навички, які будуть зумовлювати їхні бажання займатися фізичною активністю все життя;

– урахування оздоровчого аспекту фізичного виховання;

– виховання соціально важливих якостей особистості під час занять, створення здорових стосунків між учнями в групі, формування адекватної самооцінки дітей;

– розвиток творчих здібностей дітей, мотивів самовираження, самоствердження особистості;

– забезпечення свідомого засвоєння учнями знань, умінь і навичок, глибокого розуміння природи різних видів фізичної активності.

Наступною складовою профільної компетентності студентів є їхня здоров'язберігальна компетентність, формування якої ми намагалися забезпечити шляхом дотримання таких педагогічних умов: доповнення змісту окремих модулів програм фахових дисциплін (найбільше в курсі теорії і методики фізичного виховання) навчальними компонентами, до складу яких входять питання здоров'язберігального спрямування; урахування особистісного фактора, який визначає індивідуальні зусилля щодо здоров'язберігаючої та здоров'ятворчої діяльності; використання адекватної методики проведення різних форм занять, спрямованих на формування здоров'язберігальної компетентності студентів.

Реалізуючи зазначені педагогічні умови, у розробці, наприклад, змісту курсу "Теорія і методика фізичного виховання" ми передбачили постановку й

розв'язання таких завдань формування здоров'язберігальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури: усвідомлення ролі валеологічної культури в становленні особистості майбутнього фахівця; засвоєння студентами сучасних знань про здоровий спосіб життя; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до збереження й зміцнення здоров'я; оволодіння методикою й засобами збереження й зміцнення власного й учнівського здоров'я.

Окреслені завдання розв'язувалися під час вивчення студентами деяких модулів програм фахових дисциплін, до змісту яких було внесено питання здоров'язберігаючого спрямування. При цьому ми скористалися матеріалами дисертаційного дослідження Л. Іванової [82].

Окремий теоретичний матеріал було спрямовано на формування світоглядної системи науково-практичних знань і ставлення студентів до здорового способу життя. Ці знання необхідні для того, щоб розуміти природні й соціальні проблеми здоров'я людини, уміти їх творчо використовувати для професійного становлення, самовдосконалення, щоб організовувати здоровий спосіб життя під час навчання у вищих навчальних закладах і в майбутній фаховій діяльності. При цьому ми рекомендували студентам скористатися відповідною літературою [209], у тому числі й авторськими публікаціями [150; 162].

Так, зміст курсу "Теорія і методика фізичного виховання" доповнений нами додатковим ЗМ-Х під назвою: "Теорія і методика оздоровчого фізичного виховання". Під час лекцій студентам розкрито сутність поняття здоров'язберігаючої освітньої технології як якісної характеристики "сертифікату безпеки здоров'я", тобто сукупності тих принципів, прийомів і методів педагогічного впливу, які доповнюють традиційні технології навчання й виховання завданнями здоров'язбереження.

У ході лекцій студенти під керівництвом викладача визначали принципи здоров'язберігальних освітніх технологій: не зашкодь; пріоритету дієвого піклування про здоров'я учнів; триєдиної уяви про здоров'я (єдність фізичного, психічного й духовно-морального здоров'я); неперервності й спадкоємності; суб'єкт-суб'єктних стосунків з учнями; відповідності змісту й організації навчання

віковим особливостям учнів; використання комплексного міждисциплінарного підходу; гармонійного поєднання навчальних, виховних і розвивальних педагогічних впливів; пріоритету позитивних впливів над негативними; пріоритету активних методик навчання; поєднання охоронної й тренувальної стратегії; формування відповідальності учнів за своє здоров'я; відстроченого результату; контролю за результатами [209].

Методико-практичний матеріал зазначеного вище модуля було спрямовано на операціональне оволодіння студентами методами й способами проведення занять оздоровчого, рекреаційного й відновлювального характеру.

Основний акцент методико-практичних занять було поставлено на те, щоб студент оволодів способами реалізації здоров'язберігальних освітніх технологій. Із цією метою було проведено практичне заняття на тему: "Розв'язання педагогічних завдань у контексті реалізації здоров'язберігальних освітніх технологій". У його ході студенти вирішували найбільш типові для уроків фізичної культури в школі педагогічні ситуації. Наприклад, для розв'язку запропоновано таку типову ситуацію: До шостого класу прибула новенька – Галя. Дівчина дуже товста й соромиться цього. На уроці фізкультури, коли ця учениця вийшла з роздягальні в шортах і майці, хлопці почали голосно реготати. Вона розплакалася й утекла назад до роздягальні. Учителю фізкультури дівчина сказала, що більше ніколи не піде на уроки фізкультури. Питання: Як учинити вчителю в цій ситуації? Які педагогічні дії необхідні для розв'язання цієї проблеми?

Формуючи здоров'язберігаючу компетентність майбутніх учителів фізичної культури, ми скористалися методом проектів.

Проект створювався студентами поетапно під керівництвом викладача згідно зі структурою, розробленою Є. Полат [175].

Проект під назвою "Вільний час і твоє здоров'я" було реалізовано на занятті, під час якого виступив ведучий, а потім відбулась імітаційна гра, учасники якої зображали самопочуття, зовнішній вигляд людини після: а) дискотеки; б) "тусовки" у під'їзді; в) "зависання" в Інтернет-клубі тощо. Під час захисту проекту

студенти загострювали увагу на несприятливих наслідках недотримання режиму дня, на нераціональному проведенні вільного часу.

Слід зазначити, що під час занять, втілюючи розроблені проекти, студенти виконували роль учнів.

Під час вивчення ЗМ-Х під назвою: "Теорія і методика оздоровчого фізичного виховання" на практичних заняттях студенти разом із викладачем розробляли вимоги до уроку фізичної культури з урахуванням здоров'язбереження: побудова уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу з використанням досягнень передової педагогічної практики здоров'язбереження учнів; реалізація принципів і методів здоров'язберігальних технологій; забезпечення необхідних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням стану їхнього здоров'я, особливостей розвитку, інтересів, нахилів і потреб; ефективність використання педагогічних засобів здоров'язбереження; забезпечення варіативного використання правил здорового способу життя залежно від конкретних умов проведення уроку та ін.

У змістовому модулі (ЗМ-І) "Теорія і методика фізичного виховання як навчальна дисципліна" до одного із семінарських занять було включено питання: "Роль фізичної культури в збереженні й зміцненні здоров'я". Із цієї теми студенти дібрали вислови знаменитих мислителів про користь фізичної культури в цілому й рухової активності, зокрема. Надалі нами передбачено, що під час педагогічної практики студенти використають висловлювання як прийоми збудження інтересу учнів до здоров'я, здорового способу життя в процесі його пропаганди й формування потреб школярів у ньому.

3.2.4. Педагогічні умови формування компетентності професійного спілкування.

Незважаючи на те, що набуття комунікативних умінь і навичок майбутнього вчителя фізичної культури відбувається практично під час занять з усіх дисциплін навчального плану, цілеспрямоване формування компетентності професійного спілкування в процесі вивчення студентами фахових дисциплін було забезпечено такими педагогічними умовами: доповнення змісту окремих модулів програм

фахових дисциплін навчальними компонентами, до складу яких входять питання організації спілкування педагога з учнями; використання інноваційних прийомів і методів проведення різних занять, спрямованих на формування компетентності професійного спілкування студентів; забезпечення психологічного комфорту під час комунікативної взаємодії у навчально-виховному процесі.

Реалізуючи названі педагогічні умови, у змісті окремих модулів програм фахових дисциплін ми намагалися гіперболізувати деякі комунікативні аспекти професійно-педагогічного спілкування вчителя фізичної культури. Тому в тематиці лекційних і семінарських занять головну увагу було сконцентровано на питаннях оптимізації міжособистісних стосунків шляхом використання різних способів вербальної та невербальної комунікації, урахування особливостей мовної поведінки учнів, подолання комунікативних перешкод. При цьому природа міжособистісних стосунків у процесі професійного спілкування розглядалася нами з позиції індивідуальних особливостей учасників педагогічної взаємодії та специфіки ситуацій, у яких ця взаємодія відбувалася.

Із метою цілеспрямованого формування компетентності професійного спілкування студентів, наприклад, у ЗМ-ІІІ "Організаційні форми фізичного виховання" програми теорії й методики фізичного виховання проведено лекцію-бесіду на тему: "Комунікативна взаємодія вчителя з учнями на уроках фізичного виховання". Вона передбачала безпосередній контакт викладача з аудиторією. Перевага такої форми лекції полягає в тому, що є змога привернути увагу студентів до найбільш важливих питань теми. Центром розгляду в ній був матеріал щодо специфіки мовних форм комунікації вчителя з учнями на заняттях із фізичної культури. У межах цього матеріалу розглянуто особливості мовних дій і вчинків, вербальні компоненти спілкування, класифікації мовних дій, проаналізовано деякі ситуації професійного спілкування вчителя фізичної культури.

Із метою актуалізації й доповнення теоретичних знань студентів у багатьох змістових модулях програм фахових дисциплін було проведено практичні заняття, переважною більшістю яких було передбачено використання методів активного

навчання. Ці методи, як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спонукали їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли був активний не тільки викладач, а й сам студент. Для формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури важливо, що в основі методів активного навчання лежить діалогічне спілкування між викладачами й студентами й між самими студентами. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні вміння й навички, а найголовніше, розвивається мова студентів. При цьому завдяки методам активного навчання ми ставили студента на місце режисера або консультанта.

Під час практичних занять із фахових дисциплін студенти визначали ситуативні й невербальні характеристики спілкування вчителя фізичної культури. Особливу увагу було зосереджено на оптико-кінетичній (жести, міміка, пантоміміка), лінгвістичній (вокальні особливості голосу, темп мови) системі знаків, а також на просторовій і тимчасовій характеристиці комунікативних ситуацій [266].

Ефективним виявилося практичне завдання у формі лекції з комунікативними помилками. З метою формування комунікативної компетентності й глибшого осмислення важливого матеріалу з проблеми, що вивчається за нашою рекомендацією таке завдання студенти виконували під час вивчення кожної фахової дисципліни. Його суть полягала в тому, що зміст лекції, віддрукований на окремих аркушах, викладач запропонував для самостійного вивчення студентами, які повинні виявити в тексті комунікативні недоліки й обґрунтувати шляхи їх усунення при подальшому колективному обговоренні.

Практика показує, що більшість молодих учителів фізкультури мають проблеми в спілкуванні з дітьми й батьками. Щоб краще підготувати студентів до майбутнього професійного спілкування в процесі вивчення курсу теорії та методики фізичного виховання, ми використали методику комунікативного тренінгу, під яким, зазвичай, розуміють своєрідні форми оволодіння знаннями й окремим уміннями в галузі спілкування, а також форми відповідної корекції. На думку багатьох учених [23; 83; 184; 260], комунікативний тренінг покликаний

вирішувати такі завдання: формування активної позиції студентів у комунікації, уявлень про себе як суб'єкт комунікативної діяльності; збагачення запасу соціально-психологічних знань про культуру комунікації, знань про етикет; розвиток у студентів діалогічного мислення; удосконалення соціальних навичок комунікації; розвиток і вдосконалення культури використання рефлексії та емпатії в майбутніх педагогів.

Основною метою розробки й проведення тренінгу під назвою: "Вчимося слухати, говорити, аналізувати" (див. додаток Р) було вдосконалення комунікативних якостей студентів, до яких належать: здатність до емпатійного співпереживання, уміння слухати, переконувати, усвідомлювати свої соціальні ролі й формувати бажані моделі поведінки. Програмою тренінгу було передбачено виконання спеціальних вправ із формування вміння вислуховувати співрозмовника, уміло вибудовувати власні мовні вислови, долати агресивну спрямованість бесіди й ін. Студенти також учились аналізувати конкретні ситуації спілкування з урахуванням вербальної та невербальної поведінки партнера. Значну увагу було зосереджено на вміннях будувати своє мовлення відповідно до таких вимог, як "інформативність, емоційність, забезпечення умов для самореалізації особистості" [268, 46]. Для того, щоб уникнути несприятливого "агресивного" характеру комунікативної ситуації, учасники тренінгу навчалися спеціальним прийомам мовної поведінки, які сформульовано, таким чином: "частіше вдаватися до аргументації, показувати симпатію, прихильність до партнера, уникати категоричних висловів, стримувати свої відчуття, тобто не слід збуджуватися, сміятися, іронізувати" [268, 48].

У ході тренінгу ми скористалися різноманітними комунікативними стилями: домінантний (стратегія, спрямована на зниження ролі інших у комунікації); драматичний (перебільшення й емоційне забарвлення змісту повідомлення); суперечливий (агресивний або доказовий); заспокійливий (розслаблююча манера спілкування, яка має на меті зниження тривожності співрозмовника); вражаючий (стратегія, орієнтована на те, щоб справити враження); точний (націлений на точність й акуратність повідомлення); уважний (вияв інтересу до того, що

говорять інші); надихаючий (часте використання невербальної поведінки – контакт очей, жестикуляція, рух тіла тощо); дружній (тенденція відкритого заохочення інших і зацікавленість до їхнього внеску в спілкування); відкритий (прагнення небоязливо висловлювати свою думку, відчуття, емоції, особистісні аспекти свого "Я"). При цьому діяло таке правило: усе, що відбувається під час занять, не винось за межі групи.

Під час деяких практичних занять із фахових дисциплін з метою формування компетентності професійного спілкування майбутніх учителів фізичної культури ми також скористалися методом "кейс-стаді", суть якого полягає в тому, що перед студентами розгорталась історія окремого випадку або педагогічної ситуації, підкріпленої різними описами, аналізами. Цей метод був найбільш ефективним при розгляді питань, пов'язаних із педагогічною етикою фахівця з фізичної культури. Для обговорення ми пропонували студентам конкретну ситуацію, яку вони розглядали спільно. При цьому активізували обговорення окремих питань, а для того, щоб розгорнути дискусію, пропонували різні думки й спрямовували їх у потрібний контекст. Потім, спираючись на правильні висловлювання й аналізуючи неправильні, ненав'язливо, але переконливо підводили студентів до колективного висновку. Щоб зосередити увагу студентів на проблемі, ми також добирали характерну чи гостру педагогічну ситуацію.

Наприклад, під час вивчення курсу теорії і методики фізичного виховання в ході лекції-бесіди на тему: "Комунікативна взаємодія вчителя з учнями на уроках фізичної культури" ми розглянули проблему педагогічного такту вчителя фізичної культури, обговорюючи різні комунікативні ситуації. Наведемо деякі з них.

1. Нетактовність педагога здатна зламати життя дитини. Ось випадок із життя. Студентка одного з вищих навчальних закладів розповідає: "Уроки фізкультури в нас викладав педагог з міцною статурою й грубою вдачею. Кожен раз я входила до зали скутою. Справа в тому, що у свої 14 років я виглядала потворною через повноту. І кожного разу, коли мені не вдавалась якась вправа, чула один і той самий жарт: "Ну, важкоатлете, і коли ж ти почнеш худнути?"

Подорослішавши, я навчилась ігнорувати його коментарі, але в тому випадку, коли була впевнена, що виконую вправи пристойно. Але прикро, що далі я зненавиділа й учителя, і фізкультуру за пережиті муки, а відтак і себе за незграбність. Імовірно, уже не позбавлюся своїх комплексів.

Питання до аудиторії: Які наслідки нетактовної поведінки вчителя?

2. Серед причин, які призводять до нервово-стресових переживань старшокласників – нетактовність із боку вчителів. Її діапазон вельми широкий: від словесних до інтонаційних, від багатозначущих вигуків на адресу старшокласника до оцінок особистості, від реплік і заборон свободи до публічних коментарів сімейних справ школярів, їхньої манери спілкування, зовнішнього вигляду, знань, звичок тощо.

Викладач ставить питання: Які, на Ваш погляд, витоки нетактовності вчителя?

3. Учитель фізичного виховання зайшов до спортзали. Там двоє його колег говорили з восьмикласниками. Привітавшись за руку з ними, він помітив третю руку, простягнуту для вітання, руку учня.

Як би Ви вчинили на місці вчителя?

4. Розпочався урок фізичної культури в дев'ятому класі. Школярам запропоновано розучувати давно всім набридлі перекидання через голову. Діти протестують – шумлять, розмовляють, демонструють своє небажання виконувати вправи. Тоді молода вчителька говорить: "Хто не хоче робити перекидання, може стояти в шерензі". Клас як один застиг у строю.

Як би Ви вчинили на місці педагога?

Подібні лекції-бесіди ми пропонували викладачам проводити й на заняттях з інших фахових дисциплін. Це давало змогу формувати в студентів широкий діапазон комунікативних дій. Завдяки розширенню комунікативного спектру в змістовому плані формувались інші компетентності студентів, у тому числі й соціокультурна, цілеспрямоване формування якої буде розкрито в наступному пункті.

3.2.5. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності.

За нашими переконаннями соціокультурна компетентність як особистісна характеристика є потенційною для студентів, оскільки сам учитель фізичної культури є носієм фізичної культури, яка, у свою чергу, впливає на фізичну й моральну підготовку учнів. І хоч вона певною мірою закладена в майбутнього вчителя фізичної культури, усе ж її необхідно цілеспрямовано розвивати. Із цією метою ми реалізували такі педагогічні умови: доцільний добір навчального матеріалу соціокультурного змісту; забезпечення навчального процесу відповідними педагогічними засобами й методикою; створення в навчально-виховному процесі ситуацій успіху шляхом інтеграції змісту окремих фахових дисциплін на основі міжпредметних зв'язків.

Реалізуючи першу педагогічну умову, до змісту програм фахових дисциплін ми включили матеріал, спрямований на усвідомлення студентами цінностей фізичної культури та праці вчителя. Щоб максимально досягнути цієї мети, зміст окремих модулів програм фахових дисциплін ми намагалися зробити найбільш культуроємним. Ураховуючи те, що зміст кожної з фахових дисциплін першопочатково має значний культуроформуючий потенціал, можливості соціалізації майбутніх учителів шляхом поєднання цінностей фізичної культури, спорту, суспільства й особистості, резерв підвищення цього потенціалу ми вбачаємо в наповненні змісту програм фахових дисциплін суто людськими смислами завдяки виокремленню таких змістових домінант виховання в себе й у школярів: ідеалу краси людського тіла й духу; краси й культури руху; можливість надати руху різного характеру та різноманітного емоційного забарвлення, підкреслити свої індивідуальні особливості.

Реалізуючи другу умову формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін, ми передбачали вибір таких засобів навчання: періодична преса, Інтернет-ресурси, CD-диски й інтерактивне телебачення; дидактична гра та комплекс творчих завдань.

У розробці методики соціокультурного навчання ми спиралися на ідеї І. Закір'янової щодо ціннісного трактування змісту фахових дисциплін. Зокрема,

скористалися розробленими нею способами подачі змісту навчального матеріалу в контексті формування соціокультурної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу, а також орієнтирами для розробки відповідних технологічних прийомів і методик [75].

На прикладі практичних занять змістового модуля "Теорія і методика фізичного виховання як навчальна дисципліна" курсу теорії та методики фізичного виховання третю педагогічну умову формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізичної культури створено шляхом проектування педагогічних ситуацій щодо культурної ідентифікації кожного студента з національним фізичним вихованням минулого "Я – учитель козачат", сьогодення "Козацькому роду нема переводу", з фізичним вихованням нашого регіону "Ми – патріоти Шевченкового краю", "Наші вихованці – гордість і міць нації". Окрім того студенти готували доповіді про культурну спадщину, традиції й новації в галузі педагогіки фізичної культури й спорту народів різних країн світу, що сприяло вибору ними свого "соціуму культури", у якому має відбуватися подальше культурне самовизначення.

Із метою формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності ми скористалися методом "ситуація успіху", оскільки завдяки йому одночасно можна досягнути коригувального й розвивального ефекту. Суть цього методу полягала в тому, що ми ненав'язливо, часто зовсім непомітно створювали таку навчально-виховну ситуацію для студента й так організовували його діяльність, щоб він досяг успіху в запропонованій ситуації.

Цим методом ми скористалися під час короткої дискусії на практичних заняттях із тем, пов'язаних із соціокультурним статусом і виховною спрямованістю вчителя фізичної культури. Дискусії сприяли усвідомленню студентами соціальної значимості обраної ними професії. Орієнтовними темами для дискусій були: "Необхідність професії вчителя фізичної культури в житті суспільства"; "Культуроформуюча спрямованість занять із фізичної культури в школі"; "Особистісні якості та педагогічна культура вчителя фізичної культури"; "Соціокультурний статус учителя фізичної культури"; "Портрет ідеального

вчителя фізичної культури"; "Педагогічна рефлексія вчителя фізичної культури як засіб професійного самовиховання".

Для того, щоб студенти могли адекватно ідентифікувати себе з ідеалом учителя фізичної культури їм пропонувалося аргументовано відповісти на питання: "Чим відрізняється рівень вашої професійної культури від рівня відомого в місті передового вчителя фізичної культури?" Аналізуючи відповіді однокурсників, студенти наводили докази, значимі для них самих, унаслідок чого систематизували свої теоретичні знання й на основі цього давали оцінку культуровідповідності власного професійного розвитку, усвідомлювали необхідність заповнення прогалин у ньому.

Подібні дискусії проводили викладачі інших фахових дисциплін, що давало змогу студентам збагатити свій соціокультурний потенціал усвідомленням цінностей різних видів фізичної культури й спорту. Окрім цього під час дискусій забезпечувався зв'язок із рефлексивними актами студентів у вигляді самооцінки й самоаналізу. Однак, недостатня структурованість і планомірність цього процесу зумовили створення окремих педагогічних умов формування рефлексивної компетентності, про що йтиметься в наступному пункті цього параграфу.

3.2.6. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності.

Формуючи рефлексивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін, ми спиралися на дослідження С. Рубінштейна [193], який розглядає особистість як цілісну систему внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Отже, наш підхід до визначення й обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивної компетентності студентів базується на положенні про те, що процес включення студента до рефлексивних актів відбувається шляхом послідовної зміни певних станів особистості в їхньому взаємозв'язку: усвідомлення студентом своїх потенційних особливостей, пов'язаних із системою професійних цінностей; їх адекватний прояв у майбутній професійній діяльності; активне оволодіння способами й засобами рефлексії.

Із метою дотримання цього положення нами реалізовано такі педагогічні умови формування рефлексивної компетентності студентів: 1) визначення мети рефлексивної діяльності; 2) розробка адекватної методики рефлексивного навчання.

Реалізуючи першу педагогічну умову формування рефлексивної компетентності студентів, мету їхньої рефлексивної діяльності ми пов'язали з кінцевим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури – формування такого фахівця, який би був здатний задовольнити потреби сучасної освітньої практики, тобто досягти певної адекватності образу "ідеального вчителя фізичної культури".

У ході викладання фахових дисциплін ми намагалися реалізувати поставлену мету за допомогою таких рефлексивних установок навчально-виховного процесу:

– знаю заради чого (найвища цінність – людина – особистість учня; педагогічна професія – гуманноорієнтована; допомога студентові, його підтримка, сприяння в розвитку, саморозвитку й самореалізації; сучасні освітні технології як спосіб самоактуалізації в освітньому процесі особистості вчителя й учня – педагогічна цінність);

– знаю навіщо (задоволеність від використання своїх здібностей на благо учня; задоволення потреби у творчості й співтворчості зі студентом; прагнення допомогти кожному студентові в його саморозвитку, самоорганізації, самореалізації й знайти для цього адекватні способи й прийоми педагогічного впливу; прагнення досягти високих і найвищих результатів своєї праці; потреба в безперервному професійному, творчому й особистісному розвитку);

– знаю що (міцні нормативні, методологічні, методичні та спеціально-предметні знання);

– знаю як (володіння педагогічними технологіями, адекватними власній творчій індивідуальності);

– знаю своє "професійне Я" (володіння діагностичними методиками самооцінки).

Щоб ефективно формувати рефлексивну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури, ми скористалися загальновизнаними методами рефлексивного навчання. Їх детально описано в спеціальній літературі [65; 163; 215; 195]. Для формування рефлексивної компетентності студентів під час практичних занять з фахових дисциплін ми скористались актуалізацією в майбутніх учителів фізичної культури таких рефлексивних методів: самоспостереження, самоаналіз, самовипробовування, самооцінка, самопереконання, самонаказ, самонавіювання, саморегулювання, самостимулювання.

Одне з практичних занять по кожній із фахових дисциплін було повністю присвячено цілеспрямованому формуванню рефлексивної компетентності студентів. Зокрема, їм було запропоновано виконати рефлексивні вправи з використанням описаних вище методів. Для цього кожному студенту було роздано картку з певними реально-фіксованими ситуаціями студентської поведінки. Ми передбачали, що внаслідок виконання цих вправ у більшості студентів відбудеться перетворення бажаних образів свого "Я" в реальні риси та якості характеру.

Наприклад, студентку В., яка старанно готувалася до занять, але постійно скаржилася на відчуття скутості й пригніченості, пов'язане з попереднім негативним досвідом спілкування з дітьми в літньому таборі, ми попросили уявити, на що схожі її думки й почуття. Вона описала їх як "великий спортивний бар'єр", що відгороджує від неї учнів. Коли викладач запитав, що допомогло б відсунути цей бар'єр, студентка уявила образи відомих спортсменів, які долають цей бар'єр. Тоді у формі гри було запропоновано студентці кожен день по 3–4 хвилини проводити тренінг, уявляючи спортсменів, які долають перешкоду. Через тиждень під час проведення фрагмента уроку з фізичної культури в школі ця студентка відмітила, що почуває себе набагато краще, і сказала, що тепер уже може розсудливо аналізувати фізкультурно-педагогічні ситуації на заняттях, власні почуття й дії, навчилася бачити себе збоку й вести діалог між тією "Я", якою вона уявляє себе як учительку з її думками й емоційними реакціями на дії учнів, і тією "Я", яка спілкується з товаришами.

Таким чином, активізація рефлексивних дій спонукала студентів до осмислення своїх успіхів у навчанні, спортивній кар'єрі й творчості. Це дало змогу забезпечити зв'язок із цілеспрямованим формуванням творчої компетентності, про що йтиметься в наступному пункті цього параграфу.

3.2.7. Педагогічні умови формування творчої компетентності.

У процесі формування творчої компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в ході вивчення фахових дисциплін ми скористалися принципом творчої організації навчання [201]. Він базується на синергетичному розумінні розвитку особистості як цілісної "відкритої" системи, складові якої покликані гармонійно взаємодіяти між собою й спрямовувати студента до творчого саморозвитку й самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Педагогічними умовами підвищення рівня сформованості творчої компетентності студентів нами визнано: спрямування навчального матеріалу фахових дисциплін на розвиток моторної, методичної та наукової творчості студентів; збудження інтересу студентів до творчої діяльності в галузі педагогіки фізичної культури й спорту; стимулювання проявів творчості в різних видах навчальної та наукової діяльності студентів (створення проблемних ситуацій на заняттях, заохочення до самостійних творчих пошуків, оригінальних пропозицій тощо).

Ці умови були реалізовані в ході семінарських і практичних занять, самостійної позааудиторної роботи під час опанування кожного змістового модуля програм фахових дисциплін.

У процесі викладання ми врахували те, що однією з найсприятливіших умов для прояву й розвитку творчості є проблемне навчання. Саме тому для формування творчої компетентності, скориставшись навчально-методичним посібником Б. Шияна "Студентська творча робота" [219], ми розробили серію завдань у контексті специфіки конкретної фахової дисципліни, які відповідають вимогам проблемного навчання: поєднання в завданнях різних типів самостійних робіт: репродуктивних, пошукових, творчих; спрямованість завдань на

активізацію креативного мислення студентів; урахування в змісті завдань засвоєних знань студентів.

Навчально-пізнавальні теоретичні завдання, які розвивали творче мислення студентів, використовувалися протягом усіх циклів занять із фахових дисциплін. Під час розробки кожного завдання ми прагнули, щоб, виконуючи його, студент самостійно підходив до нового знання іноді логічним шляхом, а часом і за допомогою уяви.

Сукупність навчально-пізнавальних завдань у цілому пов'язувалась із формуванням у студентів умінь бачити проблему. Тому під час занять ми створювали ситуації з несформульованим питанням, ставили завдання класифікувати пропонований навчальний матеріал або самостійно виділити ознаки певного педагогічного явища, створювали ситуації, під час яких із наведених прикладів слід було зробити висновок, сформулювати правило. При цьому основне завдання викладача полягало в тому, щоб залучити студентів до активної самостійної роботи, навчити відстоювати своє бачення проблеми. Окрім того, студентам ставились завдання, які передбачали використання знань із інших суміжних дисциплін, таких, як анатомія, фізіологія, біомеханіка, педагогіка, лікувальна фізкультура та ін. Наприклад: назвіть основні біомеханічні параметри, які забезпечують виконання будь-якого елемента, на зразок обертання.

Увесь процес формування творчої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в межах курсів фахових дисциплін було спрямовано на квазіпрофесійну діяльність, під час якої особлива увага приділялася розвитку проектних й інноваційних умінь. Із цією метою, студенти розробляли поширені плани-конспекти уроків із творчими доробками у вигляді схем рухових, гімнастичних й ігрових вправ, ребусів, кросвордів тощо. При цьому студенти повинні були самостійно ознайомитися зі шкільною програмою з фізичної культури, визначити освітні завдання згідно з річним плануванням, скласти адекватні завдання з розвитку фізичних якостей, дібрати відповідні методи навчання й посильне навантаження для учнів. Особливо ми заохочували використання студентами музичного супроводу, незвичні вихідні положення

вправ, комбінування предметів і способів проведення загальнорозвивальних вправ, танцювальні комбінації, ігри, змагання тощо. Прояв умінь і кожна вдала творча знахідка фіксувалася в папці портфоліо кожного студента.

Для стимулювання творчого мислення студентів ми дотримувались загальновідомих правил: кожна пропозиція приймається; доброзичливе ставлення до вільного "польоту думки" – не відкидались нереальні, недоцільні, на перший погляд, ідеї; краще, якщо ідей багато (творчі ідеї часто виникають наприкінці обговорення, а їх кількість впливає на якість); поряд із власними ідеями (пропозиціями) слід висловлювати думки про покращення пропозицій товаришів або про можливість поєднання ідей.

У цілому процес формування творчої компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в нашому дослідженні супроводжувався використанням таких відомих психологічних механізмів творчості як емпатія, інсайт, інтуїція тощо.

Таким чином, на формувальному етапі педагогічного експерименту основою формування сукупності базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури була реалізація ідеї деякої освітньої цілісності, яка забезпечувалась відповідними педагогічними умовами й адекватними методиками, пов'язаними із заломленням конкретної компетентності через функції професійної діяльності вчителя фізичної культури.

3.3. Оцінка ефективності формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури

На заключному етапі дослідження необхідно було здійснити підсумковий зріз рівнів сформованості базових професійних компетентностей студентів контрольної та експериментальної груп. Для цього ми скористались відповідною літературою [43; 85; 131].

Для того, щоб зробити висновок про ефективність дослідно-експериментальної роботи необхідно було зіставити стан досліджуваного педагогічного явища до й після проведення експерименту. При цьому ми

припускали, що використання експериментальних і контрольних груп (незалежні вибірки) сприятиме науковій обґрунтованості цих висновків. Щоб одержати достовірні дані під час проведення експерименту ми дотримувалися таких вимог: однорідність досліджуваних; ідентичність умов дослідів; достатня кількість спостережень; наявність контрольної групи; адекватність добору методів математичної обробки матеріалів [16, 58].

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін відбулась в 2007–2008 навчальному році. В експерименті брали участь 286 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалвр", яких було поділено на приблизно однакові за кількістю й підготовкою експериментальні й контрольні групи. У контрольній студенти навчались за традиційною, а в експериментальній групі – за експериментальною схемою професійної підготовки.

Об'єм вибірки, забезпечення її репрезентативності співвідносився з ліцензійним обсягом набору студентів спеціальності "Фізичне виховання" у вищих навчальних закладах та обґрунтовувався на основі алгоритму вибору чисельності вибірки за Д. Новиковим [136].

Експеримент проведено в умовах звичайного педагогічного процесу за сталим розкладом занять. При цьому ми студентів не попереджували про експеримент.

На початку формувального етапу педагогічного експерименту ми припускали, що запропоновані нами педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін будуть сприяти підвищенню рівнів сформованості цих компетентностей у студентів. Однак і в контрольній групі відбувалися деякі позитивні зрушення. Це пояснюється тим, що викладачі фахових дисциплін у процесі їх викладання активно використовували педагогічні інновації, зокрема, інформаційні й інтерактивні технології навчання, тренінги, методики тощо, а також представлені в мережі Інтернет програми навчальних дисциплін, методичні

розробки, навчально-методичні матеріали, публікації педагогів факультетів фізичного виховання Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та інших вищих навчальних закладів України.

Щоб довести ефективність формувального експерименту, нами здійснено підсумковий зріз рівня сформованості досліджуваної якості в студентів контрольних та експериментальних груп. Рівні сформованості базових професійних компетентностей студентів обох груп досліджувались одночасно за методиками, що були застосовані під час констатувального етапу педагогічного експерименту.

Оскільки за умов традиційного навчання відбуваються деякі позитивні зрушення в підвищенні рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, ми виявляли їхню динаміку, а потім зіставляли її з даними, отриманими після формувального етапу педагогічного експерименту. При цьому зміни в рівнях сформованості базових професійних компетентностей студентів, які вивчали фахові дисципліни за традиційною методикою, ми виявляли, зіставляючи дані за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту з даними, одержаними внаслідок підсумкового зрізу в контрольній групі.

Для безпосереднього вимірювання кожного з показників, які становлять конкретну базову компетентність, ми скористались такою формулою:

$$K_n = \frac{2N_{оц}}{N\max}, \qquad (3.1)$$

де K_n – коефіцієнт повноти сформованості певного показника конкретної компетентності; $N_{оц}$ – кількісна оцінка показника, одержана в ході проведення конкретного експеримента; $N\max$ – максимально можлива кількісна оцінка показника.

Методику розрахунку кожного показника здійснено за формулою:

$$w = \frac{2\sum x}{i(z-1)},$$

(3.2)

в якій i – цифровий вимір показника; z – число позицій шкал (змінні величини від позитива до негатива, наприклад, +1 або –1.

Одержані результати підлягали кількісному і якісному аналізу. При цьому використовувались методи ранжування, шкалювання й групування. Для того, щоб мати кількісне вираження, одержану загальну сукупність було згорнуто. При цьому використовувалось середнє значення тих параметрів, із яких складався рівень сформованості певної базової компетентності.

Середня арифметична величина визначалась за формулою:

$$C_{сер} = \frac{1}{n}\sum f_i x_i, \tag{3.3}$$

де x_i – значення варіанта з номером від 1 до n; f_i – частота, відповідна варіантам; n – обсяг вибірки.

Для перевірки значимості двох середніх значень ми скористались критерієм Стьюдента:

$$r = 1 - \frac{C' + C''}{\sqrt{\delta' + \delta''}}, \tag{3.4}$$

в якій
$$\delta = \frac{\lambda}{\sqrt{n}}, \tag{3.5}$$

де δ – похибка $C_{сер}$, як середньої деякої генеральної сукупності; $C'_{сер}$, $C''_{сер}$ – середнє арифметичне величини двох виборок, між якими перевіряється різниця.

Одержаний показник потім порівнюємо з табличним значенням – зменшеною на дві одиниці сумою об'єктів порівнюваних виборок. Так установлюється рівень значимих різниць.

Далі проводимо кореляційний аналіз за формулою Спірмена:

$$r = 1 - \frac{\sum s^2}{n^2 - n}, \tag{3.6}$$

де s – різниця між рангами кожного варіанта за двома кореляційними ознаками; n – число ранжованих ознак одного статистичного ряду.

Після статистичних процедур дані, отримані внаслідок дослідження повноти сформованості кожної базової професійної компетентності були представлені у вигляді таблиць (див. табл. 3.2 – 3.10), які показували розподіл студентів на етапі констатувального експерименту та після підсумкового зрізу в контрольній і експериментальній групах за рівнями сформованості цих компетентностей.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	28	27	21
нормативний	38	36	30
активний	22	24	28
креативний	12	13	21

Зіставивши дані розподілу студентів за рівнями сформованості предметно-теоретичної компетентності за наслідками констатувального й підсумкового зрізів, установили, що за умов традиційного навчання в контрольній групі відбуваються деякі позитивні зрушення. Це пояснюється тенденцією до вдосконалення викладання фахових дисциплін згідно з вимогами, висунутими в контексті домовленостей Болонського процесу. Однак розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості цієї компетентності значно відрізняється від даних констатувального й підсумкового зрізів у контрольній групі: порівняно з КГ (13%) більша кількість студентів ЕГ досягла креативного рівня (21%); на 4% більше порівняно з КГ студентів зараховано до активного рівня. За рахунок цього зменшилася кількість студентів ЕГ, яких зараховано до інтуїтивного й нормативного рівнів. Це підтверджує ефективність запропонованих нами педагогічних умов формування предметно-теоретичної компетентності під час викладання фахових дисциплін.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів

за рівнями сформованості інформаційно-дослідницької компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	46	45	29
нормативний	32	34	22
активний	18	17	26
креативний	4	4	23

Як видно з таблиці, результати підсумкового зрізу в контрольній групі незначною мірою відрізняються від результатів констатувального зрізу. Якщо ж зіставити дані розподілу студентів за наслідками констатувального й підсумкового зрізів у контрольній групі з даними в експериментальній групі, то виявиться, що внаслідок запровадження експериментальних педагогічних умов і відповідного навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін кількість студентів, зарахованих до креативного рівня сформованості інформаційно-дослідницької компетентності, зросла на 18%. Відповідно зменшилася кількість студентів, які мають найнижчий інтуїтивний рівень – 46% – КЗ; 45% – КГ і 29% – ЕГ.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів за рівнями сформованості методичної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	38	36	19
нормативний	42	44	42
активний	20	19	28
креативний	–	1	11

Результати підсумкового зрізу, наведені в таблиці 3.4 показують, що в контрольній групі порівняно з констатувальними даними розподіл студентів за рівнями сформованості методичної компетентності майже однаковий. При цьому

креативного рівня в контрольній групі досяг лише 1% студентів, а інтуїтивного – більше третини (36%). Натомість в експериментальній групі кількість студентів, яких зараховано до найвищого креативного рівня сформованості цієї компетентності, становить 11%, а інтуїтивного – лише 19%. Це дає підстави стверджувати, що педагогічні умови формування цієї компетентності під час експериментального викладання фахових дисциплін були ефективними, зокрема, особливо доцільним було використання квазіпрофесійних тренінгів.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів за рівнями сформованості рухової компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	28	27	6
нормативний	32	30	14
активний	28	26	48
креативний	12	17	32

Як видно з таблиці, констатувальні дані розподілу студентів за рівнями сформованості рухової компетентності відрізняються від даних підсумкового зрізу в контрольній групі несуттєво.

Так, до інтуїтивного, до нормативного й активного рівня в обох випадках було зараховано майже третину студентів і лише 12% студентів групи за результатами констатувального зрізу й 17% студентів контрольної групи за наслідками підсумкового зрізу було зараховано до креативного рівня. В експериментальній групі внаслідок запровадження розроблених педагогічних умов і навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін розподіл студентів за рівнями сформованості цієї компетентності кардинально змінився. Так, до інтуїтивного рівня було зараховано лише 6%, до нормативного – 14%, майже половина (48%) студентів досягли активного рівня й майже третина (32%) – креативного рівня сформованості рухової компетентності.

Таблиця 3.6

Розподіл студентів за рівнями сформованості здоров'язберігальної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	12	17	6
нормативний	46	42	24
активний	35	36	52
креативний	7	5	18

Порівнюючи дані таблиці за наслідками констатувального й підсумкового зрізів, бачимо, що розподіл студентів за рівнями сформованості здоров'язберігальної компетентності за умов традиційного навчання різниться незначною мірою. Проте за умов експериментального навчання розподіл студентів за рівнями сформованості здоров'язберігальної компетентності порівняно з даними констатувального експерименту та з даними підсумкового зрізу в контрольній групі змінився.

Так, в експериментальній групі на інтуїтивному рівні залишилося лише 6% студентів. Це вдвічі менше, аніж за умов традиційного навчання. До нормативного рівня в експериментальній групі було зараховано 24% студентів. Це також майже вдвічі менше, ніж за умов традиційного навчання. Більше половини (52%) студентів у експериментальній групі досягли активного рівня. За даними констатувального й підсумкового зрізів у контрольній групі кількість студентів, зарахована до цього рівня, становила трохи більше третини – 35% у групі констатувального зрізу й 36% у контрольній групі. Майже втричі більшу кількість (18%) студентів експериментальної групи було зараховано до креативного рівня сформованості здоров'язберігальної компетентності порівняно з даними цього розподілу студентів за умов традиційного навчання. Це підтверджує доцільність використання запропонованих педагогічних умов.

Таблиця 3.7

Розподіл студентів

за рівнями сформованості компетентності професійного спілкування

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	45	47	32
нормативний	32	30	25
активний	18	20	28
креативний	5	3	15

Порівняння даних таблиці засвідчило, що за умов експериментального навчання кількість студентів експериментальної групи, яких було зараховано до інтуїтивного рівня зменшилася до третини (32%). В умовах традиційного навчання ця кількість становила майже половину вибірки.

Розподіл студентів за нормативним і активним рівнями за умов традиційного й експериментального навчання суттєво не відрізнявся. Натомість за умов експериментального навчання кількість студентів, зарахованих до креативного рівня сформованості компетентності професійного спілкування, утричі зросла порівняно з даними традиційного навчання й становила 15%.

Такого результату вдалося досягти завдяки використанню квазіпрофесійних комунікативних тренінгів і розширеному вивченню питань, пов'язаних із комунікативними аспектами професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Таблиця 3.8

Розподіл студентів за рівнями сформованості соціокультурної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	18	18	12
нормативний	39	38	28
активний	32	32	42
креативний	11	12	18

Зіставивши дані розподілу студентів за рівнями сформованості соціокультурної компетентності, ми виявили, що за умов традиційного навчання в контрольній групі не відбулося значних позитивних зрушень.

Розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості цієї компетентності значно відрізняється від даних констатувального й даних підсумкового зрізів у контрольній групі: порівняно з КГ (12%) більша кількість студентів ЕГ досягла креативного рівня сформованості соціокультурної компетентності (18%); на 10% більше порівняно з КГ студентів зараховано до активного рівня. За рахунок цього зменшилася кількість студентів ЕГ, яких зараховано до інтуїтивного й нормативного рівнів. Це підтверджує ефективність запропонованих нами педагогічних умов формування соціокультурної компетентності під час викладання фахових дисциплін.

Таблиця 3.9

Розподіл студентів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	35	34	17
нормативний	30	30	28
активний	18	20	22
креативний	17	16	33

Як видно з таблиці, результати підсумкового зрізу в контрольній групі незначною мірою відрізняються від результатів констатувального зрізу. Якщо ж зіставити дані розподілу студентів за наслідками констатувального й підсумкового зрізу в контрольній групі з даними в експериментальній групі, то виявиться, що внаслідок запровадження експериментальних педагогічних умов кількість студентів, зарахованих до креативного рівня рефлексивної компетентності, зросла вдвічі й становила 33%. Також удвічі зменшилася кількість студентів, які мають найнижчий інтуїтивний рівень – 17%. Розподіл студентів за нормативним і креативним рівнями за умов традиційного й експериментального навчання був приблизно однаковим. Позитивні зрушення у формуванні рефлексивної компетентності студентів експериментальної групи відбулися внаслідок

упровадження адекватної методики рефлексивного навчання під час опанування ними фаховими дисциплінами.

Таблиця 3.10

Розподіл студентів за рівнями сформованості творчої компетентності

Рівні	Кількість студентів (у %)		
	констатувальний зріз	підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ
інтуїтивний	33	34	20
нормативний	46	42	22
активний	16	20	48
креативний	5	4	10

Зіставивши дані розподілу студентів за рівнями сформованості творчої компетентності за наслідками констатувального й підсумкового зрізів, ми виявили, що за умов традиційного навчання в контрольній групі не відбулося помітних позитивних зрушень. Розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості цієї компетентності значно відрізняється від даних констатувального й даних підсумкового зрізів у контрольній групі: порівняно з КГ (4%) більша кількість студентів ЕГ досягла креативного рівня сформованості творчої компетентності й становила 10%; на 28% більше порівняно з КГ студентів зараховано до активного рівня. За рахунок цього зменшилася кількість студентів ЕГ, яких зараховано до інтуїтивного й нормативного рівнів. Це підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов формування творчої компетентності, запроваджених під час експериментального навчання.

Щоб зробити узагальнений висновок шодо ефективності формування базових професійних компетентностей у майбутніх учителів фізичної культури під час експериментального викладання фахових дисциплін, у вигляді таблиці ми представили зведені дані розподілу студентів за рівнями сформованості по кожній із них за наслідками констатувального й підсумкового зрізів (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Зведені дані розподілу студентів

за рівнями сформованості базових професійних компетентностей (у %)

Базові компетентності	Рівні											
	інтуїтивний			нормативний			активний			креативний		
	Констат. зріз	Підсумковий зріз		Констат. зріз	Підсумковий зріз		Констат. зріз	Підсумковий зріз		Констат. зріз	Підсумковий зріз	
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ
предметно-теоретична	28	27	21	38	36	30	22	24	28	12	13	21
інформаційно-дослідницька	46	45	29	32	34	22	18	17	26	4	4	23
методична	38	36	19	42	44	42	20	19	28	–	1	11
рухова	28	27	6	32	30	14	28	26	48	12	17	32
здоров'язберігальна	12	17	6	46	42	24	35	36	52	7	5	18
професійного спілкування	45	47	32	32	30	25	18	20	28	5	3	15
соціокультурна	18	18	12	39	38	28	32	32	42	11	12	18
рефлексивна	35	34	17	30	30	28	18	20	22	17	16	33
творча	33	34	20	46	42	22	16	20	48	5	4	10

Зіставлення даних таблиці показує, що розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості по кожній із базових компетентностей порівняно з даними констатувального зрізу й даними підсумкового зрізу в контрольній групі значно відрізнявся в бік позитивного зрушення. Однак по кожній із базових компетентності цей розподіл був нерівномірний. Так, із передметно-теоретичної компетентностей переважна більшість студентів експериментальної групи була зарахована до нормативного рівня її сформованості; з інформаційно-дослідницької компетентності до кожного з рівнів її сформованості було зараховано приблизно однакову кількість студентів; із методичної компетентності найбільша кількість студентів відповідала її нормативному рівню сформованості; з рухової компетентності найбільшу кількість студентів було зараховано до активного рівня й найменшу – до інтуїтивного рівня її сформованості; зі здоров'язберігальної компетентності так само найбільшу кількість студентів було зараховано до активного рівня й найменшу – до інтуїтивного рівня її сформованості; з компетентності професійного спілкування майже третину студентів було зараховано до

інтуїтивного й приблизно по чверті до нормативного й активного рівнів її сформованості; з соціокультурної компетентності переважну більшість студентів було зараховано до активного рівня її сформованості; з рефлексивної компетентності майже третина студентів досягли креативного рівня її сформованості; з творчої компетентності майже половину студентів було зараховано до активного рівня її сформованості.

Для того, щоб узагальнити дані, одержані в ході дослідно-експериментальної роботи, нам необхідно встановити закономірності статистичного характеру, які існують між виявленими в експерименті змінними величинами. Це дасть змогу робити висновок про статистичні зв'язки між ними.

Отже, скористаємось методом визначення вибіркової середньої величини. За допомогою цього методу можна отримати дані, які будуть відображати результати здійснюваних в експерименті вимірів, зіставити середні значення двох вибірок, які ми мали в експерименті, зробити висновок про відносну міру сформованості в студентів кожної з базових професійних компетентностей.

Вибіркове середнє ми визначали за формулою:

$$\overline{x} = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n} x_k , \qquad (3.7)$$в

якій $\overline{x}$ – вибіркова середня величина або середнє арифметичне значення по вибірці; n – кількість студентів, які брали участь в експерименті; x_k – окремі значення показників, виявлених у кожного студента. Усього таких показників n, тому індекс k цієї змінної величини набуває значення від 1 до n; $\sum$ – знак підсумовування величини тих змінних, які перебувають праворуч від цього знака. Вираз $\sum_{k=1}^{n} = x_k$ означає суму всіх x_k з індексом від 1 до n. Отже, у підсумковому зрізі за розподілом віднесеності студентів контрольної та експериментальної груп до найвищого рівня сформованості кожної з базових компетентностей $x^{1...n} = 1...9$; n=25, а індекс k змінює свої значення від 1 до 25 у формулі, наведеній вище.

Щоб виявити приховані в первинних даних статистичні закономірності, ми скористалися кореляційним аналізом. Цей метод показує, яким чином розроблені й апробовані нами педагогічні умови впливають на формування базових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури.

Коефіцієнт лінійної кореляції ми визначали за формулою:

$$R_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{n}\left[(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})\right]}{n \cdot \sqrt{\bar{S}_x^2 \cdot \bar{S}_y^2}}, \qquad (3.8)$$

де R_{xy} – коефіцієнт лінійної кореляції; $\bar{x}, \bar{y}$ – середнє вибіркове значення порівнюваних величин; x_i, y_i – окремі вибіркові значення порівнюваних величин; n – загальна кількість величин у рядах порівнюваних показників; $\bar{S}_x^2, \bar{S}_x^2$ – дисперсії, відхилення порівнюваних величин від середніх значень.

Далі визначимо коефіцієнт лінійної кореляції між двома рядами показників. Ряд 1, ряд 2 – показники підсумкового зрізу. Потім з обчислених середніх значень цих двох рядів знаходимо дисперсію, яку обчислюємо за формулою:

$$\bar{S}^2 = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n}\left(x_k - \bar{x}\right)^2, \qquad (3.9)$$

де $\bar{S}^2$ – вибіркова дисперсія; $\sum_{k=1}^{n}\left(x_k - \bar{x}\right)^2$ – вираз, який означає, що для всіх x_k від першого до останнього в даній вибірці необхідно обчислити різниці між окремими та середніми значеннями, піднести ці різниці до квадрата й підсумувати їх; n – кількість студентів, які становлять вибірку. У нашому випадку вибіркова дисперсія $\bar{S}_1^2 = 0{,}72$; $\bar{S}_2^2 = 2{,}16$. Підставивши ці дані у формулу 2.3.2, отримуємо коефіцієнт лінійної кореляції, який дорівнює 0,74.

Для підтвердження відмінностей у результатах за умов традиційного та експериментального навчання, а також можливості перенесення розроблених нами педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутніх

учителів фізичної культури на генеральну сукупність нами було обчислено середню похибку кожної з вибіркових середніх за формулою:

$$m = \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \qquad (3.10)$$

де σ – середнє квадратичне відхилення; n – обсяг вибірки. У нашому випадку по кожній вибірці середня похибка становила: $m_1 = 0{,}090$; $i = 0{,}098$.

Таким чином, кількісний аналіз підтвердив висновок про те, що сформованість кожної базової професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури за традиційних умов навчання не досягає креативного рівня ($M_1 \pm m_1 = 4{,}08 \pm 0{,}090$); за умов експериментального навчання сформованість базових професійних компетентностей перевищує активний рівень, досягаючи креативного ($M_2 \pm m_2 = 5{,}64 \pm 0{,}098$).

Розробляючи педагогічні умови, ми виходили з того, що значний вплив на розвиток здатності майбутніх учителів фізичної культури виконувати професійні функції матимуть компетентнісно зорієнтовані технології та методи навчання. Внаслідок експерименту встановлено, що їх використання сприяло активізації пізнавальної діяльності студентів, збуджувало їх потребу в знаннях, в оволодінні способами майбутньої професійної діяльності. Отже, запропоновані нами педагогічні умови й компетентнісно зорієнтовані технології та методи в процесі вивчення фахових дисциплін є визначальним фактором у підвищенні рівнів сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Доказом цього є критичне значення коефіцієнта кореляції для всіх корелюючих пар при рівні значущості 0,01, яке становить $R_{01} = 0{,}407$, а $R_{xy} = 0{,}74 > R_{01} = 0{,}407$, тоді знайдений нами коефіцієнт кореляції R_{xy} можна визнати статистично значущим із варіативністю похибки, що дорівнює 0,01.

Таким чином, можна стверджувати, що між рівнем сформованості здатності до виконання професійних функцій і рівнями сформованості кожної базової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури існує пряма кореляційна

залежність. Із розвитком здатності студентів до виконання професійних функцій зростає міра сформованості їхніх базових професійних компетентностей.

Оскільки встановлений коефіцієнт кореляції R_{xy} = 0,74 міститься в межах 0,70≤ R_{xy} ≤ 0,99, то між рівнем сформованості здатності до виконання професійних функцій і рівнями сформованості базових професійних компетентностей існує міцний кореляційний зв'язок.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту засвідчив переваги запропонованих нами педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури під час вивчення ними фахових дисциплін. Практична реалізація цих умов і використання компетентнісно зорієнтованого технолого-методичного ресурсу дали змогу досягти більшої ефективності в підвищенні рівнів сформованості базових професійних компетентностей у студентів, а тому їх можна переносити на генеральну сукупність.

Висновки до третього розділу

Організаційною основою експериментального впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури визначено алгоритм, яким передбачено діагностичний, організаційний, практичний і аналітичний етапи.

Уніфікованими принципами коригування навчальних програм у рамках модульно-компетентнісного підходу визнано: порівняльний, проективний, модульний, структурний, цілеспрямованого формування компетентностей, зіставлення спрямованості програм традиційного навчання з вимогами компетентнісного підходу, варіативності змісту програми й термінів навчання, дидактичний відбір змісту навчальних модулів, відносної самостійності та взаємозв'язку елементів навчального модуля в організації його змісту, оптимального поєднання традиційних і компетентнісно зорієнтованих технологій навчання, стандартизації в оцінюванні результатів навчання.

Основними конструктивними блоками компетентнісно зорієнтованої програми фахової навчальної дисципліни визначено: цілезмістовий компонент, структура змістових навчальних модулів, організація навчального процесу, перелік формованих компетентностей, технології формування компетентностей, діагностика результативності формування компетентностей.

Цілеспрямоване формуванням базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін на формувальному етапі педагогічного експерименту відбувалося шляхом створення сукупності таких основних педагогічних умов: гуманістичне й рефлексивне спрямування навчально-виховного процесу та урахування його синергетичних аспектів; активізація навчання й забезпечення його інтерактивності та психологічної комфортності на основі співробітництва.

У процесі експериментального викладання фахових дисциплін формування кожної базової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури було забезпечено такими педагогічними умовами:

із предметно-теоретичної – органічне поєднання теоретичного, практичного, методичного й контрольного розділів процесу професійної підготовки студентів;

– з інформаційно-дослідницької – активізація й стимулювання інформаційно-дослідницької діяльності студентів та використання різноманітних її форм і методів;

– із методичної – добір ефективних форм і методик та забезпечення психологічного комфорту навчання;

– із рухової – інформаційне, методичне й креативне збагачення студентів в галузі педагогіки формування рухових якостей школярів;

– зі здоров'язберігальної – здоров'язберігальне спрямування змісту програм фахових дисциплін;

– з компетентності професійного спілкування – поглиблене вивчення форм і методів в організації спілкування педагога з учнями й розширення досвіду комунікативної взаємодії в процесі вивчення фахових дисциплін;

– з соціокультурної – використання міжпредметних зв'язків та інтеграції знань соціокультурного змісту в процесі вивчення фахових дисциплін;

– із рефлексивної – визначення адекватної мети рефлексивної діяльності та методики рефлексивного навчання;

– із творчої – стимулювання у студентів проявів моторної, методичної й наукової творчості в процесі вивчення фахових дисциплін.

Під час експериментального викладання фахових дисциплін їх навчально-методичні комплекси було збагачено такими матеріалами: оновленими лекціями; авторськими тестами й завданнями, навчально-методичними посібниками, розробками проектних завдань, проблемних ситуацій, квазіпрофесійних тренінгів, тощо.

Здійснено підсумковий зріз рівня сформованості базових професійних компетентностей студентів контрольної й експериментальної груп, який показує, що по кожній із базових компетентності цей розподіл був нерівномірний. Сформованість кожної базової професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури за традиційних умов навчання не досягає креативного рівня; за умов експериментального навчання перевищує активний рівень, досягаючи креативного.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході дослідження виявлено недостатнє обґрунтування науково-методологічних засад використання компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури, процес якої має низку нерозв'язаних суперечностей. Досвід упровадження цього підходу невідрефлексований, зокрема не визначені педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін.

Відповідно до завдань дослідження в монографії одержано низку наукових і практичних результатів:

1. З'ясовано, що основними концептуальними засадами компетентнісного підходу в освіті є системність, синергетичність, ефективність усіх ланок освітнього процесу, комплексність, ситуаційна проблемність, життєтворчість, акцентування уваги на результатах освіти в контексті формування здатності людини адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях. Це має методологічне значення для педагогічних досліджень різноманітної проблематики.

2. Уточнено, що професійна компетентність учителя – це інтегративна якість, котра виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності. Її структура складається з професійно-діяльнісного, комунікативного й особистісного компонентів.

Визначено, що базовими професійними компетентностями майбутнього вчителя фізичної культури є: предметно-теоретична, інформаційно-дослідницька, профільна (методична, рухова, здоров'язберігальна), професійне спілкування, соціокультурна, рефлексивна й творча.

3. Виявлено, що Державний стандарт і навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури лише деякою мірою співвідносяться з базовими професійними компетентностями, а їх формування залежить від якості опанування студентом фаховими дисциплінами.

Установлено, що в програмах фахових дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури бракує переліку базових професійних компетентностей і діагностики рівнів їх сформованості в студентів.

Вивчення наявного досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в українській вищій школі показав, що багато педагогів намагаються скористатись інноваціями в експериментальних програмах формування окремих елементів професійної компетентності студентів. Однак при цьому залишився недостатньо вирішеним комплекс проблем, пов'язаний із формуванням у майбутнього вчителя фізичної культури готовності виконувати функції майбутньої професійної діяльності.

За допомогою діагностичних методів (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, самооцінка, експертна оцінка) на етапі констатувального експерименту відповідно з диференціюванням базових компетентностей за рівнями їх сформованості (інтуїтивний – найнижчий, нормативний – середній, активний – достатній, креативний – високий) з'ясовано, що по кожній із них до нормативного рівня зараховано найбільшу, а до креативного – найменшу кількість студентів. Цей факт підтверджує необхідність розробки експериментальної методики цілеспрямованого формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін.

4. Організаційною основою експериментального впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є авторський алгоритм із діагностичним, організаційним, практичним й аналітичним етапами, у ході яких по-перше, визнано необхідність модернізації самого процесу фахової підготовки студентів; по-друге, визначено провідні педагогічні ідеї цього процесу (системність, синергетичність, ефективність усіх ланок освітнього процесу, комплексність, ситуаційність, проблемність, життєтворчість); по-третє, розроблено принципи коригування програм фахових дисциплін (порівняльний, проективний, модульний, цілеспрямованого формування компетентностей, варіативності змісту дисципліни

й термінів навчання, дидактичний відбір змісту навчальних модулів, відносної самостійності й взаємозв'язку елементів навчального модуля, конфігурування в пошуку й конкретизації та синтезу знань, оптимального поєднання традиційних і компетентнісно-зорієнтованих технологій навчання, стандартизації в оцінюванні результатів навчання); по-четверте, визначено компетентнісно зорієнтований технолого-методичний ресурс забезпечення фахової підготовки ("кейс-стаді", технологія "малих груп", метод проектів, ігрові, діалогові, тренінгові, модульно-компетентнісні й інтеграційні технології навчання, технологія критеріально-орієнтованого навчання, метод "портфоліо"); по-п'яте, розроблено структуру компетентнісно зорієнтованої програми (цілезмістовий компонент, структура змістових навчальних модулів, організація навчального процесу, перелік формованих компетентностей, технології й діагностика результативності формування компетентностей) та оновлено її зміст на прикладі дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання".

5. Для ефективного формування кожної базової компетентності в процесі навчально-методичного й технологічного забезпечення вивчення фахових дисциплін створено такі загальні педагогічні умови: гуманістичне й рефлексивне спрямування навчально-виховного процесу та урахування його синергетичних аспектів; активізація навчання й забезпечення його інтерактивності та психологічної комфортності на основі співробітництва.

Методичними умовами формування базових професійних компетентностей виступили чітко визначені система знань і критеріальна база для оцінки рівня сформованості кожної базової професійної компетентності в студентів, а також етапність контролювання й коригування процесу формування компетентностей.

У процесі експериментального викладання фахових дисциплін з метою цілеспрямованого й ефективного формування базових компетентностей студентів усю сукупність загальних педагогічних умов конкретизовано по кожній з цих компетентностей.

Підсумковий зріз, який проведено за такою самою методикою як і на етапі констатувального експерименту, показав, що сформованість кожної базової

професійної компетентності в студентів контрольної й експериментальної груп за традиційних умов навчання не досягає креативного рівня, а за умов експериментального навчання перевищує активний рівень, досягаючи креативного. Тому впроваджені в навчально-виховний процес педагогічні умови формування базових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури під час вивчення ними фахових дисциплін виявилися достатньо ефективними.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалась теоретико-методологічною обґрунтованістю компетентнісного підходу, критичним аналізом і врахуванням попередніх досліджень у цій галузі, відповідністю застосованих методів меті й завданням дослідження; якісною й кількісною обробкою експериментальних даних; багаторазовою й всебічною перевіркою основних висновків стосовно результатів реалізації педагогічних умов формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фахових дисциплін.

Результати дослідження можуть бути використані при розробці навчально-методичних комплексів фахових дисциплін, а також для професіографічного моніторингу та коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абзалов Р. А. Размышления о физкультурологии / Р. А. Абзалов // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 8. – С. 11–14.

2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / Адольф В. А. – Красноярск: Изд-во Красноярского гос. ун-та, 1998. – 310 с.

3. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.

4. Алексеева М. Б. Системное управление подготовкой профессионалов (методология и методы) / Алексеева М. Б. – СПб : Петрополис 1997. – 264 с.

5. Алексюк А. М. Лекційний метод викладання. Проблемна лекція у вузі на сучасному етапі / А. М. Алексюк // Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія. – К. : Либідь, 1998. – С. 455–469.

6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання: [навчальний посібник] / Алексюк А. М. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.

7. Алешина Л. И. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Алешина Лариса Ивановна. – Волгоград, 1999. – 206 с.

8. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / Андреев В. И. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.

9. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–10.

10. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии : [учебное пособие] / Анисимов О. С., Деркач А. А. – М. : Новгород, 1995. – 272 с.

11. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова. – М. : Наука, 1981. – С. 3–18.

12. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні : теорія та практика. – К. : Аспект-Поліграф, 2004. – Вип. 2 (7). – С. 15–24.

13. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / Асмолов А. Г. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

14. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании : [учебное пособие] / Ашмарин Б. А. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.

15. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

16. Бабанский Ю. К. Повышение эффективности педагогических исследований / Бабанский Ю. К. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

17. Бабенко А. А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации заданного подхода / А. А. Бабенко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. Вып. 6 : в 3 ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 1. – С. 61–65.

18. Базавова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т. В. Базавова. – М., 2007. – 20 с.

19. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: [методическое пособие] / Байденко В. И. – М. : ИЦПКПС, 2006. – 71 с.

20. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

21. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія іметодика професійної освіти" / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.

22. Бельський Я. Праксеологічна модель вчителя фізичної культури / Я. Бельський, Е. Вільчковський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк : Медіа, 1999. – С. 120–123.

23. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Беспалько В. П. – М. : Ин-т развития проф. образования, 1995. – 336 с.

24. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.

25. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 18–26.

26. Біда О. А. Відеотека як ефективний засіб підготовки вчителів / О. А. Біда // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 64–66.

27. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973 – 270 с.

28. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. М. Богданова. – К., 1998. – 32 с.

29. Богданов Г. П. Руководство физическим воспитанием школьников / Богданов Г. П. – М. : ФИС, 1972. – 124 с.

30. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Божович Л. И. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

31. Большой энциклопедический словарь / [редкол.: А. М. Прохоров (гл. ред.) и др.]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая рос. энцикл. ; СПб : Норинт, 1997. – 1456 с.

32. Борисов П. П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Современные мысли. – 2003. – № 1. – С. 58–61.

33. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической комптетнтности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале) : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С. П. Бурдынская. – СПб, 2006. – 19 с.

34. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Варданян Ю. В. – М. : Педагогика, 1998. – 179 с.

35. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.

36. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – № 10. – 2003. – С. 51–55.

37. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 62–66.

38. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / Вербицкий А. А. – М. : Высшая школа, 1991. – 165 с.

39. Виноградова Н. А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу / Н. А. Виноградова, Л. В. Борикова. – М. : Академия, 2005. – 95 с.

40. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. : зб. наук. пр. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 301–310.

41. Власов В. Н. Инновационные технологии: методология, обучение и совершенствование рациональной системы двигательных действий / В. Н. Власов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4–5. – С. 60–63.

42. Волков И. П. Социально-психологический тренинг как метод подготовки физкультурных кадров / И. П. Волков // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 8. – С. 35–37.

43. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Воловик П. М. – К. : Рад. шк., 1969. – 224 с.

44. Волох Т. С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т. С. Волох. – Омск, 2006. – 21 с.

45. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. Б. Волошко. – К., 2006. – 21 с.

46. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.

47. Выдрин В. М. Введение в специальность : учебное пособие / Выдрин В. М. – М. : ФИС, 1980. – 280 с.

48. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 166 с.

49. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

50. Гац Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури / Г. Гац // Молода спортивна наука України : зб. наук. ст. – Львів : ЛДІФК, 2001. – Вип. 5. – Т. 1. – С. 40–43.

51. Герцик М. С. Вступ до спеціальностей галузі "Фізичне виховання і спорт" : підручник / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Х. : ОВС, 2005. – 240 с.

52. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 24–31.

53. Глазунова Л. А. Технология формирования ключевых навыков в Британской профшколе / Л. А. Глазунова // Специальное профессиональное образование. – 2002. – № 12. – С. 39–40.

54. Гогунов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартьянов. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 288 с.

55. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

56. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник / Гура О. І. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.

57. Давыдов Л. Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Л. Д. Давыдов. – М., 2006. – 20 с.

58. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / М. Т. Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.

59. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и моніторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

60. Денисова М. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туристического бизнеса : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / М. В. Денисова. – Челябинск, 2006. – 20 с.

61. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / Десятов Т. М. – К. : АртЕк, 2005. – 335 с.

62. Дорохіна В. Г. Формування психологічної готовності підлітків до продуктивної праці / В. Г. Дорохіна, С. І. Равикович // Психологія: республіканський наук.-метод. зб. – К., 1989. – Вип. 32. – С. 27–33.

63. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях: Психологический аспект / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. – Минск : Изд-во "Университетское", 1985. – 206 с.

64. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

65. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания учителя: учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / Елканов С. Б. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

66. Євсеєв Л. Тенденції вдосконалення технології навчання з спортивно-педагогічних дисциплін / Л. Євсеєв, В. Павлов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. – К.; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2001. – С. 212–214.

67. Євтух М. Б. Дидактичні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр.. – К.: КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С. 23–30.

68. Євтух М. Б. Методологічні аспекти розробки технології навчання у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Система освіти як динамічне явище. Нові технології у викладанні в Європі і Україні : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Біла Церква, 16 трав. 2000 р.) / Білоцерків. держ. аграр. ун-т. – Біла Церква, 2000. – С. 3–10.

69. Євтух М. Б. Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. / Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2001. – Вип. 17. – С. 3–11.

70. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти [Електронний ресурс] / І. Єрмаков, І. Погоріла // Вісник. – 2004. – № 22. – С. 47. – Режим доступу до журн. : http://www.Visnyk@iatp.org.ua.

71. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-метод. посіб. / наук. ред. Єрмаков І. Г.]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

72. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

73. Загвязинский В. И. Развитие педагогического творчества учителя / Загвязинский В. И. – М. : Знание, 1986. – 40 с.

74. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация / Загвязинский В. И. – М. : Педагогика, 2001. – 263 с.

75. Закір'янова І. А. Можливості формування соціокультурної компетентності у майбутніх педагогів в умовах викладання різних навчальних дисциплін / І. А. Закір'янова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КДГІ, 2004. – Вип. 6. – Ч. 1.– С. 219–225.

76. Закон України "Про вищу освіту" // Теорія та практика фізичного виховання. – Х. : ХДПУ, 2002. – № 1. – С. 23–50.

77. Закон України "Про фізичну культуру і спорт" // Спортивна газета. – 1994. – 29 січня.

78. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

79. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник [для студ. вузов, обуч. по пед. и психол. направ. и спец.] / Зимняя И. А. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

80. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И. А. Зимняя // Социальная работа / отв. ред. И. А. Зимняя. – М., 1992. – Вып. № 2. – С. 12–24.

81. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

82. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванова Любов Іванівна. – К., 2007. – 376 с.

83. Іващенко О. В. Загальнорозвиваючі вправи : метод. посіб. / О. В. Іващенко, О. М. Худолій, Т. В. Карпунець. – Х. : ОВС, 2000. – 60 с.

84. Игры : обучение, тренинг, досуг [под. ред. В. В. Петрусинского]. – М.: Высш. шк., 1994. – 135 с.

85. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / Ильин В. С. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

86. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.

87. Капинос В. И. Речеведческие понятия как лингвистическая основа совершенствования коммуникативной компетенции учащихся [Электронный ресурс] : доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа – 10 сентября 2002 г.) / В. И. Капинос. – Режим доступу до матеріалів конференції : http://www.eidos.ru/conf/.

88. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : Теорія, практика, програми: зб. статей. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 5–12.

89. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпюк Роман Петрович. – Вінниця, 2005. – 198 с.

90. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Климов Е. А. – Обнинск : МГУ, Центр "Детство", 1993. – 56 с.

91. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. – Режим доступу до журн. : http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm.

92. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2005. – 148 с.

93. Комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів освіти. Додаток № 1 до наказу Міністерства освіти № 285 від 31 липня 1998 р. / уклад. : Г. Я. Антошин, В. А. Петренко, В. О. Салов, Ю. В. Сухарніков, Л. О. Котоловець, І. Є. Булак. – К., 1998. – 106 с.

94. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В. В. Краевский [Электрнный ресурс] // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы", (26 августа – 10 сентября 2002 г.). – Режим доступу до матеріалів конференції : http://www.eidos.ru/conf/.

95. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.

96. Краевский В. В. Теоретические основы процесса обучения / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1989. – 260 с.

97. Краткий словарь иностранных слов. – М. : ГИИНС, 1952. – 488 с.

98. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Крутецкий В. А. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.

99. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / Крысько В. Г. – Минск : Харвест, 2004. – 324 с.

100. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Кузьмина Н. В. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.

101. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

102. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Кузьмінський А. І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

103. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1975. – 305 с.

104. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1978. – 95 с.

105. Леськів А. Д. Планування програмового матеріалу з предмету "Фізична культура" для учнів 1–4-х класів / Леськів А. Д., Левковський Д. М., Дзюбановський А. Б. – Тернопіль : Астон, 2000. – 176 с.

106. Лисицына Л. С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых инфоромационных систем / Лисицына Л. С. – СПб. : СпбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.

107. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

108. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.

109. Лупандина Н. А. Требования к квалификационной подготовке учителя физической культуры / Н. А. Лупандина // Физическая культура в школе. – 1978. – № 9. – С. 19–22.

110. Макаренко А. С. О воспитании / Макаренко А. С. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

111. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / Максименко С. Д. – К. : НДІП, 1990. – 240 с.

112. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

113. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8 – С. 82–88.

114. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М. : Просвещение, 1996. – 310 с.

115. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / Маркова А. К. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

116. Маслов В. И. Многоуровневая структура физкультурного образования – очередной указ или особая общественная необходимость / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 2–8.

117. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учебник [для высш. спец. физкульт. учеб. завед.] / Матвеев Л. П. – СПб. : Лань, 2003. – 160 с.

118. Махлах Е. С. О методике изучения качеств личности школьника / Е. С. Махлах // Советская педагогика. – 1965. – № 10. – С. 75–83.

119. Мельник В. В. Ефективність використання технічних засобів навчання при вдосконаленні професійно-педагогічної підготовки студентів на заняттях із спеціальних дисциплін / В. В. Мельник, Л. В. Сидоренко // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр.. – К.; Вінниця, 1998. – Ч. 2. – С. 236–239.

120. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с.

121. Методичні рекомендації з використання комплексів вправ у процесі силової підготовки студентів вищих навчальних закладів : [метод рекомендації / упоряд. : О. В. Онопрієнко]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 42 с.

122. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие [для студ. пед. учеб. завед.] / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

123. Міхеєнко О. І. Теоретико-методологічні підходи до структурування змісту фізреабілітаційної освіти / О. І. Міхеєнко // Наука і освіта. – 2002. – № 6. – С. 74–78.

124. Моделирование педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / [под ред. Кулюткина Ю. Н., Сухубской Г. С.]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

125. Молнар М. В. Формування програмно-методичного забезпечення фізичної культури у молодшій школі з урахуванням регіонального компоненту освіти (на прикладі Закарпатської області) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / М. В. Молнар. – Луцьк, 2000. – 20 с.

126. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.

127. Москаленко П. Г. Структурная модель наук как дидактическое основание системных знаний учащихся / П. Г. Москаленко // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1991. – Вып. 2 (58). – С. 32–39.

128. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.] / Нагаєв В. М. – К .: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

129. Нагірний Ю. П. Принципи формування освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту фахової підготовки інженерно-технічних кадрів / Ю. П. Нагірний, І. М. Бендера, Т. Д. Іщенко // Ступенева система вищої аграрної освіти : концепція, актуальні проблеми та механізм запровадження : міжнар. наук.-метод. конф. – К. : Вид-во НАУ, 1997. – С. 56–59.

130. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наумчук Володимир Іванович. – Тернопіль, 2002. – 232 с.

131. Немов Р. С. Психология: ученик : в 3 кн. / Немов Р. С. – М. : Просвещение, 1995. – Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.

132. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие [для студ. учреждений сред. проф. образования] /

Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухова М. А. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

133. Никольская Т. П. О подготовке педагогических кадров по физическому воспитанию в современной Франции / Т. П. Никольская // Теория и практика физической культуры. – 1974. – № 10. – С. 75–77.

134. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.

135. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К. : Видавничий центр "Просвіта" : Пошуково-видавниче агенство "Книга памяті України", 2000. – 368 с.

136. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Новиков Д. А. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

137. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Полат Е. С.]. – М.: Академия, 2000. – 268 с.

138. Овчаренко Т. Г. Организация самостоятельной работы студентов при изучении курса теории и методики физического воспитания : метод. рекоменд. / Овчаренко Т. Г., Белов Р. А., Роттерс Т. Т. – К. : РУМК, 1990. – 56 с.

139. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.

140. Огнистий А. В. Комплексна контрольна робота з гімнастики та методики викладання [Електронний ресурс] / Огнистий А. В., Лящук Р. П., Бадзян В. Й. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/257/KKR.htm.

141. Огнистий А. В. Програма з курсу: "Гімнастика з методикою викладання" [для студентів факультетів фізичного виховання педагогічних університетів] [Електрнний ресурс] / Огнистий А. В., Лящук Р. П., Бадзян В. Й. – Режим доступу :

http://www.tnpu.edu.ua/kurs/257/Navch._rpogr.htm.

142. Огнистий А. В. Тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань з гімнастики та методики викладання [Електрнний ресурс] / Огнистий А. В., Лящук Р. П., Бадзян В. Й. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/257/INDZ.htm.

143. Огнистий А. В. Теоретико-методичні основи фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку: опорні конспекти лекцій / Огнистий А. В. – Тернопіль : ТДПУ, 2001. – 60 с.

144. Огнистий А. В. Тести з гімнастики та методики викладання [Електрнний ресурс] / Огнистий А. В., Ляшук Р. П., Бадзян В. Й. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/257/test.htm.

145. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.] – М. : ООО "ИТИ ТЕХНОЛОГИИ", 2003. – 944 с.

146. Олейникова О. Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом / Олейникова О. Н. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 84 с.

147. Омеляненко В. Л. Педагогіка : завдання і ситуації : практикум / Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І., Вовк Л. П. – [2-ге вид. випр.]. – К. : Знання-Прес, 2006. – 423 с.

148. Онопрієнко О. В. До проблеми гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури / О. В. Онопрієнко // Формування загальнолюдських цінностей засобами едукаційного процесу в закладах освіти : матеріали всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 105-річчю з дня народження відомого українського педагога Михайла Павловича Гусака / ред. кол.: Л. І. Прокопенко (гол. ред.) та ін. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – С. 39–41.

149. Онопрієнко О. В. До проблеми класифікації видів професійної компетентності вчителів / О. В. Онопрієнко // Актуальні проблеми формування

здорового способу життя учнівської та студентської молоді : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (14–16 листопада 2007 року) / за ред. А. Конончук. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – С. 170–172.

150. Онопрієнко О. М. Методика самостійних занять фізичними вправами студентів ВНЗ / О. М. Онопрієнко // Науковий часопис Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт) – К.: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2014. – Випуск 3К (44) 14. – С. 445 – 449.

151. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя / О. В. Онопрієнко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2007. – Вип. 113. – С. 38–44.

152. Онопрієнко О. В. Категоріальний зміст професійної компетентності вчителя / О. В. Онопрієнко // Науково-методичний збірник Слав'янського державного педагогічного університету. – Слав'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2008. – Вип. 39. – С. 120–126.

153. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – № 4 (46), 2007. – С. 32–38.

154. Онопрієнко О. В. Критерії та рівні сформованості базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2007. – Вип. 115. – С. 73–79.

155. Онопрієнко О. В. Особливості занять жінок атлетичною гімнастикою : Методичний посібник / О. В. Онопрієнко, В. М. Кажукало. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 72 с.

156. Онопрієнко О. В. Постер (стендова доповідь) як засіб формування інформаційно-дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури під час вивчення дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання" / О. В. Онопрієнко // Теорія і методика фізичного виховання. – 2008. – № 7 (45). – С. 39–44.

157. Онопрієнко О. В. Сутність і структура базових професійних якостей майбутнього вчителя фізичної культури / О. В. Онопрієнко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 98. – Черкаси, 2007. – С. 78–84.

158. Онопрієнко О. В. Теорія і методика розвитку рухових якостей школярів : Навчально-методичний посібник / Онопрієнко О. В. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 86 с.

159. Онопрієнко О. В. Уніфіковані принципи модульно-компетентнісного коригування навчальних програм з дисциплін фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури / О. В. Онопрієнко // Методи і засоби забезпечення едукаційного процесу в закладах освіти : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Черкаси, 24–25 квітня 2008 року). – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 60–62.

160. Онопрієнко О. В. Характеристика базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури / О. В. Онопрієнко // Викладач і студент : перспективи професійного зростання: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – С. 62–64.

161. Онопрієнко О. В. Характеристика етапів становлення компетентнісного підходу в освіті / О. В. Онопрієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – Вип. 19. – С. 59–64.

162. Організація і методика проведення занять фізичного виховання у вищих навчальних закладах зі студентами з відхиленнями у стані здоров'я : Навчально-методичний посібник / [Онопрієнко О. В., Онопрієнко О. М., Винник В. Д., Сокотун С. І.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – 60 с.

163. Осипов П. Н. Сам себя воспитать должен : [пособие для учащихся] / Осипов П. Н. – Казань : Карпол, 1995. – 156 с.

164. Папуша В. Г. Методика фізичного виховання школярів : форми, зміст, організація. – Тернопіль : Ред.-вид. від. ТДПУ, 2002. – 172 с.

165. Папуша В. Г. Практикум з методики проведення уроків фізичної культури та позаурочних форм фізичного виховання в школі [для студентів

факультету фізичної культури] [Електрнний ресурс] / Папуша В. Г. – Тернопіль, 2002. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/Provedennya_yrokiv_praktykym.htm.

166. Папуша В. Г. Теорія і методика фізичного виховання. Тестові завдання / В. Г. Папуша, Б. М. Шиян. – Тернопіль : Збруч, 2002. – 135 с.

167. Папуша В. Г. Фізичне виховання школярів : форми, зміст, організація / Папуша В. Г. – Тернопіль : Збруч, 2000. – 248 с.

168. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., переоб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

169. Педагогічна майстерність : підручник / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

170. Пестерева Ю. В. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Ю. В. Пестерева. – Майкоп, 2007. – 20 с.

171. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры : [учеб. пособие] / Петунин О. В. – М. : Просвещение, 1980. – 112 с.

172. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьев. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

173. Пиявский С. А. Научно-ориентированное обучение [Электронный ресурс] / С. А. Пиявский // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы", (26 августа – 10 сентября 2002 г.). – Режим доступу до матеріалів конференції: http://www.eidos.ru/conf/.

174. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Платонов К. К. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

175. Полат Е. С. Метод проэктов / Е. С. Полат // Новые педагогические информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2002. – С. 64–109.

176. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.

177. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – С. 22. – Режим доступу до журн. : http: www.Visnyk@iatp.org.ua.

178. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.

179. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

180. Пономарев Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта / Пономарев Н. И. – М. : ФИС, 1974. – 166 с.

181. Поташник М. М. Педагогическое творчество / Поташник М. М. – К. : Рад. шк., 1988. – 108 с.

182. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

183. Прокопенко Л. І. Перебудова методичної роботи з працівниками освіти на діагностико-прогностичних засадах / Л. І. Прокопенко, О. А. Біда // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2006. – Том 2. – С. 78–83.

184. Прутченко А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / Прутченко А. С. – М. : Знание, 1991. – 45 с.

185. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

186. Психология и педагогика : [учеб. пособ. / под ред. Бодалева А. А., Жукова В. И. Лаптева Л. Г., Сластенина В. А.]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

187. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища шк., 1982. – 216 с.

188. ПФСС: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Железняка Ю. Д.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2002 – 384 с.

189. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Дж. – М. : Когито-Центр, 2002. – 257 с.

190. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учебн. пособие / [Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В.]. – М. : Альфа-М, 2005. – 288 с.

191. Робоча програма "Рухливі ігри з методикою викладання" [для студенів спеціальності 7.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура"] [Електронний ресурс] [Кічук С. Ф., Авраменко В. Г., Лобанков В. С., Гаврилов Ю. Л.]. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/kurs/260/robocha_progr..htm.

192. Рожков П. А. Развитие физической культуры и спорта – приоритетное направление социальной политики государства / П. А. Рожков // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 1. – С. 2–8

193. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Просвещение, 1976. – 423 с.

194. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–204.

195. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів] / Семиченко В. А. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

196. Сергієнко Л. П. Інноваційний зміст системи підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту / Л. П. Сергієнко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2003. – № 3–4. – С. 23–32.

197. Сергієнко Л. П. Комплексне тестування рухових здібностей людини : [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. спец. "Олімпійський і професійний спорт"] / Сергієнко Л. П. – Миколаїв : УДМТУ, 2001. – 360 с.

198. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Сериков В. В. – М. : Издательская корпорация "Логос", 1999. – 272 с.

199. Серопегина И. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов факультета физической культуры в условиях педагогической практики : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04. / И. В. Серопегина. – М., 1982. – 22 с.

200. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : Філософія, педагогічні парадигми, прогноз : наукове видання / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 449–564.

201. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / Сисоєва С. О. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

202. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології : метод проектів / С. О. Сисоєва // Метод проектів : Традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник.– К. : Магістр-S, 2003. – С. 119–124.

203. Ситаров В. А. Дидактика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ситаров В. А. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

204. Скляров О. В. Деякі питання розвитку творчих здібностей студентів / О. В. Скляров // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. праць. – К.; Вінниця, 1998. – Ч. 2. – С. 307–308.

205. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования / Сластенин В. А. – М. : Академия, 2006. – 368 с.

206. Сластенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 44–51.

207. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Сластенин В. А. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.

208. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Смакула Олександра Іванівна. – К., 2004. – 262 с.

209. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Смирнов Н. К. – М. : АРКТИ, 2005. – 320 с.

210. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личност : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] // Смирнов С. Д. – М. : Академия, 2007. – 394 с.

211. Собко С. Г. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Собко Сергій Григорович – К., 2006. – 220 с.

212. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.

213. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.

214. Спортивні і рухливі ігри та методика викладання (Тестові завдання) / [Кічук С. Ф., Авраменко В. Г., Лобанков В. С., Гавралов Ю. Л.]; під заг. ред. С. Ф. Кічука. – Тернопіль, ТДПУ, 2003. – 80 с.

215. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать : [кн. для преподавателя и воспитателя] / Станкин М. И. – М. : Академия, 1996. – 384 с.

216. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 574 с.

217. Стоунс Э. Психопедагогика. Психическая теория и практика обучения / Стоунс Э. – М. : Педагогика, 1984. – 470 с.

218. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 24 с.

219. Студентська творча робота : навчально-методичний посібник [Електрнний ресурс] / за ред. Б. М. Шияна. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 48 с. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/stud.tvorcha_robota.htm.

220. Сухомлинский В. О. Размова з молодим директором : [навчальне видання] / Сухомлинский В. О. – К. : Рад. шк., 1988. – 284 с.

221. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД "ШКОЛА", 2008. – 1008 с.

222. Сущенко Л. П. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л. П. Сущенко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Науковий світ. – 2002. – С. 138–150.

223. Сущенко Л. П. Методика викладання основних понять фізкультурної освіти : [навчально-методичний посібник] / Сущенко Л. П. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 70 с.

224. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Сущенко Л. П. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.

225. Сущенко Л. П. Технології групової і колективної взаємодії в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л. П. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.). – К.; Запоріжжя. – 2003. – Вип. 27. – С. 380–384.

226. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.

227. Тези доповіді міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. // Освіта України, 10 серпня 2007 р. – № 59. – С. 1.

228. Теорія і методика фізичного виховання : комплексна контрольна робота [Електрнний ресурс]. – Тернопіль, 2003. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/Kompleksna_kontr.robota_TOMFV.htm

229. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Теплов Б. М. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

230. Тести з теорії і методики фізичного виховання : [метод рекомендації / упоряд. О. В. Онопрієнко]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 18 с.

231. Томас Е. Д. Про формування мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності / Е. Д. Томас // Психологія : республіканський науково-методичний збірник. – К., 1984. – Вип. 23. – С. 85–93.

232. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Узнадзе Д. Н. – Тбилиси : Изд. АПН Груз. ССР, 1961. – 169 с.

233. Ухтомский А. А. Избранные труды / Ухтомский А. А. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.

234. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Б. О. Федоришин. – К., 1996. – 32 с.

235. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник] / Фіцула М. М. – [2-е вид., випр., доп.]. – К. : Академія, 2002. – 544 с.

236. Фомин Н. А. Возрастные основы физического воспитания / Н. А. Фомин, В. П. Филин. – М. : ФИС, 1972. – 224 с.

237. Харламов И. Ф. Педагогика : [учеб. пособ. для вузов] / Харламов И. Ф. – [4-е изд.]. – М. : Гардарики, 1999. – 517 с.

238. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики : [навчальний посібник] / Худолій О. М. – Х. : Фірма "Консум", 1998. – 240 с.

239. Худолій, О. М. Проблеми викладання дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання" в процесі підготовки вчителя фізичної культури / О. М. Худолій, О. В. Іващенко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – № 2. – С. 19–34.

240. Хуторской А. В. Дидактическая евристика. Теория и практика креативного обучения / Хуторской А. В. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

241. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави / А. В. Цьось. – Луцьк : Надстир'я, 1994. – 96 с.

242. Чорноштан А. Г. Науково-педагогічні основи конструювання модульних навчальних програм у системі фахової підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання / А. Г. Чорноштан // Вісник ЛДПУ : Серія: Пед. науки. – 2002. – № 8. – С. 293–302.

243. Чорноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. Г. Чорноштан. – Луганськ, 2002. – 19 с.

244. Чорноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтиногового навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чорноштан Артур Григорович. – Луганськ, 2002. – 254 с.

245. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–30.

246. Шаламова О. О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях гуманитарного вуза) : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О. О. Шаламова. – Хабаровск, 2007. – 20 с.

247. Шиян Б. М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту : [навч. посіб.] / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша. – Х : "ОВС", 2005. – 208 с.

248. Шиян Б. М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття / Б. М. Шиян // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр.. – Рівне : Принт Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 371–374.

249. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

250. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.

251. Юцявичене П. А. Создание модульных программ / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 55–60.

252. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : [навч. посіб.] / Якса Н. В. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

253. Яловик В. Т. Інноваційні технології викладання легкої атлетики у вищих навчальних закладах : монографія / В. Т. Яловик, В. М. Сергієнко. – Луцьк : Вежа, 2007. – 224 с.

254. Berufliche Kompetenzentwicklumg. – Berlin, 1999. – Vol. 6.

255. Berufliche Kompetenzentwicklumg. – Berlin, 1999. – Vol. 4.

256. Bower H.B. Investment in learning / H. B. Bower // The individual and social value of American higher education. – San Francisco, 1978. – 262 p.

257. Gibbons-Wood D. Developing Core Skffls / D.Gibbons-Wood, T. Lange // Lessons from Germany and Sweden // Education+Training. – 2000. – Vol. 42. – № l. – P. 24–32.

258. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277.

259. Humphreys P. Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment / P. Humphreys, K. Greenan, H. Mcilveen // Journal of European Industrial Training. – 1997. – Vol. 21. – № 2. – P. 63–69.

260. Mccroskey J. Power in the Classroom. Behavior Alteration Techniques. Communication Training and Learning / J. Mccroskey, C. James. – West Virginia University, 1985. – 424 p.

261. Nabi G. R. Graduates' Perceptions of Transferable Personal Skills / G. R. Nabi, D. Bagley // Education + Training. – 1999. – Vol. 41. – № 24. – P. 10.

262. Nixon J. E. An introduction to Physical Education / J. E. Nixon, A. E. Jewett. – Philadelphia : Saunders, 1980. – 450 p.

263. O`Donnell D. New Perspectives on Skill, Learning and Training : a Viewpoint / D. O`Donnell, T. N. Garavan // Journal of European Industrial Training. – 1997. – Vol. 21. – № 4. – P. 131–137.

264. Schoonover S. C. Implementing Competencies : A Best Practices Approach / Schoonover S. C. – London: Schoonover co, 1998. – 318 p.

265. Ulrich C. Tones of theory / C. Ulrich, J. E. Nixon // Sport pedagogy : Content and methodology. – Baltimore : University Park Press; London; Tokyo. – 1978. – P. 45–58.

266. Studienordnung fur die Lehramtstudiengänge an der Universität Erlangen-Nürnberg // Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums fur Unterricht und Kultus. – Nürnberg. – 1981. – Nr. 11, 14, 8. – S. 573–636.

267. What Teachers Should Know and Be Able to Do : The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification. – Режим доступу до журн.: http:www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf).

268. Zöchbauer F. Kommunikationstraining / F. Zöchbauer, H. Hoekstra. – Heidelberg, 1974. – 208 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест щодо вибору студентами способу засвоєння інформації

Прізвище, ім'я та по-батькові студента

_____

Вашій увазі пропонується така навчальна ситуація, в якій необхідно протягом обмеженої кількості часу засвоїти необхідну інформацію для поглибленого вивчення конкретного проблемного питання з фахових дисциплін.

Кожному студенту видається текст з інформацією, насиченою спеціальною термінологією й поняттями.

Завдання: уважно ознайомтеся з інформацією і певним способом засвойте її протягом 10 хвилин.

Обведіть кружечком номер відповіді у виданій Вам тестовій картці.

Зразок картки.

1. Я уважно прочитав (ла) інформацію й засвоїв (ла) її зміст способом ознайомлення з невідомими мені поняттями й термінами.
2. Я уважно прочитав (ла) інформацію й засвоїв (ла) її способом запам'ятовування невідомих мені ключових понять і термінів.
3. Я уважно прочитав (ла) інформацію й засвоїв (ла) її способом переосмислення й практичного використання відомих і невідомих мені понять і термінів.

Щиро вдячні за участь у тестуванні.

Додаток Б

Анкета на з'ясування переваги студентів щодо вибору джерел інформації

У відповідях на питання виберіть один із варіантів, який найбільш прийнятний для Вас.

У підготовці до практичних занять із фахових дисциплін я отримую інформацію:

а) від педагогів та однокурсників;

б) з Інтернету;

в) із літератури;

г) шляхом самоспостереження.

Щиро вдячні за участь в анкетуванні.

Додаток В

Тести оцінки знань студентів із методики виконання наукових робіт

Уважно прочитайте питання тестів і всі варіанти відповідей на нього. На кожне питання правильною є лише одна відповідь. Запишіть її номер на бланку відповідей. Виправлення не допускаються!

1. Що таке наука?

1) соціальний інститут (співтовариство вчених, сукупність наукових установ і структур наукового обслуговування);
2) результат (наукові знання);
3) процес (наукова діяльність);
4) усі варіанти правильні;
5) правильні варіанти 2 і 3.

2. Від чого залежить успіх будь-якого дослідження?

1) від правильного вибору й використання методів наукового пізнання;
2) від володіння методикою дослідження;
3) від бажання проводити дослідження;
4) правильні всі відповіді;
5) правильні варіанти 1 і 3.

3. Які основні джерела підготовки дослідження?

1) наукова література (книги, журнали й т. ін.);
2) нормативно-правові документи;
3) засоби масової інформації;
4) практика;
5) правильні всі відповіді;
6) правильні варіанти 1, 2, 3.

4. За глибиною й мірою складності дослідження бувають:

1) анкетними;
2) аналітичними;
3) описовими;
4) розвідувальними;
5) спостережувальними;
6) правильні всі відповіді;
7) правильні варіанти відповіді 2, 3, 4.

5. Хто є учасником спеціалізованих опитувань?

1) кореспонденти; 2) респонденти; 3) експерти; 4) усі названі; 5) правильні варіанти 1 і 2.

6. Що входить до методологічної частини програми дослідження?

1) обґрунтування актуальності; визначення мети, об'єкта й предмета дослідження, його логічний аналіз, гіпотеза й завдання;

2) визначення обстежуваної сукупності; характеристика використовуваних методів дослідження; логічні схеми обробки інформації;

3) робочий план дослідження;

4) допоміжні документи дослідження;

5) інструментарій дослідження;

6) правильні всі відповіді;

7) правильні варіанти 1, 2.

7. Предмет дослідження це:

1) те, що цікавить дослідника в об'єкті дослідження;

2) носій проблеми;

3) уявний результат;

4) усі відповіді правильні.

8. Чи може в дослідженні бути два предмети?

1) так; 2) ні.

9. Чи можуть збігатися об'єкт і предмет дослідження?

1) так; 2) ні.

10. Що є інструментарієм дослідження?

1) документ для збору первинної наукової інформації;

2) робочий план програми дослідження;

3) заповнений бланк анкети або іншого виду опитування;

4) правильні всі відповіді

5) правильні варіанти 1, 3.

11. Яка кінцева мета логічного аналізу предмета дослідження?

1) одержання результатів;

2) вироблення індикаторів;

3) формулювання гіпотези;

4) правильні всі відповіді;

5) правильні відповіді 2 і 3.

12. Що сприяє вимірюванню фізкультурно-педагогічних явищ?

1) наявність робочого плану;

2) правильно підібрана шкала;

3) логічний аналіз предмета дослідження;

4) правильні всі відповіді.

13. Що таке вибірка дослідження?

1) припущення, що висувається для пояснення яких-небудь фактів, явищ і процесів, які треба підтвердити або спростувати;

2) відношення предмета до його визначальних явищ, без яких він існувати не може;

3) мікромодель генеральної сукупності;

4) усі відповіді правильні;
5) правильні відповіді 1 і 2;
6) правильні відповіді 2 і 3.

14. Які типи шкал призначені для вимірювання суб'єктивних ознак?
1) номінальна; 2) рангова; 3) інтервальна; 4) правильні всі відповіді; 5) правильні варіанти 1 і 2; 6) правильні варіанти 1 і 3.

15. Який метод не є теоретичним?
1) аналіз; 2) синтез; 3) дослід; 4) моделювання.

16. Синтез – це:
1) поєднання різних сторін і ознак досліджуваних явищ у єдине ціле за змістом;
2) виділення головного й другорядного;
3) виділення загальних ознак явищ і на цій основі їх поєднання в одну групу;
4) правильні всі варіанти.

17. Що таке інтерв'ювання?
1) метод усного опитування через особистий контакт дослідника з опитуваним;
2) метод письмового опитування;
3) і те, й інше.

18. Від чого залежить успіх опитування?
1) від змісту анкети або інтерв'ю;
2) від якості роботи дослідника;
3) від ситуації опитування;
4) від психологічного стану опитуваного;
5) усі відповіді правильні;
6) правильні відповіді 1 і 2.

19. На якому етапі дослідження відбувається вибраковування анкет?
1) підготовка дослідження;
2) збір первинної інформації;
3) підготовка інформації до обробки та її обробка;
4) аналіз обробленої інформації;
5) правильні всі відповіді;
6) правильні відповіді 2 і 3.

20. Якими бувають документи за способом фіксації інформації?
1) первинні; 2) письмові; 3) статистичні; 4) іконографічні; 5) технічні; 6) правильні всі відповіді; 7) правильні відповіді 1 і 5; 8) правильні відповіді 2–5.

21. На якому етапі дослідження можна використовувати метод спостереження?
1) на підготовчому;
2) на етапі збору інформації;

3) на етапі підготовки інформації до обробки;
4) на етапі узагальнення;
5) на всіх етапах;
6) правильні відповіді 1, 2 і 4.

22. Різновидом якого дослідження є експеримент?
1) пілотажного; 2) описового; 3) аналітичного; 4) будь-якого з названих.

23. Які характеристики експерименту називаються контрольними?
1) ті, які штучно вводяться дослідником;
2) ті, які змінюються під впливом тих, що вводяться;
3) будь-які, що контролюються дослідником.

24. Отримані внаслідок обробки інформації дані називають:
1) первинною інформацією;
2) узагальненою інформацією;
3) обидва варіанти правильні.

25. Де в тексті дослідження розташовують таблиці?
1) скрізь, де є місце;
2) після посилання на них;
3) у додатках до роботи;
4) усі відповіді правильні;
5) правильні відповіді 2 і 3.

26. Де в тексті дослідження вказується номер і назва малюнка?
1) над малюнком;
2) під малюнком;
3) збоку від нього;
4) там, де є місце.

Щиро вдячні за участь у тестуванні.

Додаток Д

Тест "Комунікативна готовність до діалогу з дитиною"

(методика І. І. Риданової)

Уважно прочитайте сформульовані нижче думки. Виберіть один із трьох варіантів відповідей на поставлені питання й обведіть його кружечком.

1. Хто з учнів, на Ваш погляд, потребує довірливої бесіди?
а) неуспішний;
б) недисциплінований;
в) кожен.

2. Які Ваші дії, якщо дитина явно ухиляється від бесіди?
а) вимагаю, щоб вона залишилася після уроків;
б) пропоную вибрати відповідний день;
в) терпляче чекаю нагоди.

3. Які виховні цілі для Вас є пріоритетними під час бесіди з дитиною?
а) уточнення мотивації поведінки;
б) допомога в розвитку особистої відповідальності дитини за свої вчинки;
в) спонукання до усвідомлення своїх помилок.

4. Як, на Вашу думку, слід звертатися до учня?
а) на "Ви";
б) на "ти";
в) по імені, а не по прізвищу;
г) по прізвищу.

5. Із чого Ви починаєте бесіду?
а) із постановки конкретних питань;
б) зі створення довірливої атмосфери;
в) із повідомлення мети розмови.

6. На чому Ви акцентуєте свою увагу під час бесіди?
а) на отриманні інформації;
б) на підтексті мовних висловлювань;
в) на манерах, зовнішності дитини.

7. Як часто Ви ставите прямі питання?
а) часто;
б) рідко;
в) ніколи.

8. Яка ситуація у Вас складається частіше?

а) більше говорите Ви;

б) більше говорить дитина;

в) Ви й дитина говорите приблизно однаковий час.

9. Які педагогічні прийоми Ви вважаєте доцільними в бесіді з дитиною?

а) уважно слухаю, щоб зрозуміти зміст сказаного;

б) на рівних обмінююся думками й відчуттями;

в) спонукаю вислухати мене, щоб виконати необхідну дію.

10. Що Вас надихає в співрозмовнику?

а) самокритичність;

б) довіра;

в) бажання сподобатися.

11. Яка Ваша реакція на дитячий обман?

а) відкрито виражаю обурення;

б) терпляче вислуховую без коментарів, щоб краще зрозуміти причини;

в) пояснюю, до чого може призвести обман.

12. Які прояви характеру дитини викликають у Вас тривогу?

а) замкнутість;

б) агресивність;

в) брехливість.

13. Що Ви вважаєте педагогічно доцільним?

а) домогтися від дитини згоди з Вами;

б) спонукати критику Вашої позиції;

в) заохочувати прагнення відстоювати свою точку зору.

14. Який настрій Ви прагнете ініціювати в дитини до кінця бесіди?

а) каяття за допущені помилки й дії;

б) упевненість у здатності самому вирішувати свої проблеми;

в) незадоволеність собою.

15. Що Ви відчуваєте після завершення бесіди?

а) засмучення, оскільки домігся щирого каяття дитини, яка зробила непристойний вчинок;

б) задоволення, тому що стаю ближчим до дитини;

в) упевненість у тому, що знайдений правильний підхід до виховання дитини.

16. Яку бесіду Ви вважаєте педагогічно результативною?

а) якщо вона допомогла краще зрозуміти дитину;
б) якщо вона допомогла їй зрозуміти себе;
в) якщо вона допомогла дитині краще зрозуміти Вас.

17. Що Вам дає діалог із дитиною в особистому сенсі?
а) свіжий погляд на світ;
б) імпульс до самовдосконалення;
в) адекватніше уявлення про резерви характеру дитячої особистості.

Дякуємо за участь у тестуванні.

*Оцінка: в*аріант "а" – 3 бали; варіант "б" – 5 балів; варіант "в" – 3 бали;

Результат: якщо набрано більше 55 балів, то можна констатувати високий рівень комунікативної готовності до діалогу з дитиною; загальна сума менше 30 балів свідчить про недостатній рівень комунікативної готовності до роботи з дітьми; менше 20 балів – середній рівень і менше 10 – низький рівень.

Додаток Е

Діагностика комунікативної компетентності

Шановні колеги!

Просимо Вас заповнити карту діагностики комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів фізичної культури.

Для цього Вам необхідно за п'ятибальною системою оцінити наявність у студентів показників комунікативної компетентності.

П.І.П студента (ки)_____

Група_____дата проведення експертної оцінки_____

При заповненні діагностичної карти слід обвести кружечком відповідний бал, керуючись такими критеріями: 5 балів – якість виявляється постійно й очевидно; 4 бали – якість виявляється в більшості випадків; 3 бали – якість може виявлятись і не виявлятись; 2 бали – якість виявляється епізодично; 1 бал – якість не виявляється зовсім.

Діагностична карта комунікативної компетентності

Показники комунікативної компетентності	Шкала оцінок
1. Прояв терпіння до партнерів по спілкуванню	5, 4, 3, 2, 1
2. Уміння співчувати партнерам по спілкуванню	5, 4, 3, 2, 1
3. Прагнення до взаєморозуміння під час спілкування	5, 4, 3, 2, 1
4. Ввічливість	5, 4, 3, 2, 1
5. Тактовність	5, 4, 3, 2, 1
6. Галантність	5, 4, 3, 2, 1
7. Коректність	5, 4, 3, 2, 1
8. Дотримання правил етикету	5, 4, 3, 2, 1
9. Володіння образною емоційною мовою	5, 4, 3, 2, 1
10. Уміння творчо використовувати вербальні засоби комунікації	5, 4, 3, 2, 1
11. Уміння творчо використовувати невербальні засоби комунікації	5, 4, 3, 2, 1
12. Знання природи, законів, механізмів і гуманістичних способів спілкування	5, 4, 3, 2, 1
13. Знання культурних форм спілкування	5, 4, 3, 2, 1
14. Знання про комунікативні якості вчителя фізичної культури	5, 4, 3, 2, 1
15. Прагнення самостійно поповнювати професійні комунікативні знання	5, 4, 3, 2, 1

Після заповнення карти одержані дані підсумовують і визначають рівень сформованості комунікативної компетентності за таким розподілом балів: 75–60 – креативний рівень; 59– 45 – активний рівень; 44–30 – нормативний рівень; 29–15 – інтуїтивний рівень.

Додаток Ж

Анкета самовизначення готовності студентів до професійного спілкування

1. Укажіть найбільш цікаві й значимі для Вас аспекти професійної підготовки й спробуйте визначити якості Вашої особистості, які сприяють і які заважають формуванню Вашої комунікативної компетентності.

2. Назвіть комунікативні якості вчителя фізичної культури, які Ви могли б назвати "своїми" і вкажіть, що у Ваших роздумах стало підґрунтям для такого висновку.

3. Назвіть одну або декілька професійних якостей своєї особистості (фізкультурно-спортивна й педагогічна обдарованість, любов до дітей, професійне мислення, педагогічна інтуїція, особистісна позиція тощо), які найбільше допомагали в спілкуванні (з однокурсниками, викладачами, батьками, учнями, колегами). Бажано обґрунтувати свої погляди хоча б стосовно одного з пунктів.

4. Висловіть свою думку про сутність категорії "спілкування" та її роль у розвитку Вашої комунікативної компетентності.

5. Висловіть свою думку про сутність комунікативної компетентності (стиль викладання, манера спілкування, характер комунікації на уроках фізичного виховання тощо) й оцініть їх слушність із позицій вимог сучасної фізкультурно-педагогічної теорії та практики.

Додаток 3

Анкета визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності

Студент отримує текст анкети й реєстраційний аркуш, у якому пояснюється, що на кожну тему можна зробити від 1 до 3 виборів (не більше) і номери зроблених виборів позначити. Якщо жодне з визначень не підходить, то позначається "0", а якщо реципієнт не хоче відповідати за певною темою, графа залишається незаповненою. Однак число нулів і незаповнених граф у підсумку не повинно перевищувати трьох. Час заповнення реєстраційного аркуша не обмежується.

Розкодування здійснюється за допомогою графіка, де по абсцисі позначені рівні сформованості соціокультурної компетентності (К – креативний; А – активний; Н – нормативний; І – інтуїтивний), а по ординаті помічаємо хрестиками бали на користь кожного з рівнів.

Питання анкети

№ вибору	**Пропоновані вибори ставлення до власної професійної підготовки**	**Бали** (від 1 до 3)
1	Я переосмислив (ла) своє ставлення до власної професійної підготовки й намагаюся досягти великих успіхів.	
2	Я майже завжди відчуваю себе здатним (ою) долати будь-які труднощі професійної підготовки.	
3	Усе, про що дізнаюся в університеті, я знав (ла) і вмі (ла) раніше, а високі теорії мені в практичній роботі не знадобляться.	
5	Коли щось не вдається в навчанні, то мене засмучує ставлення до цього мого педагога і те, як я буду виглядати в очах своїх товаришів.	
6	Для мене важливо вчитися, а те, яку оцінку я одержу, мене цікавить значно менше.	
7	Висока оцінка завжди тішить, але якщо навіть викладач помиляється й занижує мені оцінку, я отримую задоволення від засвоєних знань.	

№ вибору	**Пропоновні вибори ставлення до власної культури та її розвитку**	
8	Я знаю, що культура визначає людину, робить її особистістю. Моє бажання досягти найвищих показників власної культури незмінне. Навчання в університеті дає мені такі можливості, й сам (а) я повинен (на) докласти до цього багато зусиль.	
9	Культура дається людині від природи. Вона або є, або її нема. Тут не треба докладати особливих зусиль. У мене й так усе виходить якнайкраще, але педагоги й методисти бувають необ'єктивні. Вони несправедливі до мене.	
10	Треба вчитися, щоб отримувати більше знань, а культура сформується сама собою.	
11	Вважаю, що соромно бути людиною некультурною. Оточуючі можуть перестати мене поважати. На малокультурного студента викладачі дивляться зверхньо, зневажливо.	
12	Із культурою в мене все гаразд. І навряд чи мені потрібно займатися самовдосконаленням. Заняття з викладачами допомагають засвоювати знання, а моя культура – це не їхня турбота.	
13	Для мене важливо вважати себе культурною людиною, і не має значення як мене оцінюють оточуючі.	
14	Фізкультурно-педагогічна освіта дається мені нелегко, але я хочу бути професіоналом, якого будуть цінувати на роботі як людину високої професійної культури.	
№ вибору	**Пропоновані вибори ставлення до фізичної культури**	
15	Вважаю, що мені слід використовувати будь-яку можливість для занять фізичною культурою.	
16	Засобами фізичної культури й спорту я шукаю можливість для самоствердження.	
17	Від занять фізкультурою й спортом я маю велике задоволення.	
18	Я повинен (на) знати про фізкультурно-педагогічну	

	діяльність усе, що передбачено програмою, щоб не осоромитися на екзамені.	
19	У спорті мені ще багато чому треба навчитися й досягти.	
№ вибору	**Пропоновані вибори ставлення до майбутньої фізкультурно-педагогічної діяльності**	
20	Вважаю для себе дуже важливим навчитися передавати свої знання, уміння й навички дітям. Для мене однаково цікаво й важливо бути високопрофесійним педагогом і спортсменом.	
21	Учні повинні мене поважати. В їхніх очах я буду і шанованим педагогом і професійним спортсменом.	
22	Я буду гарним учителем фізичної культури, тому що я буду любити своїх учнів, а вони мене.	
23	Головне налагодити дисципліну в класі, і тоді не буде ніяких проблем. Якщо буде дисципліна, то навчити дітей різним видам рухових дій не так вже й складно.	
24	Дуже переживаю, як діти будуть ставитись до мене. Чи зможу я їм сподобатися. Якщо не вдасться завоювати їхні симпатії, то мені важко буде з ними працювати.	
25	З дитинства мріяв (яла) стати вчителем фізичної культури, і це бажання завжди було найсильнішим.	
26	У мене було бажання стати вчителем, але коли я почав (ла) вчитися, то виникли сумніви – чи правильно я обрав (ла) професію.	

Додаток И

Анкета виявлення стану сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури

Заповніть таблицю, якомога адекватніше оцінюючи свої особистісні якості й професійні вміння за п'ятибальною шкалою: 5 – чітко виражені; 4 – достатньо сформовані; 3 – недостатньо сформовані; 2 – сформовані мінімальною мірою; 1 – уміння, якості немає.

Міра сформованості якості й уміння відзначається знаком "+" в одній із п'яти комірок стрічки кожного питання (від 1 до 5).

Аркуш рефлексивної компетентності

Прізвище, ім'я, по-батькові студента _____Курс_____шифр групи_____

№ п/п	Особистісні якості та професійні вміння	Оцінки				
		1	2	3	4	5
I	**Володіння методами пізнання самого себе**					
1.	Можу розібратися в самому собі					
2.	Можу об'єктивно оцінити свій психічний і фізичний стан					
II	**Володію методами самоконтролю**					
1	Можу визначити самопочуття по пульсу					
2	Можу визначити артеріальний тиск					
3	Контролюю масу тіла					
4	Веду щоденник спостереження за тренувальним процесом					
5	Веду щоденник професійного становлення					
III	**Володіння методами регуляції психофізичного стану**					
1	Контролюю свій емоційний стан					
2	Дотримуюсь режиму дня, праці й відпочинку					
3	Достатньо висипаюсь					
4	Володію методами емоційної та вольової підготовки					
5	Вживаю заходи для поліпшення свого фізичного стану					
6	Контролюю власний психічний стан					
IV	**Інформаційно-дослідницькі вміння**					
1	Вмію здобувати інформацію					
2	Вмію користуватися наочністю					
3	Елементарно вмію користуватися комп'ютером					

4	Користуюся Інтернетом					
5	Вмію користуватися літературою					
6	Цікавлюсь науковими новинами					
7	Вмію досліджувати педагогічні явища					
V	**Комунікативні вміння**					
1	Володію словом, мовою, жестами, мімікою					
2	Підвищую ідейно-політичні й морально-етичні якості					
3	Треную навички спілкування					
4	Вмію переборювати сором'язливість у спілкуванні					
5	Вмію налагоджувати міжособистісні стосунки					
6	Вмію уважно вислуховувати співрозмовника					
VI	**Пізнавальні вміння**					
1	Орієнтуюсь в змісті навчання й виховання					
2	Вмію логічно опрацювати текст, скласти схему, план					
3	Маю навички пізнавальної активності					
VII	**Інтелектуальні вміння**					
1	Регулярно треную уяву, мислення, пам'ять					
2	Умію вийти зі скрутного становища, використовуючи кмітливість і спритність					
3	Умію оцінити гнучкість і логічність свого мислення					
VIII	**Організаторські вміння**					
1	Здатний (а) керувати діями інших					
2	Умію розподілити роботу серед учнів					
3	Можу виявити вимогливість					
4	Здатний (а) викликати інтерес до справи					
5	Можу об'єктивно оцінити результати робіт					
6	Володію такими методами як самоінструкція, самонаказ, самоконтроль					

Додаток К

Опис технологічного ресурсу компетентнісно орієнтованої освіти

Кейс-стаді (case-studi – дослідження випадку) – технологія навчання, у якій об'єктом вивчення є спеціальні дидактичні матеріали, що імітують реальну професійну діяльність або її продукти.

Основним дидактичним принципом технології кейс-стаді є принцип імітації реальних життєвих або професійних процесів. Тому дуже часто до складу методичних матеріалів, якими забезпечується технологія, включаються атрибути й продукти реальної професійної діяльності. Важливою умовою є актуальність розглянутих проблем для конкретного контингенту студентів. Ознайомившись з "навчальним кейсом", студенти формулюють проблему, діагностують причини її виникнення й знаходять шляхи розв'язання протиріч. Використання цієї технології вимагає великої підготовчої роботи педагога щодо розробки й опису конкретних професійних ситуацій (кейсів). Ефективність кейс-стаді дуже висока, оскільки дає змогу реалізувати суб'єктну позицію студента, розвивати здатність "бачити проблему", аналізувати ситуацію, "відкидати" непотрібну інформацію тощо.

Технологія "малих груп". Групова робота в процесі навчання – спільна розумова діяльність груп чисельністю від 3 до 10 осіб, які розв'язують особистісно-значимі завдання або проблеми. Вона дає змогу розподіляти працю, використовувати механізм змагання. Унаслідок цього можна одержати синергетичний ефект, який полягає в тому, що результати роботи групи перевищують просту суму результатів роботи її окремих членів.

Основний зміст групової роботи полягає в продукуванні колективного мислення, що ініціює використання комунікацій між членами групи, поділ "повноважень", обговорення, рефлексію тощо. Необхідною умовою включення учасника в діяльність групи є його самовизначення стосовно: 1) мети й завдань групової роботи, 2) наявних у нього засобів розумової та організаційної роботи; 3) способів робочої взаємодії в групі.

Зазначені особливості дають змогу використовувати цю технологію не тільки як засіб досягнення предметних цілей (вирішення проблем, побудованих на змісті навчальної дисципліни), але й з метою відпрацьовування умінь співробітництва, комунікативних навичок тощо. Групова робота дає змогу активно використовувати ресурси інших учасників. Відтак формується здатність співорганізовувати власні й "чужі" ресурси в розв'язанні особистісно-значущих проблем. Саме в цьому полягає унікальність цієї технології.

Обов'язковою умовою ефективного використання технології "малих груп" є якісна рефлексивна робота викладача й студентів на етапі завершення групової роботи. Рефлексивному аналізу мають підлягати не тільки прямі продукти діяльності малих груп (вирішені проблеми, підготовлені презентації тощо), але й процес колективної роботи: як група шукала спосіб рішення, які проблеми й труднощі в процесі групової взаємодії виникали, яким чином враховувалися різні точки зору учасників і вироблялася колективна думка, який був внесок кожного учасника в групових досягненнях тощо.

Ефективно працюючу групу відрізняють: природність зовнішнього й внутрішнього спілкування; відвертість один з одним; спрямованість на рішення поставлених цілей і завдань шляхом співробітництва й спілкування; рухливість ролей і регламентів роботи; максимальне використання здібностей усіх членів групи; готовність до самовдосконалення, до прояву ініціативи, прагнення до нового; рівну відповідальність за зроблену роботу.

Метод проектів. Слово "проект" європейськими мовами запозичено з латинської мови: дієприкметник "proiectus" означає "відкинутий уперед", "виступаючий", "той, що кидається у вічі".

Проект – засіб перетворення дійсності. Його результати можуть бути як матеріальними, так і нематеріальними. Кожен проект характеризується своїм рівнем активності проектантів, різними потребами в ресурсах і результатами.

Педагогічний проект – спеціальне завдання з проблемно-тематичної розробки, яку повинні виконати студенти. Викладач спеціально організовує, а студенти самостійно виконують комплекс дій, які завершуються створенням

творчого продукту. Продукт повинен складатися з матеріального або інтелектуального об'єкта праці, виготовленого в процесі проектування, і бути представленим в усному чи письмовому вигляді.

Усі проекти можна розділити таким чином:

- за домінуванням у проекті діяльності: дослідницької, пошукової, творчої, рольової, прикладної (практико-орієнтованої), ознайомлювальної та ін.;
- за предметно-змістовими галузями: монопроекти (в межах однієї предметної галузі), міжпредметні;
- за кількістю учасників і характером контактів у проекті: індивідуальні, групові, колективні, міжнародні та ін.;
- за тривалістю виконання проекту: короткострокові, довгострокові та ін.

Зіставляючи "метод проектів" з традиційними методами, можна відзначити низку його переваг: 1) процес навчання максимально наближається до практики; 2) студенти нагромаджують досвід включення в самостійну професійну діяльність; 3) метод проектів ставить суб'єкти навчання перед необхідністю знаходити й приймати оптимальне рішення; 4) студенти формують власну інформаційну та комунікативну компетентності; 5) відбувається творче засвоєння необхідної інформації.

Ігрові технології навчання. Ігрові технології – це ігрова форма взаємодії педагога й дітей, яка сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету.

Специфіка ігрових технологій полягає в двоплановості й трьохплановості дидактичних стосунків: до традиційних взаємин "викладач–студент", "студент–студент" додається ще й взаємодія умовних суб'єктів умовної діяльності. Така позиція обґрунтовується існуванням у грі двох "прошарків" – дидактичних та ігрових цілей. Отже, виникає додаткове педагогічне завдання – відшукати оптимальні співвідношення цих цілей. Наприклад, домінування ігрових цілей призводить до зникнення навчальних функцій гри. Унаслідок цього відбувається гра заради гри. Перевага ж дидактичних цілей суттєво деформує гру як особливу технологію, яка по суті перетворюється в семінар, практичне заняття тощо.

У психолого-педагогічній літературі в описі ігрових технологій трапляються різні терміни. Наприклад, якщо гра проводиться економістами, то вона називається діловою грою (business game), рідше – управлінською (management game) чи операційною. У сфері політики, міського планування, як правило, використовується термін "імітаційна гра" (simulation game). Найпоширенішим на Заході є термін "імітаційна гра", чи "ігрова імітація". Використання терміна "імітаційна гра" пов'язане з виділенням істотних характеристик цієї технології. З одного боку, імітація розуміється дуже широко як заміна безпосереднього експериментування шляхом створення й маніпулювання моделями, макетами, які замінюють реальний об'єкт вивчення. У соціальних науках широкого поширення набула машинна імітація, яка реалізує формальну модель тієї або іншої досліджуваної системи. З іншого боку, існують ігрові технології, у яких учасники обирають собі певні ролі й вступають у безпосередню взаємодію один з одним, прагнучи досягти своїх рольових цілей. "Ігрова імітація" або "імітаційна гра" поєднує ці два підходи. Вона грунтується на конкретних ситуаціях, узятих із реального життя, і є динамічною моделлю спрощеної дійсності. Таким чином, в основі ділової гри лежить імітаційна модель, однак реалізується вона завдяки діям учасників гри.

Основні ознаки ігрових технологій: моделювання процесу діяльності, спрямованого на вироблення професійних (проектних або управлінських) рішень; розподіл ролей (соціальних, професійних) між учасниками гри; взаємодія учасників, зумовлена правилами гри або розпорядженнями ролі, яка виконується; розходження цілей учасників при виробленні рішень; наявність конфліктної ситуації в грі; наявність однозначно сформульованої мети гри; реалізація в процесі гри "ланцюжка рішень", який грунтується на динаміці розвитку об'єкта ігрового моделювання; прив'язка модельованих подій до конкретних миттєвостей часу; наявність системи оцінювання результатів або діяльності учасників гри.

Діалогові технології. Діалог – це спосіб пізнання себе й довкілля в умовах суб'єктно-смислового спілкування. У діалозі особистість транслює себе, свою унікальність і самобутність за умови адекватної самооцінки, здатності до

повноцінної саморегуляції, уміння визначити зміст явищ і предметів, бути критичним тощо.

Діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні.

Тренінгові педагогічні технології. Тренінгові педагогічні технології – це система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання.

Поняття "тренінг" у сучасній науці має різне трактування. Так, у педагогічній і психологічних галузях знань це поняття визначається як комплекс активних методів соціально-психологічної підготовки, як метод розвитку особистості, як вид групової психологічної роботи, як комплекс інтерактивних групових методів і як уплив процесу взаємодії в пізнанні на розвиток особистості майбутнього педагога.

Інтеграційні технології. Термін "інтеграція" (від латинського integratio – поповнення) означає об'єднання в ціле будь-яких частин.

Інтеграційні технології – це дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем й інших форм організації навчання. Ці технології можуть поєднувати в собі й інші види педагогічних технологій – тренінгових, ігрових, діалогових тощо.

Модульно-компетентнісна технологія навчання. На сьогодні модульна система навчання визнана найбільш гнучкою, оскільки її можна пристосувати до кожної з існуючих програм професійної підготовки в навчальних закладах різного типу. Вона також може бути успішно використана в межах короткотривалих курсів підвищення кваліфікації фахівців, у програмах додаткової професійної перепідготовки.

Модульне навчання є найбільш економним, тому що із програми навчання вилучаються матеріали, які не стосуються виконуваної роботи: ураховуються наявні знання й уміння студентів, що дає змогу скорочувати час навчання;

ураховуються індивідуальні особливості студентів (темп засвоєння, практичні навички тощо), що також дає змогу варіювати часом навчання.

У професійній освіті головні відмінності модульної технології від традиційної полягають у тому, що:

- структура модульної програми співвідноситься зі структурою діяльності фахівця й складається з окремих модулів, що є закінченою частиною роботи з чітко позначеним початком і кінцем (одночасно кожен модуль є структурним елементом модульної програми навчання);
- добір змісту навчання здійснюється внаслідок системного аналізу діяльності фахівця, диференційованої на окремі дії й операції (тобто розробляється структура діяльності фахівця);
- для вивчення кожного модуля програми навчання (фрагмента діяльності фахівця) розробляються спеціальні методичні посібники, у яких міститься необхідна інформація для формування певних знань і навичок, що контролюють завдання або тести;
- для кожного студента можна скласти індивідуальну програму навчання на основі базової модульної програми з урахуванням освітнього замовлення та рівня стартової підготовки.

Таким чином, модульне навчання припускає відносно самостійну роботу студентів щодо засвоєння індивідуальної модульної програми, складеної з окремих модулів.

В основі концепції модульно-компетентнісної освіти лежить діяльнісний підхід, тобто процес навчання орієнтований на послідовне засвоєння студентами елементів професійної діяльності відповідно до змісту модульної освітньої програми.

При складанні модульної програми головним є питання: до рішення яких конкретних професійних завдань необхідно підготувати студентів у процесі виконання навчальної діяльності? Для цього аналізується професійна діяльність фахівця, її зміст і структура, внаслідок чого визначається перелік незалежних або автономних завдань цієї діяльності.

Навчання може бути завершеним, якшо студент заздалегідь установленим способом підтверджує, що він належним чином виконує завдання діяльності. Якщо ж він не зумів підтвердити свою компетентність, цей навчальний епізод буде відтворено стільки разів, скільки необхідно для досягнення цілей навчання. Тільки після цього починається виконання наступних завдань.

Технологія критеріально-орієнтованого навчання – це технологія повного засвоєння, яка ґрунтується на уявленні про те, що, варіюючи видами завдань, формами їх представлення, видами допомоги суб'єктам навчання, можна добитися досягнення всіма учасниками заданого рівня обов'язкових критеріїв навченості, без засвоєння якого неможливе подальше повноцінне навчання й розвиток особистості, входження до культури сучасного суспільства.

Технологія критеріально-орієнтованого навчання має таку послідовність:

1. Точне визначення еталону (критерію) засвоєння теми (заняття), яке полягає в переліку конкретних результатів навчання.
2. Підготовка контрольних робіт – тести.
3. Диференціація навчального матеріалу на окремі фрагменти, визначення результатів (критеріїв), які слід досягнути під час їх вивчення та складання поточних тестів, які дають змогу впевнитися в досягненні мети вивчення кожної навчальної одиниці й таким чином виявити коригувальні процедури.
4. Вибір методів вивчення матеріалу та визначення навчальних завдань.
5. Розробка альтернативних корекційних і збагачувальних матеріалів по кожному з тестових питань.

Таким чином, ключовим моментом цієї технології є точне визначення й формулювання еталона (критерію) повного засвоєння відповідно до програми й освітнього стандарту. Його основа – науково-обґрунтовані навчальні цілі, найважливішими функціями яких є: конструктивна – полягає в прогнозуванні й плануванні навчального процесу; відбору оптимального змісту, адекватного означеним цільовим орієнтирам; технологічна, яка передбачає визначення методів, прийомів, адекватних цілям; перспективно розвивальна, яка дає змогу суб'єктам навчання орієнтуватися в майбутній діяльності.

Метод "портфоліо". Термін "портфоліо" запозичено з англійської мови. Він позначає форму й процес організації продуктів освітньої діяльності. Зарубіжний досвід показує, що "портфоліо" як паспорт професійної кар'єри (Portfolio Career Passport) активно впроваджується в загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах і є індивідуальним "портфелем" офіційних документів, що відображають знання, уміння й навички студента, які можуть задовольнити попит на ринку праці.

Портфоліо одночасно є формою, процесом організації й технологією роботи з продуктами пізнавальної діяльності студентів. Воно призначене для демонстрації, аналізу й оцінки, для розвитку рефлексії, для усвідомлення студентами власної суб'єктної позиції. Показово, що ця технологія може одночасно бути одним із способів формування такого виду компетентності як готовність до розв'язання проблем й об'єктом оцінки рівня її сформованості.

Як правило, портфоліо – це папка-нагромаджувач, у якій містяться різні матеріали. Класичний портфоліо складається з 4 розділів: 1) "портрет" (інформація про автора портфоліо); 2) "колектор" (матеріали, авторство яких не належить студентові); 3) "робочі матеріали" (все те, що створено й систематизовано студентом); 4) "досягнення" (матеріали, що відображають кращі результати й демонструють успіхи).

Залежно від мети складання, "портфоліо" може бути робочим, тематичним, демонстраційним, рефлексивним, презентаційним, а також портфоліо досягнень. Останній варіант використовується для надання роботодавцеві інформації про кваліфікацію, академічні знання та сформовані компетентності молодих людей. Особлива увага приділяється оцінюванню "навичок підготовки до зайнятості" (Employabiliti skills), які є загальними для всіх професій і сприяють успіхові на ринку праці.

Технологія "портфоліо" передбачає індивідуальне нагромаджувальне оцінювання особистісних досягнень і результатів, а також виявлення конкретних показників – навчальних, професійних, психологічних й інших здобутків

(наприклад, компетентностей), які характеризують, насамперед, динаміку навчальних досягнень студентів за певний період.

У цій технології стратегічно значимим є аналіз реального портфоліо студента на початок навчального процесу, прогнози "проектованого", а потім і реального портфоліо на етапі завершення навчання.

До портфоліо можна внести те, що, сама людина вважає своїм надбанням. Його склад може бути різноманітним і залежати, насамперед, від конкретних освітніх, професійних і життєвих цілей. До нього можуть увійти досягнення у виконанні проектів або завдань, творчих робіт, рефератів, дипломів, курсових, особистісних психологічних здобутків (у вигляді самозвітів). Щоб оцінити розвиток студента, викладач аналізує склад матеріалів портфоліо, які наочно показують, що саме людина вважає важливим і цінним у процесі професійної підготовки. Отже, саме таким чином побічно діагностуються життєві й професійні цінності студента.

Портфоліо є також важливим мотивуючим фактором, оскільки при будь-якій своїй структурі він націлює студента на демонстрацію успіху. Досить цінним є те, що цю технологію можна використовувати не тільки для зовнішньої оцінки, але й для розвитку процесів самооцінки студентів.

Додаток Л

Робоча програма навчального курсу "Теорія і методика фізичного виховання"

Міністерство освіти і науки України
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
Кафедра фізичного виховання

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з навчально-виховної
та методичної роботи
Черкаського національного університету
імені Б. Хмельницького
_____ доц. Ю. В. Андрієнко

Програма навчальної дисципліни

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

(орієнтована на формування базових професійних компетентностей за вимогами кредитно-модульної системи навчання)

Черкаси – 2008

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
Предмет: "Теорія і методика фізичного виховання"

Курс: Підготовка спеціалістів	**Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень**	**Характеристика навчальної дисципліни**
Кількість кредитів ECTS: 7,5. Модулів: 10 + курсова робота. Загальна кількість годин: 272. Тижневих годин: 3.	Шифр та назва напряму: 0102 – Фізичне виховання і спорт. Шифр та назва спеціальності: 6.010200 – Фізичне виховання. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр.	Обов'язкова. Рік підготовки: 3–4. Семестр: 5–6, 8. Лекції: 60 годин. Лабораторні й практичні заняття: 60 годин Семінари: 18 годин. Самостійна робота, ІНДЗ: 134 годин. Види контролю: екзамен – 5, 8 семестри.

СТРУКТУРА ЗАЛІКОВИХ КРЕДИТІВ КУРСУ, ПРОГРАМА ТА РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ СТУДЕНТАМ

№ НК п/п	**Навчальні компоненти**	**Кількість годин, відведених на:**				**Оцінювання навчальної діяльності студентів**	
		лекція	**практ., лаб.**	**семінар**	**самост. робота**	**вид контр.**	**ІНДЗ**
V СЕМЕСТР (1 кредит)							
ЗМ-І. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА							
1.	Історичні аспекти становлення ТМФВ як навчальної дисципліни, її місце й інтегративна роль у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.	2	2				
2.	Система фізичного виховання.	2	2		2		
3.	Основні поняття фізичної культури. Спрямованість формування фізичної культури особистості у процесі фізичного виховання.	2	2		4		2
ЗМ-ІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА							
1.	Спрямованість наукових досліджень у галузі фізичного виховання.	2	2				
2.	Основи педагогічних досліджень у фізичному вихованні.	2	2	2	4		2
	Кількість годин	**10**	**10**	**2**	**10**	**Рейтинг сформованості компетентностей**	**4**
V СЕМЕСТР (1,5 кредити)							
ЗМ-ІІІ. ОГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ							
1.	Форми побудови занять у фізичному вихованні й спорті.	1	1		2		
2.	Форми фізичного виховання школярів.	1	1		2		
3.	Урок фізичної культури, як основна форма фізичного виховання школярів.	2	2		2		
4.	Комунікативна взаємодія вчителя з учнями на уроках фізичної культури.	2	2	2	4		
ЗМ-ІV. ЗАСОБИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ							
1.	Фізична вправа як основний засіб фізичного виховання.	2	2		2		
2.	Характеристика засобів фізичного виховання.	2	2		4		
ЗМ-V. МЕТОДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ							

1.	Суть і класифікація методів фізичного виховання.	2	2		2		
2.	Принципи й методи побудови процесу фізичного виховання в загальноосвітній школі	2	2	2	4		
	Кількість годин	**14**	**14**	**4**	**22**	**Рейтинг сформованості компетентностей**	
VI СЕМЕСТР (1 кредит)							
ЗМ-VI. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НАСЕЛЕННЯ							
1.	Фізичне виховання дітей раннього й дошкільного віку.	2	2		2		
2.	Фізичне виховання учнів загальноосвітніх шкіл.	4	4	2	2		6
3.	Фізичне виховання студентів середніх спеціальних і вищих навчальних закладів.	2	2		2		
4.	Фізичне виховання дорослого населення.	2	2		2		
	Кількість годин	**10**	**10**	**2**	**8**	**Рейтинг сформованості компетентностей**	**6**
VIII СЕМЕСТР (2 кредити)							
ЗМ-VII. СУТЬ, ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ Й ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ							
1.	Загальна характеристика й класифікація рухових якостей.	2	2		4		
2.	Закономірності розвитку рухових якостей.	2	2		4		
3.	Принципи й теоретико-методичні положення розвитку рухових якостей.	2	2		4		
ЗМ-VIII. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ							
1.	Характеристика різновидів рухових якостей: механізми, індивідуальні особливості, засоби й методи їх розвитку.	2	2		6		
2.	Методика розвитку рухових якостей.	2	2		6		
3.	Основи методики навчання руховим діям.	2	2	2	6		
4.	Особливості навчання фізичним вправам.	2	2	2	10		
	Кількість годин	**14**	**14**	**4**	**40**	**Рейтинг сформованості компетентностей**	
VIII СЕМЕСТР (2 кредити)							
ЗМ-IX. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯВ							
1.	Розвиток рухових якостей школярів.	2	2		6		
2.	Засвоєння способів майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійний тренінг).			4	16		
3.	Особливості методики використання фізичних вправ у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.	2	2		6		
ЗМ-X. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ							
1.	Оздоровча спрямованість фізичного виховання.	2	2		2		
2.	Форми, засоби й методи оздоровчого фізичного виховання.	2	2		2		
3.	Вимоги до уроку фізичної культури з урахуванням здоров'язбереження школярів.	2	2	2	8		
4.	Сучасні системи оздоровчо-кондиційного фізичного виховання.	2	2		4		
	Кількість годин	**12**	**12**	**6**	**44**	**Рейтинг сформованості компетентностей**	

ПРОГРАМА

(основний зміст)
навчальної дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання"
(орієнтована на формування базових професійних компетентностей
відповідно до кредитно-модульної системи навчання)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Дисципліна "Теорія і методика фізичного виховання" є базовою інтегративною дисципліною навчального плану підготовки фахівців із фізичної культури у вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації. Тому в контексті вимог Болонського процесу зміст програми спрямовано на формування в студентів базових професійних компетентностей. Її відмінними особливостями, порівняно з попередніми програмами, є: оновлення змісту дисципліни, використання компетентнісного підходу в навчанні, значне посилення ролі фізичної культури в розвитку людини й підготовці фахівця, використання теоретико-методичних основ фізичного виховання й практичних умінь і навичок для збереження й зміцнення здоров'я, а також розвитку професійно-особистісних якостей.

Загальні вимоги до формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури визначаються за такими принципами:

- гуманізації – забезпечення особистісно-орієнтованого характеру освітнього процесу, спрямованого на творчу самореалізацію випускника в професійній діяльності;
- фундаменталізації зв'язків між різноманітними процесами навколишнього, природничо-науковими й гуманітарними знаннями;
- компетентнісного підходу, який визначає систему вимог до організації освітнього процесу, спрямованого на посилення його практичної орієнтації, підвищення ролі самостійної роботи студентів у розв'язанні завдань і ситуацій, які моделюють професійні проблеми, а також формування у випускників здатності діяти в мінливих життєвих умовах;
- соціально-особистісної підготовки, яка забезпечує формування в майбутніх учителів фізичної культури соціокультурної компетентності, заснованої на єдності емоційно-ціннісного ставлення до надбань фізичної культури суспільства та соціально-творчого досвіду з урахуванням інтересів, потреб і можливостей кожного студента.

Відповідно до названих принципів унаслідок опанування курсу "Теорія і методика фізичного виховання" майбутні фахівці мають набути таких базових професійних компетентностей:

– *предметно-теоретична* – наявність стрункої системи науково-професійних знань;

– *інформаційно-дослідницька* – уміння знаходити інформацію, самостійно обробляти її з метою набуття предметно-специфічних знань, необхідних для успішного виконання завдань професійної діяльності; уміння проводити

експериментальні дослідження в галузі педагогіки й психології фізкультури й спорту, працювати з культурною спадщиною з метою створення нової інформації;
– *профільна* – глибоке володіння сукупністю дидактичних, методичних і технологічних засобів і творче їх використання в педагогічній практиці (*методична, рухова та здоров'язберігальна компетентності*);
– *професійного спілкування* – володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів, які визначають оптимальний стиль педагогічного спілкування в різних ситуаціях і культуру мовлення; уміння будувати міжособистісні стосунки;
– *соціокультурна* – фіксовані прояви гуманістичної педагогічної етики, поважне й вимогливе ставлення до учнів і колег, уміння цілепокладання, планування, організації та корекції власної діяльності, її культуровідповідності з позиції власної ідентифікації з цінностями професійного середовища;
– *рефлексивна* – прагнення педагога до якості, досконалості професійної діяльності, до особистісного самовдосконалення; уміння будувати соціально орієнтовану систему критеріїв і норм, що регулюють його діяльність; толерантність; уміння регулювати власні емоційні стани; уникнення й тактовне розв'язання конфліктних ситуацій; встановлення доброзичливих стосунків із дітьми, колегами; педагогічний такт; емпатія; адекватна самооцінка;
– *творча* – самостійність і здатність до творчості; емоційна готовність до варіативної професійно-педагогічної діяльності, активність у пошуку оригінальних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій; готовність до ситуативної професійної поведінки, до вироблення авторського стилю педагогічної діяльності.

У контексті формування названих базових компетентностей внаслідок опанування курсу "Теорія і методика фізичного виховання" студент повинен ***знати:***

- основні етапи розвитку системи фізичного виховання в Україні в контексті розвитку світової культури;
- естетичні, моральні й духовні цінності фізичної культури й спорту;
- дидактичні закономірності у фізичному вихованні;
- методику викладання дисциплін фізкультурно-спортивного циклу;
- вікові й статеві закономірності розвитку фізичних якостей і формування рухових навичок;
- методи й організацію комплексного контролю у фізичному вихованні;
- методи організації та проведення науково-дослідної роботи в галузі фізичного виховання;

уміти:

- формулювати конкретні завдання у фізичному вихованні різних груп населення;
- використовувати технологію навчання різних категорій людей руховим діям, розвитку їхніх фізичних якостей у процесі фізкультурно-спортивних занять;
- планувати й проводити основні види фізкультурно-оздоровчих занять із дітьми дошкільного й шкільного віку, дорослими людьми з урахуванням санітарно-гігієнічних, кліматичних, національних і регіональних умов;

- оцінювати ефективність фізкультурно-спортивних занять;
- консультувати осіб різного віку з питань організації та проведення індивідуальних і колективних фізкультурно-спортивних занять;
- оволодівати новими щодо одержаних у ВНЗ видами фізкультурно-спортивної діяльності в процесі самоосвіти й самовдосконалення;
- використовувати навички раціонального використання навчального й лабораторного обладнання, аудіовізуальних засобів, комп'ютерної техніки, тренувальних пристроїв і спеціальної апаратури під час проведення різних видів занять із фізичного виховання;
- використовувати засоби й методи формування здорового способу життя на основі потреби у фізичній активності й регулярному використанні фізичних вправ, гігієнічних і природних факторів із метою оздоровлення й фізичного вдосконалення учнів;
- використовувати навички науково-методичної діяльності для розв'язання конкретних проблем, які виникають під час проведення фізкультурно-спортивних занять;
- використовувати методи лікувально-педагогічного контролю в конкретних ситуаціях професійної діяльності;
- надавати первинну допомогу людям, які отримали травми внаслідок виконання фізичних вправ;
- визначати причини помилок у процесі засвоєння учнями рухових дій і знаходити методику їх усунення;
- творчо використовувати отримані знання з теорії і методики фізичного виховання при вирішенні педагогічних, навчально-виховних, науково-методичних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних відмінностей особистості;

Навчальна робота з курсу проводиться у формі лекцій, лабораторних, семінарських і практичних занять, самостійної роботи студентів.

Самостійна робота сприяє розкриттю потенційних можливостей студентів, формує інтерес до вивчення предмету, активізує мислення, стимулює потребу до більш глибоких знань програмного матеріалу. У процесі самостійної роботи студенти виконують завдання викладача у вигляді реферату з окремих питань дисципліни, вирішення ситуаційних завдань тощо.

Умовні позначення:

ТМФВ – Теорія і методика фізичного виховання;
ЗМ – змістовий модуль;
НК – навчальний компонент;
ІЗ – інформаційна забезпеченість;
ОФН – огранізаційні форми навчання;
ККТ – карта компетентностей і технологій;

У процесі навчання викладач по кожному студенту внаслідок опанування ним змістового модуля програми фіксує в таблиці результати сформованості відповідної компетентності (там, де не передбачено формування конкретної компетентності, у відповідній комірці таблиці ставиться прочерк).

Зразок таблиці результативності формування компетентностей

П.І.П. студента_____	Індекс групи_____

ЗМ-1																										
Перелік завдань та рейтинг оцінювання якості їх виконання (у балах)	**Перелік формованих компетентностей**																									
	Предметно-теоретична			**Інформаційно-дослідницька**			**Методична**			**Рухова**			**Здоров' язбережальна**			**Соціокультурна**			**Комунікативна**			**Творча**			**Рефлексивна**		
	ПК-1	ПК-2	НК-3	НК-1	НК-2	ПК-3	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-1	НК-2	НК-3	НК-1	НК-2	ПК-3	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-1	ПК-2	ПК-3	НК-1	НК-2	НК-3
1. Конспект лекції (0-10)				-	-	-	-	-	-	-	-	-							-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Пояснення понять (0-5)				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				-	-	-	-	-	-
3. Усне опитування (0-5)				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				-	-	-	-	-	-
4. Письмова робота (0-5)							-	-	-	-	-	-	-	-	-				-	-	-	-	-	-			
5. Реферативна доповідь (0-20)							-	-	-	-	-	-	-	-	-							-	-	-	-	-	-
сума балів по компетентностям у кожному НК							-	-	-	-	-	-										-	-	-			
сума балів по компетентностям за весь модуль							-			-												-					

Примітка: мінімальна сума балів за модуль – 56% від max.

ЗМ-І. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

НК-1. Історичні аспекти становлення ТМФВ як навчальної дисципліни, її місце й інтегративна роль у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

1. Суть і причини виникнення фізичного виховання в суспільстві.
2. Фізичне виховання як вид виховання і педагогічний процес.
3. Відмінні риси фізичного виховання як педагогічного процесу.
4. Історичні аспекти розвитку й становлення фізичного виховання в загальній системі освіти й виховання.
5. Розвиток знань про фізичне виховання і виникнення теорії та методики фізичного виховання як спеціальної дисципліни.
6. Розвиток знань про фізичне виховання в Україні.
7. Мета й предмет теорії і методики фізичного виховання.

8. Місце дисципліни ТМФВ у державних освітніх стандартах вищої професійної освіти за спеціальністю – фізична культура.
9. Провідна роль дисципліни ТМФВ у процесі інтеграції профілюючих дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.
10. Система основних понять теорії і методики фізичного виховання.

ІЗ: матеріали лекцій, література (11–12; 57; 66; 68–69).

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Система фізичного виховання.

1. Фізичне виховання як система. Мета й завдання сучасної системи фізичного виховання. Структура вітчизняної системи фізичного виховання. Основні напрями у фізичному вихованні. Основи фізичного виховання в Україні.

2. Структура системи фізичного виховання населення: фізичне виховання дітей раннього й дошкільного віку, фізичне виховання учнів, студентів, населення за місцем роботи, проживання та відпочинку; осіб які мають відхилення у фізичному й психічному розвитку.

3. Принципи фізичного виховання. Зв'язок фізичного виховання з освітою та вихованням. Організаційні форми фізичного виховання: дошкільні освітні установи, загальноосвітні школи, освітні установи початкової та середньої професійної освіти, вищі навчальні заклади, установи додаткової освіти спортивної спрямованості (ДЮКФП, ДЮСШ та ін.), спортивні клуби й об'єднання. Фізичне виховання в армії і на флоті.

4. Нормативні, наукові, програмні, організаційні основи системи фізичного виховання.

Питання для перевірки:

1. Розкрийте суть системи фізичного виховання в Україні.
2. Охарактеризуйте історично сформовані національні риси фізичного виховання в Україні.
3. Назвіть мету й основні завдання фізичного виховання.
4. Назвіть загальні соціально-педагогічні принципи фізичного виховання.
5. Визначте основні складові державних вимог до фізичного виховання.
6. Назвіть основні державні документи, які регламентують процес фізичної культури і спорту в Україні.
7. Розкрийте основні положення системи Державного тестування щодо визначення рівня фізичної підготовленості школярів.

Практичні завдання:

1. Випишіть статті із Закону України "Про фізичну культуру", які регламентують процес фізичного виховання в школі.
2. Випишіть із цільової комплексної програми "Фізичне виховання – здоров'я нації" положення, що стосуються шкільного фізичного виховання.
3. Опишіть власну позицію щодо ідентифікації себе з національним фізичним вихованням минулого й сьогодення.
4. Підготуйте реферативну доповідь про культурну спадщину, традиції та новації в галузі педагогіки фізичної культури й спорту народів різни країн Світу.

ІЗ: матеріали лекцій, література (8–9; 15–16; 21–22; 25; 28; 43).

ОФН – лекція, семінар, лабораторне й практичне заняття, самостійна робота.

НК-3. Основні поняття фізичної культури. Спрямованість формування фізичної культури особистості в процесі фізичного виховання.

1. Базові поняття: "фізична культура", "фізичне виховання", "фізичний розвиток", "фізична підготовка", "фізична досконалість", "спорт".
2. Загальна характеристика фізичної культури. Функції фізичної культури. Базова фізична культура. Рекреативна фізична культура. Професійно-прикладна фізична культура.
3. Спорт як компонент фізичної культури. Спорт у сучасному суспільстві. Функції сучасного спорту. Масовий спорт. Дитячо-юнацький спорт. Спорт вищих досягнень. Професійний спорт. Спорт для інвалідів.
4. Загальна характеристика поняття "Фізична культура особистості". Мета й завдання формування фізичної культури особистості. Основні напрями виховання фізичної культури особистості.
5. Інтелектуальне, соціально-психологічний і тілесний напрями у формуванні фізичної культури особистості.
6. Спрямованість фізичного виховання на ідеал краси людського тіла й духу, гармонії та культури руху.
7. Основні рівні фізичної культури особистості. Складові компоненти фізичної культури особистості.
8. Роль фізичної культури в збереженні й зміцненні здоров'я.
9. Цінності фізичної культури та праці вчителя.

Питання для перевірки:

1. Дайте визначення поняття "фізична культура". Розкрийте її зв'язки з культурою людини й суспільства.
2. Розкрийте зміст понять "фізичне виховання" і "спорт".
3. Назвіть різновиди й структуру фізичної культури.

Практичне завдання:

1. Доберіть і випишіть висловлювання знаменитих мислителів про користь фізичної культури в цілому й рухової активності, зокрема.

ІЗ: матеріали лекцій, література (11; 39; 41; 66; 68–69).

ОФН – лекція, семінар, практичне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-1		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК -1	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, соціокультурна, рефлексивна	малих груп, портфоліо
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, соціокультурна, здоров'язберігальна, інформаційно-дослідницька	малих груп, портфоліо

ЗМ-ІІ. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА

НК-1. Спрямованість наукових досліджень у галузі фізичного виховання.

1. Взаємозв'язок наукової та навчальної діяльності в професійній фізкультурно-педагогічній освіті. Система підготовки наукових кадрів в Україні.
2. Актуальна проблематика узагальнюючих досліджень у галузі фізичного виховання й спорту; визначальні риси методології досліджень у цій галузі. Науково-прикладна проблематика організаційно-управлінського, матеріально-технічного й економічного забезпечення умов для функціонування системи фізичного виховання.
3. Оптимізація форм і змісту рухової активності, нормування динаміки навантажень, поєднаних із виконанням різних форм фізичних вправ у різних категорій населення.
4. Шляхи підвищення дієвості психомоторних і психорегулюючих факторів у фізичному вихованні. Дослідження в галузі використання факторів "штучного управлінського середовища". Проблематика подальшої наукової розробки принципів фізичного виховання.
5. Наукові дослідження в галузі подальшого вдосконалення методик розвитку фізичних якостей і поєднаних із ними здібностей цілеспрямованого формування особистості в процесі фізичного виховання, форм побудови занять, планування й контролю, фізичного виховання дітей раннього, дошкільного й шкільного віку та студентів.
6. Проблематика досліджень у галузі теорії спортивних змагань, концепцій, підготовки спортсменів, спортивного відбору, закономірностей спортивного тренування, програмування й контролю в спорті.

ІЗ: матеріали лекцій, література (3; 23; 25; 49; 62; 71), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Основи педагогічних досліджень у фізичному вихованні.

1. Організація педагогічних досліджень у фізичному вихованні: вибір теми дослідження та її обґрунтування; основні підходи до вибору теми дослідження; класифікація проблем дослідження; варіанти проблем науково-дослідної роботи в галузі фізичної культури; актуальність теми наукового дослідження; визначення об'єкта й предмета в науковому дослідженні; відмінність предмета й об'єкта; гіпотеза в науковому дослідженні; основні правила формулювання гіпотез; класифікація наукових гіпотез; наукова новизна й практична значущість; формулювання мети й завдань дослідження; методика складання принципового й робочого плану дослідження.
2. Методи дослідження у фізичному вихованні: методи організації навчально-виховної роботи в дослідницьких групах; методи збору поточної інформації; педагогічний аналіз та оцінка; хронометрування; тестування фізичної

підготовленості та методика його проведення; анкетування та інтерв'ювання в педагогічних дослідженнях; види анкетування, його структура й класифікація питань анкети; педагогічний експеримент і його види; комплектування експериментальних груп; планування експерименту.

3. Традиційні й сучасні інформаційні технології наукового пошуку в галузі фізичного виховання: 1) порядок використання літературних джерел із теорії і методики фізичного виховання у фондах бібліотеки; 2) Інтернет технології в процесі пошуку й обміну інформацією; 3) характеристика програмного забезпечення під час роботи в мережі Інтернет: Microsoft Internet Explorer, Opera; 4) електронна пошта (e-mail); 5) телеконференції (Internet News); електронні таблиці в процесі оцінки й обробки результатів дослідження; 6) створення комплексних текстових документів за допомогою пакета Microsoft Word.

4. Види і методика виконання інформаційно-дослідницьких робіт: 1) характеристика й методика виконання інформаційно-реферативних робіт; 2) характеристика й методика виконання проблемно-реферативних робіт; 3) характеристика й методика виконання описових робіт; 4) характеристика й методика виконання постерів (стендових доповідей); 5) характеристика й методика виконання дослідницьких проектів.

5. Структура й зміст курсових і дипломних робіт. Види курсових робіт (теоретична, експериментальна). Оформлення матеріалу курсових і дипломних робіт. Підготовка й захист курсових і дипломних робіт.

Практичні завдання:

1. Підготуйте стендову доповідь за обраною проблемою.

ІЗ: матеріали лекцій, література (3; 23; 25; 49; 62; 71), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, практичне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-ІІ		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, інформаційно-дослідницька, творча	малих груп, метод проектів, портфоліо

ЗМ-ІІІ. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

НК-1. Форми побудови занять у фізичному вихованні та спорті.

1. Характеристика форм фізичного виховання, зумовленість різноманіття форм розмаїттям завдань. Форми фізичного виховання в сім'ї, дошкільних закладах, у

школі, у закладах додаткової освіти. Взаємозв'язок форми й змісту занять. Динаміка працездатності на заняттях, характеристика структури занять.
2. Урочні й позаурочні форми. Урок – основна форма організації занять, характеристика, вимоги до методики його проведення. Види уроків. Структура урока. Тренувальні заняття та їхня характеристика. Позаурочні: індивідуальні та групові самодіяльні заняття, ігри й змагання.

РЕ-ІЗ: матеріали лекцій, література (29; 31; 41; 56), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Форми фізичного виховання школярів.

1. Форми фізичного виховання протягом навчального дня:
а) гімнастика до занять, її завдання, особливості організації, засоби й методика проведення; б) фізкультурні хвилинки й паузи, їх завдання, засоби, методика проведення й особливості організації; в) використання фізичних вправ на продовжених перервах та в групах подовженого дня; г) година здоров'я.
2. Позакласні заняття фізичними вправами: а) некласифікаційні змагання; б) фізкультурно-художнє свято; в) спортивно-художні ранки; г) дні здоров'я.
3. Фізичне виховання поза школою: а) фізичне виховання за місцем проживання; б) фізичне виховання в літніх таборах відпочинку.
4. Індивідуальні, самостійні заняття фізичними вправами: а) ранкова гігієнічна гімнастика; б) домашні завдання з фізичної культури.
5. Роль сім'ї у фізичному вихованні дітей.

Питання для контролю:

1. Назвіть форми фізичного виховання, які використовуються протягом навчального дня.
2. Дайте коротку характеристику позакласним формам занять фізичними вправами.
3. Розкрийте технологію розробки системи домашніх завдань для учнів молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Практичні завдання:

1. Розробіть сценарій спортивно-художнього ранку для учнів початкових класів на тему: "Ми веселі акробати".
2. Складіть тематику бесід з батьками учнів середніх класів із питань формування особистої фізичної культури їхніх дітей.
3. Підберіть 3 домашні завдання для учнів старших класів теоретичного характеру для вивчення навчального матеріалу у формі загадок, творчих завдань, кросвордів, ребусів

ІЗ: матеріали лекцій, література (6; 10; 13; 29; 41; 58), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

НК-3. Урок фізичної культури як основна форма фізичного виховання школярів.

1. Визначення завдань уроку. Різновиди шкільних уроків фізичної культури.
2. Проведення уроку: а) особливості проведення підготовчої частини уроку; б) особливості проведення основної частини уроку; в) особливості проведення заключної частини уроку.
3. Зміст і методика проведення уроків фізичної культури залежно від вирішення педагогічних завдань.
4. Дозування навантаження на уроці.
5. Оцінка діяльності учнів на уроці.
6. Особливості змісту й методики проведення уроків фізичної культури з дітьми молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Питання для контролю:

1. Назвіть різновиди уроків фізичної культури й завдання, які вони вирішують.
2. Дайте характеристику частин уроку.
3. Охарактеризуйте особливості проведення уроків фізичної культури з дітьми молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Практичні завдання:

1. Складіть поширений план-конспект уроку для учнів початкових класів у природних умовах (підберіть матеріал таким чином, щоб поєднати фізичне виховання з духовним та естетичним розвитком дитини).
2. Розробіть і проведіть у групі фрагмент уроку фізичної культури в старших класах на основі імітації будь якої життєвої ситуації, у якій виховуються необхідні фізичні якості особистості.

ІЗ: матеріали лекцій, література (7; 9; 29; 31; 37; 40; 56), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

НК-4. Комунікативна взаємодія вчителя з учнями на уроках фізичної культури.

1. Специфіка мовних форм комунікацій учителя з учнями на уроках фізичної культури: особливості мовних дій і вчинків, вербальні компоненти спілкування, класифікація мовних дій.
2. Педагогічний такт учителя фізичної культури.
3. Організація спілкування вчителя фізичної культури з учнями.
4. Характеристика типових комунікативних ситуацій учителя фізичної культури на уроках фізичного виховання.

Практичні завдання:

1. Визначте ситуативні й невербальні характеристики спілкування вчителя фізичної культури.
2. Виявіть комунікативні помилки в спеціальному тексті лекції та обговоріть їх.
3. Обговоріть проблемні педагогічні ситуації щодо педагогічного такту вчителя фізичної культури на заняттях із фізичного виховання в школі.
4. Комунікативний тренінг "Учимося слухати, говорити, аналізувати".
5. Розробіть програму дискусії на вільну тему й проведіть її фрагмент.
6. Скориставшись наданою карткою з певними реально-фіксованими ситуаціями

студентської поведінки під час проведення фрагментів уроків фізичного виховання в школі, виконайте рефлексивні вправи з використанням різноманітних методів.

ІЗ: матеріали лекцій, література (5; 42; 64), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція-бесіда, практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-ІІІ		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична	малих груп, метод проектів, портфоліо
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, рухова, соціокультурна, творча, рефлексивна	малих груп, кейс-стаді, метод проектів, тренінг, портфоліо
НК-4	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, рухова, соціокультурна, творча, рефлексивна	малих груп, кейс-стаді, метод проектів, тренінг, портфоліо

ЗМ-IV. ЗАСОБИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

НК-1. Фізична вправа як основний засіб фізичного виховання.

1. Фізичні вправи, сили природи, гігієнічні фактори. Зміст і форма фізичних вправ. Властивості фізичних вправ – поліструктурність, поліфункціональність.
2. Класифікація фізичних вправ за їхніми біомеханічними особливостями, спрямованістю на розвиток рухових якостей або навчання руховим діям, спортивною технікою та ін.
3. Техніка фізичних вправ. Просторові, просторово-часові й динамічні характеристики фізичних вправ. Використання біомеханічних характеристик рухової дії у фізичному вихованні. Критерії оцінки ефективності техніки.
4. Уплив фізичних вправ на організм людини. Фізичне навантаження як результат виконання фізичних вправ. Робота й відпочинок – компоненти навантаження. Зовнішня і внутрішня сторони навантаження. Обсяг та інтенсивність навантаження. Наслідки, пов'язані з навантаженням: витрата енергетичного потенціалу та його відновлення.
5. Поняття максимального й оптимального навантаження. Фактори, які впливають на величину й спрямованість навантаження. Натренованість як результат фізичного навантаження. Витримка тренувань, її види та визначальні фактори. Уплив фізичних вправ на розвиток рухових якостей і морфофункціональних властивостей організму. Оздоровчий вплив фізичного навантаження на організм. Умови, які сприяють оздоровчому впливу вправ.

6. Фізичні вправи як перцептивна діяльність, пов'язана з інтелектом і психікою людини. Вплив фізичних вправ на розвиток психічних процесів та інтелекту особистості.

ІЗ: матеріали лекцій, література (14; 24; 32–33; 36; 39), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Характеристика засобів фізичного виховання.

1. Фізичні вправи як засіб фізичного виховання.
2. Гімнастика як засіб фізичного виховання. Оздоровчі, лікувальні, навчально-розвиваючі й спортивні види гімнастики.
3. Ігри як засіб фізичного виховання: а) рухливі ігри; б) спортивні ігри.
4. Туризм як засіб фізичного виховання.
5. Спорт як засіб фізичного виховання.
6. Природні й гігієнічні фактори як засіб фізичного виховання

Питання для перевірки знань:

1. Дайте характеристику фізичним вправам як основному засобу фізичного виховання.
2. Розкрийте значення й методичні особливості використання в процесі фізичного виховання гігієнічних видів гімнастики.
3. Дайте характеристику рухливих ігор за інтенсивністю й назвіть шляхи ускладнення рухових завдань під час гри.

Практичні завдання:

1. Підберіть рухливі ігри для ознайомлення дітей: 1) з навколишнім природним середовищем; 2) порами року; 3) погодними умовами; 3) тваринним і рослинним світом.
2. Складіть кросворд для дітей молодшого шкільного віку з метою ознайомлення дітей: 1) з різновидами фізичних вправ; 2) видами спорту 3) спортивним інвентарем (використати в одному кросворді мінімум 5 слів, можливе використання малюнків).

ІЗ: матеріали лекцій, література (1–2; 10; 14; 20; 24; 32–33; 36; 39; 58; 60; 65–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-IV		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, творча	малих груп, метод проектів, портфоліо

ЗМ-V. МЕТОДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

НК-1. Суть і класифікація методів фізичного виховання.

1. Визначення понять: "метод", "методичний прийом", "методика". Класифікація методів. Загальнопедагогічні й специфічні методи, які використовують у процесі фізичного виховання.
2. Загальнопедагогічні методи: методи словесного впливу, методи забезпечення наочності. Використання слова в навчанні: використання емоційної та смислової функцій слова, значення термінології як словесного позначення нових уявлень і понять, вимоги, які ставляться до сучасної термінології. Види наочного сприйняття і методика його використання.
3. Специфічні методи фізичного виховання: регламентованої вправи, ігровий і змагальний.
4. Методи регламентованої вправи, які використовуються переважно під час навчання руховим діям. Їхні різновиди й особливості.
5. Методи регламентованої вправи, які використовуються переважно в процесі розвитку фізичних якостей.
6. Робота й відпочинок – компоненти методів регламентованої вправи, які використовуються переважно для розвитку фізичних якостей. Обсяг та інтенсивність – кількісні показники роботи. Якісні показники роботи: стандартна, змінна, безперервна, перервна з інтервалами відпочинку, координаційно проста, координаційно складна.
7. Тривалість і характер – кількісні та якісні показники відпочинку. Класифікація методів вправи залежно від характеру й співвідношення роботи й відпочинку: методи стандартної, змінної, безперервної, інтервальної вправи, методи комбінованої вправи.
8. Поняття навчального завдання у фізичному вихованні. Залежність спрямованості впливу навчального завдання від кількісних і якісних показників роботи й відпочинку. Якісна характеристика навчального завдання залежно від спрямованості його впливу: швидкісне, силове, швидкісно-силове на витривалість, на гнучкість, на координацію рухів.
9. Поняття навантаження як міри впливу навчального завдання. Фактори, які визначають ефект навантаження під час виконання навчального завдання. Післядія навантаження в період відпочинку після виконання навчального завдання. Залежність післядії виконання навчального завдання від кількісних і якісних показників роботи й відпочинку. Способи регламентації навантаження під час виконання навчального завдання за спрямованістю, обсягом, інтенсивністю, локалізацією
10. Кругове тренування – комплексна організаційно-методична форма, яка містить ряд методів строго регламентованої вправи. Кругове тренування за методом безперервної вправи, інтервальної вправи з повними й жорсткими інтервалам відпочинку. Загальна характеристика методичних особливостей різновидів кругового тренування.
11. Ігровий і змагальний методи у фізичному вихованні.

12. Методика використання "штучного управлінського середовища" (тренувальних пристроїв, спеціального обладнання) для підвищення ефективності фізичних вправ.

ІЗ: матеріали лекцій, література (14; 33–39; 44; 50; 65–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Принципи і методи побудови процесу фізичного виховання в загальноосвітній школі

1. Принципи фізичного виховання: доступності та індивідуалізації, систематичності, наочності, свідомості й активності, міцності й прогресування.
2. Методи фізичного виховання: демонстрації, використання слова, практичні методи.
3. Методичні прийоми навчання фізичним вправам.
4. Ігровий метод.

Питання для контролю:

1. Назвіть принципи фізичного виховання.
2. Назвіть і схарактеризуйте основні групи методів фізичного виховання.
3. Охарактеризуйте ігровий метод.

Практичні завдання:

1. Розробіть дидактичні картки для вивчення окремих вправ із графічним зображенням для використання під час урочних занять (1 картка) і під час домашньої роботи (2 картка).
2. Напишіть оповідання (із вигаданими героями) для стимулювання учнів до навчання чи виконання фізичних вправ.
3. Розробіть дидактичну гру для пояснення значення фізичної культури в житті учня.

ІЗ: матеріали лекцій, література (14; 33–39; 44; 50; 65–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-V		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, рухова, соціокультурна, творча	малих груп, портфоліо

ЗМ-VI. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НАСЕЛЕННЯ

НК-1. Фізичне виховання дітей раннього й дошкільного віку.

1. Вікові особливості дітей дошкільного віку: періодизація вікового розвитку дітей раннього й дошкільного віку; формування опорно-рухового апарату.
2. Особливості фізичного розвитку й фізичної підготовленості дітей раннього й дошкільного віку та завдання їх фізичного виховання в контексті зміцнення здоров'я, фізичного розвитку, підвищення опору організму дитини несприятливим факторам зовнішнього середовища. Завдання щодо розвитку основних фізичних якостей і формування рухових умінь і навичок. Значення загального режиму життя, гігієнічних умов і природних факторів для оздоровчого впливу фізичних вправ.
3. Засоби й методи фізичного виховання відповідно до вікової періодизації дітей дошкільного віку.
4. Особливості методики занять фізичними вправами, спрямованих на загартовування дитячого організму, формування правильної постави, основних рухів і рухових дій.
5. Форми фізичного виховання дітей дошкільного віку.
6. Програмно-нормативне забезпечення фізичного виховання дошкільнят.

ІЗ: матеріали лекцій, література (2; 6; 55; 59), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Фізичне виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

1. Соціально-педагогічне значення, спрямованість, мета й завдання фізичного виховання дітей у різні періоди шкільного віку.
2. Періодизація шкільного віку, значення врахування вікових періодів для підвищення ефективності фізичного виховання школярів. Вікові особливості фізичного розвитку й фізичної підготовленості дітей шкільного віку.
3. Фізичне виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку. Завдання, засоби, особливості методики.
4. Фізичне виховання дітей із послабленим здоров'ям. Завдання, зміст, особливості методики залежно від рівня фізичного розвитку й характеру захворювань.
5. Фізичне виховання в допоміжних школах. Завдання, зміст, особливості методики залежно від стану здоров'я і дефектів розвитку. Адаптивна фізична культура.
6. Фізичне виховання в школах-інтернатах і дитячих будинках. Специфіка контингенту. Особливості режиму дня. Спрямованість і форми фізичного виховання.
7. Особливості фізичного виховання в сільській школі.
8. Форми організації фізичного виховання в школі: урок фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального й продовженого дня; позакласні форми занять; загальношкільні фізкультурно-масові та спортивні заходи.
9. Форми організації фізичного виховання в закладах додаткової освіти: школи вищої спортивної майстерності; ДЮСШ, ДЮКФП; спортивні секції та гуртки

будинків школяра, стадіонів, парків культури і відпочинку; спортивно-оздоровчі, трудові, військово-спортивні, оздоровчі табори.
10. Форми фізичного виховання в сім'ї: заходи в режимі дня, самостійні заняття, прогулянки, сімейні походи.
11. Програми фізичного виховання загальноосвітньої школи як документи, які сприяють установленню ефективного оздоровчого режиму школи, моральному вихованню, трудової і професійної підготовки учнів.
12. Структура програми, її спрямованість і зміст. Зв'язок і взаємозумовленість розділів програми. Відображення в змісті програми прикладної підготовки (базовий компонент). Реалізація змісту програми залежно від національних, регіональних і географічних особливостей країни (варіативний компонент).
13. Шкільний урок фізичної культури – основна форма навчальної роботи. Структура уроку. Постановка завдань. Побудова й зміст уроків, які забезпечують ефективність поставлених завдань. Підготовка вчителя до уроку. Організація, активізація та оцінка діяльності учнів на уроці. Дозування навантаження на уроці. Класифікація уроків залежно від поставлених завдань. Індивідуальний, груповий і фронтальний методи організації діяльності школярів на уроці. Способи активізації активності учнів під час уроку.
14. Методика формування навички самостійно займатися фізичними вправами. Домашні завдання з фізичного виховання: мета, завдання, види, спрямованість, форми організації, контроль й оцінка виконання.
15. Мета, завдання, спрямованість і зміст інших форм фізичного виховання в режимі навчального дня: гімнастика до занять, фізкультхвилини (паузи), ігри та фізичні вправи під час рухливої перерви, спортивна година в групах продовженого дня.
16. Завдання позакласної роботи з фізичного виховання. Розділи роботи: агітаційно-пропагандистська; фізкультурно-оздоровча; спортивна; військово-патріотична.
17. Вимоги до організації позакласної роботи: обов'язки директора школи; завуча з виховної роботи; організатора позакласної роботи; учителя фізкультури; учителя з основ безпеки життєдіяльності; класного керівник.
18. Форми й спрямованість змісту позакласних фізкультурних заходів: календарний план, положення про змагання.
19. Значення й форми пропаганди фізичної культури та спорту в школі.
20. Методика розробки документів планування.
21. Специфічні особливості обліку успішності, форми обліку, етапи обліку (попередній, поточний, підсумковий).
22. Роль і значення педагогічного контролю уроку фізичної культури. Педагогічний аналіз, спостереження, хронометрування й пульсометрія уроку. Методика її організації та проведення. Тестування фізичної підготовленості школярів.
23. Методичні аспекти формування знань школярів у галузі загартовування, формування постави й статури. Особливості навчання руховим діям у дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку. Основні вимоги методики виховання фізичних якостей у школярів різного віку.

Проектно-дослідницьке завдання – стендова доповідь.

ІЗ: матеріали лекцій, література (5; 14; 26; 29; 41–42; 45; 56; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-3. Фізичне виховання студентів середніх спеціальних і вищих навчальних закладів.

1. Специфічні цілі й завдання фізичного виховання студентів професійно-технічних навчальних закладів. Особливості планування й організації навчальної роботи з фізичного виховання студентів професійно-технічних навчальних закладів.
2. Особливості фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентської молоді. Обов'язковий курс фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Характеристика програми фізичного виховання студентів. Завдання, зміст, особливості організації і методики фізичного виховання. Нормативне забезпечення фізичного виховання студентів основних, спеціальних і спортивно-навчальних відділень. Позаакадемічні форми цілеспрямованого використання фізичної культури й спорту в режимі робочого дня, побуту та відпочинку студентів.
3. Зміст навчальної програми з фізичного виховання для вищих навчальних закладів. Оцінка успішності. Форми фізичного виховання в позааудиторний час: заняття в спортивних секціях, внутрішньовузівські змагання, фізкультурно-масові заходи, фізкультурно-оздоровча робота в студентських гуртожитках, оздоровчо-спортивна робота в таборах.

ІЗ: матеріали лекцій, література (25; 28; 50; 54; 61; 70), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-4. Фізичне виховання дорослого населення.

1. Фізичне виховання в основний період трудової діяльності, у похилому й старшому віці.
2. Завдання індивідуально спрямованого фізичного виховання в старшому віці, зміст й організаційно-методичні особливості занять.
3. Професійна фізична підготовка. Особливості методики.

ІЗ: матеріали лекцій, література (12; 25; 28; 50; 54; 61; 70), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-VI		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп

НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, інформаційно-дослідницька, творча	малих груп, метод проектів, портфоліо
НК-4	предметно-теоретична, професійного спілкування	малих груп

ЗМ-VII. СУТЬ, ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ

НК-1. Загальна характеристика й класифікація рухових якостей.

1. Поняття фізичних і рухових якостей.
2. Класифікація рухових якостей: кондиційні, координаційні.
3. Елементарні й складні рухові якості.
4. Спеціальні, специфічні й загальні рухові якості.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 43; 45), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Закономірності розвитку рухових якостей.

1. Рух як провідний фактор розвитку фізичних якостей.
2. Залежність розвитку якостей від режиму рухової діяльності.
3. Етапність розвитку фізичних якостей.
4. Нерівномірність і гетерохронність (різночасність) розвитку рухових якостей.
5. Зворотність показників розвитку рухових якостей.
6. Перенесення фізичних якостей.
7. Єдність і взаємозв'язок рухових умінь і фізичних якостей.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 14; 33; 39; 46–48; 50; 53), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-3. Принципи і теоретико-методичні положення розвитку рухових якостей.

1. Принцип регулярності педагогічних впливів.
2. Принцип прогресування й адаптивно-адекватної максимальності в нарощуванні ефекту педагогічних впливів.
3. Принцип раціонального поєднання й розподілу в часі педагогічних впливів різного характеру.
4. Принцип цілеспрямованості й адаптивної адекватності впливів.
5. Принцип вікової адекватності педагогічних впливів.
6. Принцип випереджальних впливів і розвитку фізичних якостей.

7. Принцип синхронного впливу.
8. Основні теоретико-методичні положення розвитку рухових якостей.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 14; 33; 39; 46–48; 50; 53; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-VII		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова	малих груп
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична	малих груп

ЗМ-VIII. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ

НК-1. Характеристика різновидів рухових якостей: механізми, індивідуальні особливості, засоби й методи їх розвитку.

1. Характеристика різновидів рухових якостей: сила, швидкість витривалість, гнучкість, координація.
2. Механізми, які забезпечують розвиток рухових якостей.
3. Критерії та методи оцінювання рухових якостей.
4. Статево-вікові та індивідуальні особливості розвитку рухових якостей.
5. Засоби розвитку рухових якостей.
6. Методи розвитку рухових якостей.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (5; 14; 26; 29; 41–42; 45; 56; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Методика розвитку рухових якостей.

1. Метрологія сили. Механізми прояву сили як передумова. Засоби тренування сили. Методичні напрямки тренування сили: метод наближених до максимальних зусиль, метод динамічних зусиль, метод повторності зусиль “до відмови”, метод ізометричних зусиль. Розв’язувані завдання, величина обтяження, кількість повторень, інтервали відпочинку, кількість підходів, механізм адаптації. Місце силових вправ на уроці, у системі уроків. Показники й застереження кожного з методичних напрямків. Контрольні вправи (тести) для визначення рівня розвитку сили.
2. Методичні підходи і прийоми, за допомогою яких стимулюють швидкісно-силові якості. Правила нормування навантажень на занятті, під час серії занять у

вирішенні завдання розвитку або підтримки швидкісно-силових якостей. Показники й застереження кожного з методичних напрямків. Контрольні вправи (тести) для визначення рівня розвитку швидкісно-силових якостей.

3. Методика виховання швидкості реагування в умовах простої й складної реакції (завдання, засоби, методи, методичні прийоми). Поняття швидкісного бар'єра й боротьба з ним. Силова й технічна підготовка в зв'язку з вихованням швидкості. Контрольні вправи (тести) для визначення рівня розвитку швидкісних якостей.

4. Методика формування здатності підтримувати рівновагу: поступове ускладнення вимог, вибірковий вплив на функції вестибулярного аналізатора. Методика виховання здатності до раціонального м'язового розслаблення: формування досконалої техніки вправ, установки на розслаблення, використання базових вправ на розслаблення, уявне й м'язове розслаблення, використання технічних засобів, масаж, сауна й ін. Особливості методики виховання здатності дотримувати й регулювати просторові параметри рухів: точне відтворення рухів, відтворення відхилень на задану величину, поєднання контрастних і наближених завдань, вплив на функцію сенсорних систем, вимикання аналізаторів. Взаємозв'язок різних рухо-координаційних якостей.

5. Способи вимірювання витривалості в практиці фізичного виховання. Зміна, залежно від віку, показників витривалості у вправах циклічного характеру, спрямованих на подолання відстані в заданий період часу. Зміна залежно від віку показників витривалості у вправах силового характеру, спрямованих на максимальне досягнення в заданий період часу. Витривалість у вправах глобального, регіонального, локального характеру різної спрямованості. Основні компоненти навантаження у вихованні витривалості під час циклічних вправ, які виконують у різних зонах потужності. Фактори, які обмежують працездатність під час циклічних вправ глобального характеру "на витривалість" залежно від зони потужності. Методи виховання "загальної" (аеробної) витривалості під час циклічних вправ глобального характеру, виконуваних у зонах великої й помірної потужності. Сенситивні періоди виховання "загальної" витривалості. Методи розвитку витривалості під час циклічних вправ глобального характеру, які ставляться до максимальної й субмаксимальної зон потужності. Взаємозв'язок витривалості з іншими якостями. "Перенесення" витривалості. Особливості методики виховання витривалості в спортивних іграх. Особливості методики виховання витривалості в єдиноборствах. Додаткові фактори виховання витривалості. Методика використання кругового тренування для виховання витривалості на уроках фізичної культури. Місце вправ на витривалість на занятті, у системі занять, у річному циклі.

6. Методика формування постави. Місце вправ щодо формування постави на уроці, у процесі багаторічного фізичного виховання. Методи розвитку гнучкості, правила нормування навантаження для розвитку гнучкості, використання вправ на гнучкість під час заняття, серії занять, в онтогенезі. Можливості й завдання регулювання маси тіла. Критерії нормальної маси тіла, способи її контролю. Методика збільшення м'язової маси. Методика зменшення м'язової маси. Критерії та методика оптимізації структурних компонентів тіла.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 14; 33; 39; 46–48; 50; 53), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота – 2 год.

НК-3. Основи методики навчання руховим діям.

1. Навчання руховим діям. Мета й завдання навчання рухам. Техніка фізичної вправи – об'єкт вивчення й засіб навчання. Рухове вміння й рухова навичка – природна основа фізичної вправи. Вивчення фізичної вправи – процес формування рухового вміння й рухової навички. Готовність до навчання. Рівні засвоєння руху: ознайомлювальний, репродуктивний, рівень трансформації. Перенесення рухових навичок у процесі навчання, його види й значення.
2. Загальна (типова) структура процесу навчання. Етапи навчання, логіка їх послідовності. Варіанти структури процесу навчання залежно від підготовленості учнів, мети навчання, обраного напрямку фізичного виховання.
3. Етап початкового розучування. Передумови й завдання навчання на цьому етапі. Загальні завдання. Індивідуальні завдання для учнів залежно від складності техніки дії. Виникнення загальної уяви про рухову дію та установка на її засвоєння. Методи і прийоми безпосереднього розучування: розучування дії в цілому, вроздріб, за допомогою навідних вправ; їх особливості, умови й правила використання. Регламентація обсягу завдань під час окремого заняття й у системі занять. Особливості, правила використання методів словесного й наочного впливу. Засоби й методи контролю за освоєнням техніки рухової дії.
4. Етап поглибленого розучування. Передумови, загальні й конкретні завдання навчання на цьому етапі. Повторна вправа – провідний метод уточнення рухової навички. Методика забезпечення точності виконання рухової дії, підвищення її стійкості до різних дезорганізаційних факторів. Регламентація обсягу завдань на окремому занятті й у системі занять. Особливості, правила використання методів словесного й наочного впливу. Засоби і методи контролю за освоєнням техніки рухової дії.
5. Етап удосконалення рухової дії. Передумови, загальні й конкретні завдання навчання на цьому етапі. Повторна вправа як провідний метод спрощення рухової навички. Методика забезпечення варіативності рухової дії, підвищення її стійкості до різних дезорганізаційних факторів. Забезпечення стійкості рухової дії при значних і максимальних фізичних навантаженнях. Регламентація обсягу завдань на окремому занятті й у системі занять. Особливості, правила використання методів словесного й наочного впливу. Засоби й методи контролю за освоєнням техніки рухової дії.

Тестування.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 14; 33; 39; 46–48; 50; 53; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-4. Особливості навчання фізичним вправам.

1. Основи техніки фізичних вправ.

2. Структура процесу навчання: а) етап початкового розучування вправи; б) етап поглибленого розучування вправи; в) етап закріплення та вдосконалення вправи.
3. Періоди й етапи підготовки до вивчення фізичної вправи: а) попередній період; б) основний період; в) заключний період.
4. Програмування процесу навчання фізичним вправам.

Тестування.

Питання для контролю:

1. Назвіть етапи навчання та завдання, які вирішуються на кожному з них.
2. Назвіть періоди та етапи підготовки до вивчення фізичних вправ.
3. Дайте коротку характеристику основних складових програми навчання окремо взятої вправи.

Практичні завдання:

1. Укладіть словник термінів, які трапляються в процесі фізичного виховання учнів молодшого, середнього й старшого шкільного віку (по одному із розділів програми).
2. Складіть зі слів-термінів кросворди для кожної вікової групи школярів.
3. Для кожної вікової групи школярів розробіть програму навчання окремій вправі.

ІЗ: матеріали лекцій, література (14; 33; 39; 46–48; 50; 53), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, лабораторне й практичне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-VIII		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова, методична	малих груп
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова, методична,	малих груп
НК-4	предметно-теоретична, професійного спілкування, рухова, творча	малих груп, метод проектів, портфоліо

ЗМ-ІХ. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

НК-1. Розвиток рухових якостей школярів.

1. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
2. Засоби й методи розвитку фізичних якостей.
3. Особливості розвитку фізичних якостей у дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
4. Засоби, вікові особливості й методика розвитку сили.

5. Засоби, вікові особливості й методика розвитку гнучкості.
6. Засоби, вікові особливості й методика розвитку швидкості.
7. Засоби, вікові особливості й методика розвитку витривалості.
8. Розвиток спритності: а) точність просторових переміщень; б) розвиток точності відчуття часу; в) збереження стійкості тіла (рівноваги); г) вестибулярна стійкість.

Тестування.

Питання для контролю:

1. Назвіть основні засоби розвитку фізичних якостей.
2. Дайте коротку характеристику основним методам розвитку фізичних якостей.
3. Розкрийте особливості розвитку фізичних якостей у дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Практичні завдання:

1. Розробіть малюнки-схеми рухових вправ для різновікових груп школярів.
2. Складіть кросворд із назв рухливих ігор, які вивчаються в початкових класах.
3. Розробіть поширені плани-конспекти уроків із розвитку фізичних якостей в учнів початкових, середніх і старших класів (відповідно з чинними шкільними програмами).

ІЗ: матеріали лекцій, література (19; 35; 43), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, лабораторне й практичне заняття, самостійна робота.

НК-2. Засвоєння способів майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійний тренінг).

1. Демонстрація рухових вправ за розробленими малюнками-схемами.
2. Показ фрагментів рухливих ігор.
3. Імітаційна гра.
3. Розв'язування проблемних педагогічних ситуацій, які виникають на уроках фізичного виховання в школі.
4. Проведення фрагментів уроків фізичного виховання в школі.
5. Диспут.

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 14; 33; 39; 46–48; 50; 53; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – практичне й лабораторне заняття, самостійна робота.

НК-3. Особливості методики використання фізичних вправ у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

1. Особливості методики використання гімнастичних вправ у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
2. Особливості методики використання рухливих і спортивних ігор у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
3. Особливості методики використання легкоатлетичних вправ у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Питання для контролю:

1. Визначте особливості використання вправ циклічного характеру в процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
2. Визначте особливості використання гімнастичних вправ у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.
3. Визначте особливості використання рухливих і спортивних ігор у процесі фізичного виховання дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Практичні завдання:

1. Розробіть рухливі ігри для дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку з метою вивчення або вдосконалення гімнастичних вправ (по 1 грі на кожну вікову групу школярів).
2. Розробіть рухливі ігри для дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку з метою вивчення або вдосконалення легкоатлетичних вправ (по 1 грі на кожну вікову групу школярів).
3. Розробіть рухливі ігри для дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку з метою вивчення прийомів спортивних ігор (по 1 грі на кожну вікову групу школярів).

ІЗ: матеріали лекцій, література (1; 2; 67), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, лабораторне й практичне заняття, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-ІХ		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, рухова, творча	малих груп, портфоліо
НК-2	методична, професійного спілкування, рухова, рефлексивна	ігрові, кейс-стаді, диспут
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, рухова, творча	малих груп, метод проектів, портфоліо

ЗМ-Х. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

НК-1. Оздоровча спрямованість фізичного виховання.

1. Оздоровча спрямованість як найважливіший принцип системи фізичного виховання.
2. Зміст оздоровчих систем, які використовуються у фізичному вихованні: використання аеробних вправ, оздоровчої ходьби та бігу, систем дихальної гімнастики, рекреаційних ігор, східних і деяких національних оздоровчих систем.
3. Теоретичне обґрунтування впливу фізичних вправ і різних оздоровчих систем на організм людини.

4. Історично й генетично зумовлена роль активної м'язової діяльності як важливого фактора зміцнення ресурсів здоров'я людини.

5. Зміст понять "оздоровчо-реабілітаційна фізична культура" (фізкультурна реабілітація) та "оздровчо-рекреаційна фізична культура" (фізкультурна рекреація), їх сутність і межі використання.

6. Поняття "оздоровча фізична культура" та її роль у формуванні здорового способу життя.

7. Місце спрямовано-оздоровчих засобів у різні вікові періоди онтогенезу й у різних умовах життєдіяльності.

8. Механізм оздоровчої дії фізичних вправ, загартування, масажу.

ІЗ: матеріали лекцій, література (32; 43; 54; 61–62), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-2. Форми, засоби і методи оздоровчого фізичного виховання.

1. Характеристика спрямовано-оздоровчих фізкультурно-спортивних занять.
2. Сутність та принципи здоров'язберігальних освітніх технологій.
3. Характеристика засобів спеціально-оздоровчої спрямованості.
4. Методика оздоровчого фізичного виховання для здорових людей. Складання індивідуальних програм, контроль і корекція оздоровчих впливів.

ІЗ: матеріали лекцій, література (27; 32; 54; 61–62), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

НК-3. Вимоги до уроку фізичної культури з урахуванням здоров'язбереження школярів.

1. Побудова уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу з використанням досягнень передової педагогічної практики щодо здоров'язбереження учнів.
2. Реалізація принципів і методів здоров'язберігальних технологій.
3. Забезпечення необхідних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням стану їхнього здоров'я, особливостей розвитку, інтересів, нахилів і потреб.
4. Ефективність використання педагогічних засобів здоров'язбереження.
5. Забезпечення варіативного використання правил здорового способу життя залежно від конкретних умов проведення уроку.

Практичні завдання (квазіпрофесійні тренінги):

1. Розв'язання проблемних педагогічних ситуацій здров'язбереження, що виникають на уроках фізичної культури в школі.
2. Виконання колективного проекту "Вільний час і твоє здоров'я".
3. Імітаційна гра за розробленим проектом.

ІЗ: матеріали лекцій, література (27; 29; 32; 40; 43; 54; 61–62), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, лабораторне й практичне заняття, самостійна

робота.

НК-4. Сучасні системи оздоровчо-кондиційного фізичного виховання.

1. Сутність поняття "оздоровчо-кондиційне фізичне виховання".
2. Спрямованість і зміст оздоровчого фізичного виховання.
3. Нові види фізкультурно-спортивних занять.

Питання для контролю:

1. Дайте визначення поняття "оздоровче фізичне виховання".
2. Назвіть оздоровчі ефекти занять фізичними вправами.
3. У чому полягають особливості методики проведення нових видів фізкультурно-спортивних занять?

ІЗ: матеріали лекцій, література (27; 32; 43; 54; 61–62; 68–69), опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративний матеріал.

ОФН – лекція, семінар, самостійна робота.

ККТ

ЗМ-Х		
№ НК	**Перелік формованих компетентностей**	**Технології формування**
НК-1	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, здров'язберігальна	малих груп
НК-2	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, здров'язберігальна	малих груп
НК-3	предметно-теоретична, професійного спілкування, інформаційно-дослідницька, методична, здров'язберігальна	малих груп, кейс-стаді, метод проектів, ігрова, портфоліо
НК-4	предметно-теоретична, професійного спілкування, методична, здров'язберігальна	малих груп

ТЕМАТИКА ПРОЕКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ

Проблема 1. Фізична виховання як суспільне явище.

1. Фізичне виховання в ієрархії цінностей загальної культури й історії людства.
2. Соціокультурні функції фізичного виховання (структура й зв'язок із суспільними функціями).
3. Завдання, зміст і форми фізичної виховання.
4. Взаємозв'язок фізичного виховання зі спортом, фізичної рекреацією та реабілітацією.
5. Фізична виховання як засіб формування духовних потреб людини.

Проблема 2. Педагогічна діяльність учителя фізичної культури.

1. Специфічні особливості діяльності вчителя фізичної культури в школі.
2. Специфічні особливості діяльності тренера ДЮСШ.
3. Зміст виховної роботи щодо залучення школярів до занять професійним спортом.
4. Аналіз типових причин успіхів і невдач у роботі вчителя фізичної культури.

Проблема 3. Фізичне виховання школярів.

1. Урахування вікових особливостей при розробці змісту й методики фізичного виховання школярів.
2. Моделювання фізичної підготовленості дівчат і юнаків – випускників середньої загальноосвітньої школи.
3. Специфічні вимоги до методики проведення занять із розвитку рухових якостей школярів, регламентовані різними навчальними засобами: гімнастикою, легкою атлетикою, акробатикою тощо (за вибором).
4. Реалізація педагогічних прийомів навчання в процесі фізичного виховання школярів.
5. Диференціація й особливості методики фізичного виховання школярів залежно від стану їхнього здоров'я.
6. Зміст і методика підготовки різновікових категорій школярів із бігу, метання, стрибків (завдання, засоби й методи – на вибір).

Проблема 4. Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів.

1. Методика фізичного виховання студентів спеціального відділення вищого навчального закладу. Організація і методика фізичного виховання студентів у гуртожитках.
2. Завдання і зміст професійно-прикладної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу.
3. Організація і методика фізичного виховання студентів у спортивно-оздоровчих таборах.

Проблема 5. Масові форми фізичного виховання.

1. Завдання, зміст та особливості методики проведення занять фізичними вправами за місцем проживання.
2. Завдання, зміст та особливості методики проведення занять фізичними вправами в жіночому колективі.
3. Завдання, зміст та особливості методики проведення занять фізичними вправами з людьми різного віку й стану здоров'я.
4. Завдання, зміст та особливості методики проведення занять із людьми різного віку в клубах любителів бігу.
5. Завдання, зміст та особливості методики проведення занять фізичними вправами в групах ветеранів спорту.
7. Завдання, зміст та особливості проведення фізичних вправ на виробництві для різних груп професій.
8. Завдання, зміст та особливості методики проведення оздоровчих фізичних вправ профілактичної спрямованості на виробництві.
9. Завдання, зміст та особливості методики проведення фізичної паузи на виробництві (для однієї із груп професій).

Проблема 6. Методи розвитку рухових якостей школярів.

1. Фізичне навантаження школярів різних вікових груп і способи його регулювання й контролю.
2. Класифікація методів розвитку рухових якостей школярів.
3. Завдання і зміст ігрового методу в процесі фізичної підготовки школярів різних вікових груп.

4. Завдання і зміст змагального методу в процесі розвитку рухових якостей школярів різних вікових груп.
5. Завдання і зміст колового тренування на різних етапах фізичної підготовки школярів.

Проблема 7. Соціокультурне значення фізичного виховання.

1. Роль фізичного виховання у формуванні всебічно розвиненої особистості.
2. Зв'язок фізичного виховання з трудовою діяльністю.
3. Роль фізичного виховання в оздоровленні суспільства.
4. Історична зумовленість систем фізичного виховання.
5. Передумови становлення системи фізичного виховання в Україні.
6. Мета, завдання, основний зміст роботи з фізичного виховання в загальноосвітній школі.

Проблема 8. Здоров'язберігальні аспекти фізичного виховання.

1. Поняття здоров'я, його зміст і критерії.
1. Науково-теоретичні основи здорового способу життя.
2. Вплив способу життя на здоров'я.
3. Оптимальна рухова активність та її вплив на здоров'я і працездатність.
4. Основи режимних вимог до харчування, сну, навчальної діяльності.
5. Гігієнічні вимоги до одягу, взуття й умов занять фізичними вправами
6. Вплив на організм тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків.
7. Профілактика виникнення шкідливих звичок на уроках фізичного виховання в школі.
8. Питання довголіття, психічного й духовно-морального здоров'я, плив на них шкідливих звичок.
9. Зміст здоров'язберігальних технологій у системі загальної та вищої освіти.

ОРІЄНТОВНА ТЕМАТИКА СТЕНДОВИХ ДОПОВІДЕЙ

1. Методи обстеження змагальної діяльності школярів (на прикладі конкретного виду спорту).
2. Побудова спортивного тренування (на прикладі циклічних, ігрових й інших видів спорту).
3. Диференційований підхід до учнів під час навчання руховим діям.
4. Методика теоретичного інформування й перевірка знань учнів на уроках фізичної культури.
5. Самостійні заняття школярів із фізкультури.
6. Ігровий метод на заняттях із фізичного виховання в школі.
7. Змагальний метод на заняттях із фізичного виховання в школі.
8. Рухова активність як фактор успішної навчальної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл.
9. Формування здорового способу життя школярів (початкових, середніх і старших класів) у процесі фізичного виховання.
10. Профілактика травматизму на заняттях із фізичного виховання в різних вікових групах.
11. Постава школярів різного віку й методика її формування.

12. Тестування як педагогічний прийом дослідження фізичного розвитку школярів.
13. Особливості використання інформаційних технологій у педагогічному дослідженні в галузі фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Н. В. Радість руху / Андрощук Н. В., Дзюбановський А. Б., Леськів А. Д. – Тернопіль: СМП "Астон", 1999. – 114 с.

2. Андрощук Н. В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні молодших школярів. Методичний посібник / Андрощук Н. В., Леськів А. Д., Мехоношин С. О. – Тернопіль: "Підручники і посібники", 1998. – 112 с.

3. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: Учебное пособие / Ашмарин Б. А. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.

4. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.

5. Богданов Г. П. Руководство физическим воспитанием школьников / Богданов Г. П. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 124 с.

6. Борисенко А. Ф. Руховий режим учнів початкових класів. Навчальний посібник. – 2-ге вид. перероб. і доп. / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – К.: Радянська школа, 1989. – 190 с.

7. Буклів І. М. Календарне планування уроків фізичної культури. 1–4 класи / І. М. Буклів, Н. П. Кругляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 64 с.

8. Булич Э. Г. Физическая культура и здоровье / Булич Э. Г. – М.: Знание, 1981. – 186 с.

9. Вільчковський Е. С. Система фізичного виховання молодших школярів. Навчально-методичний посібник / Вільчковський Е. С., Козленко М. П., Цвек С. Ф. – К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.

10. Внеклассная физкультурно-массовая, оздоровительная и спортивная работа с детьми младшего школьного возраста: Инструктивно-методическое письмо. – М.: Просвещение, 1979. – 84 с.

11. Выдрин В. М. Введение в специальность: Учебное пособие / Выдрин В. М. – М.: ФИС, 1974. – 320 с.

12. Выдрин В. М. Культурная революция в СССР и физическая культура / Выдрин В. М. – Л.: Знание, 1973. – 242 с.

13. Гужаловский А. А. Физкультура в режиме для учащихся / Гужаловский А. А. – Минск: Народная асвета, 1976. – 132 с.

14. Гужаловский А. А. Развитие двигательных качеств у школьников / Гужаловский А. А. – Минск: Народная асвета, 1978. – 186 с.

15. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 3. – С. 32–34.

16. Державні вимоги до системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 3. – С. 29–32.

17. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / За ред. М. Д. Зубалія. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 1997. – 36 с.

18. Довідник для студентів першого курсу, які навчаються за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS) / Укл. Ф. В. Музика, О. М. Вацеба, А. С. Вовканич та ін. – Львів: Українські технології, 2005. – С. 32–33.

19. Дубогай А. Д. Управлять здоровьем смолоду / Дубогай А. Д. – К.: Молодь, 1985. – 112 с.

20. Єднак В. Д. Біг, стрибки, метання: навчальний посібник / В. Д. Єднак, В. М. Кучеренко. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – 80 с.

21. Закон України "Про вищу освіту" // Теорія та практика фізичного виховання. – Х.: ХДПУ, 2002. – № 1. – С. 23–50.

22. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". – К.: ІЗМН – 1994. – 21 с.

23. Железняк Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. – М:. Изд. центр "Академия", 2001. – 222 с.

24. Іващенко О. В. Загальнорозвиваючі вправи: методичний посібник / Іващенко О. В., Худолій О. М., Карпунець Т. В. – Х.: ОВС, 2000. – 60 с.

25. Канішевський С. М. Науково-методичні та організаційні основи фізичного самовдосконалення студенства / Канішевський С. М. – К.: ІЗМН, 1977. – 270 с.

26. Корнієнко С. М. Весела перерва. 1–4 класи: навчально-методичний посібник / Корнієнко С. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 80 с.

27. Кругляк О. Я. Від гри до здоров'я нації. Рухливі ігри, естафети на уроках фізичної культури: методичний посібник / О. Я. Кругляк, Н. П. Кругляк – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 80 с.

28. Концепція фізичного виховання в системі освіти України // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 2–7.

29. Леськів А. Д. Форми і засоби фізичного виховання молодших школярів: методичний посібник / [Леськів А. Д., Андрощук Н. В., Мехоношин С. О., Дзюбановський А. Б.]. –Тернопіль: Астон, 1997. – 108 с.

30. Леськів А. Д. Рухливі ігри на місцевості для школярів молодшого та середнього віку / А. Д. Леськів, А. Б. Дзюбановський. – Тернопіль: Астон, 2000. – 132 с.

31. Леськів А. Д. Планування програмового матеріалу з предмету "Фізична культура" для учнів 1–4-х класів / Леськів А. Д., Левковський Д. М., Дзюбановський А. Б. – Тернопіль: Астон, 2000. – 176 с.

32. Линець М. М. Витривалість, здоров'я, працездатність / М. М. Линець, Г. М. Андрієнко. – Львів, 1993. – 132 с.

33. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей / Линець М. М. – Львів: Штабар, 1997. – 207 с.

34. Огниста К. М. Методика формування фізичної культури учнів початкових класів (форми, засоби, методи). / Огниста К. М. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 164 с.

35. Огниста К. М. Основи знань з фізичної культури для учнів 1–4 класів: методичний посібник / Огниста К. М. – Тернопіль: Мальва–ОСО, 2001. – 72 с.

36. Огниста К. М. Стройові вправи у фізичному вихованні школярів: навчальний посібник / Огниста К. М. – Тернопіль: Астон, 2001. – 58 с.

37. Огнистий А. В. Зошит для практичних занять з методики фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку / Огнистий А. В. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – 24 с.

38. Огнистий А. В. Теоретико-методичні основи фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку (опорні конспекти лекцій) / Огнистий А. В. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – 60 с.

39. Онопрієнко О. В. Теорія і методика розвитку рухових якостей школярів: навчально-методичний посібник / Онопрієнко О. В. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 88 с.

40. Папуша В. Г. Практикум з методики проведення уроків фізичної культури та позаурочних форм фізичного виховання в школі (для студентів факультету фізичної культури) / Папуша В. Г. – Тернопіль, 2002. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/Provedennya_yrokiv_praktykym.htm.

41. Папуша В. Г. Фізичне виховання школярів: форми, зміст, організація / Папуша В. Г. – Тернопіль: Збруч, 2000. – 248 с.

42. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физической культуры / Петунин О. В. – М.: Просвещение, 1980. – 264 с.

43. Пономарев Н. И. Социальные функции физической культуры и спорта / Пономарев Н. И. – М.: ФИС, 1974. – 148 с.

44. Применение круговой тренировки на уроках физической культуры в общеобразовательной школе: методическое письмо. – М.: Просвещение, 1970. – 36 с.

45. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів "Фізична культура" 1–11 класи. – К.: Перун, 1998. – 63 с.

46. Рибковський А. Г. Системна організація рухової активності / А. Г. Рибковський, С. М. Канішевський // Довідник для студентів першого курсу, які навчаються за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS) / Укл.: Ф. В. Музика, О. М. Вацеба, А. С. Вовканич та ін. – Львів: Українські технології, 2005. – С. 32 –33.

47. Рибковський А. Г. Системна організація рухової активності людини / А. Г. Рибковський, С. М. Канішевський. – Донецьк: ДНУ, 2003. – 436 с.

48. Романенко В. А. Двигательные способности человека / Романенко В. А. – Донецк: Новый мир УКЦентр, 1999. – 336 с.

49. Селуянов В. Н. Основы научно-методической деятельности в физической культуре: учебное пособие для студентов вузов физической культуры / Селуянов В. Н., Шестаков М. П., Космина И. П. – М.: Спорт, 2001. – 116 с.

50. Сергієнко, Л. П. Комплексне тестування рухових здібностей людини: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності

"Олімпійський і професійний спорт" / Сергієнко Л. П. – Миколаїв : УДМТУ, 2001. – 360 с.

51. Студентська творча робота: Навчально-методичний посібник / За ред. Б. М. Шияна. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 48 с. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/stud.tvorcha_robota.htm.

52. Теорія і методика фізичного виховання: комплексна контрольна робота. – Тернопіль, 2003. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/kurs/248/kyrs/Kompleksna_kontr.robota_TOMFV.htm

53. Тести з теорії і методики фізичного виховання / [упоряд.: О. В. Онопрієнко]. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 18 с.

54. Трощинская Э. Использование элементов физической культуры в рекреационных целях / Трощинская Э. – Л.: ГДОИФК, 1982. – 86 с.

55. Фомин Н. А. Возрастные основы физического воспитания / Н. А. Фомин, В. П. Филин. – М.: ФИС, 1972. – 248 с.

56. Хан А. Н. Педагогические основы построения школьного урока физической культуры / Хан А. Н. – Саратов: Изд-во СГУ, 1975. – 148 с.

57. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навчальний посібник / Худолій О. М. – Х.: ОВС, 2007. – 406 с.

58. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики: навчальний посібник / Худолій О. М. – Х.: Фірма "Консум", 1998. – 240 с.

59. Цвек С. Ф. Фізичне виховання молодших школярів / Цвек С. Ф. – К.: Радянська школа, 1986. – 123 с.

60. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави / Цьось А. В. – Луцьк: Надстир'я, 1994. – 96 с.

61. Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації". – К.: ІЗМН, 1998. – 48 с.

62. Шандригось В. І. Методи дослідження фізичного стану школярів в процесі фізичного виховання / Шандригось В. І. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – 156 с.

63. Шандригось В. І. Спортивна боротьба з методикою викладання: навчальний посібник / В. І. Шандригось, С. М. Корнієнко. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 224 с.

64. Шаповалов С. Записки учителя физкультуры / Шаповалов С. – М.: Просвещение, 1982. – 148 с.

65. Шиян Б. М. Методика фізичного виховання школярів (Практикум) / Шиян Б. М. – Львів: Світ, 1993. – 184 с.

66. Шиян Б. М. Теорія фізичного виховання / Шиян Б. М., Папуша В. Г., Приступа Є. Н. – Львів: ЛОНМІО, 1996. – 220 с.

67. Шиян Б. М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: навчальний посібник / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша. – Х.: ОВС, 2005. – 208 с.

68. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

69. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.

70. Яловик В. Т. Інноваційні технології викладання легкої атлетики у вищих навчальних закладах : монографія / В. Т. Яловик, В. М. Сергієнко. – Луцьк: Вежа, 2007. – 224 с.

71. Яхонтов Е. Р. Методология спортивно-педагогических исследований. Курс лекций / Яхонтов Е. Р. – СПб: СПБ ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2002. – 224 с.

Додаток М

Колективний методичний проект
“Моя професія – учитель фізичної культури”

Мета проекту – допомогти студентам глибше усвідомити функції професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Завдання проекту – формувати компетентності пізнавальної діяльності, критичне мислення, навички роботи в команді, уміння бачити проблему й знаходити шляхи її розв’язання.

Завдання 1. Кожен учасник проекту пропонує від однієї до трьох педагогічних ситуацій на уроках фізичної культури в школі. Потім вивчається пропонована ситуація й у письмовому вигляді формулюються різні способи її розв'язання, на кожний з яких координатор проекту дає свої коментарі.

Приклади педагогічних ситуацій і варіанти їх розв’язання.

Ситуація 1. Ви проводите урок фізичної культури – баскетбол (передача м’яча). Один з учнів постійно прагне влучити у вас м’ячем. Учні це помітили раніше вас і стали шуміти. М’яч досягає своєї цілі, тобто влучає у вас, і ви із кривдником стикаєтеся віч-на-віч. Лунає дитячий регіт, потім тиша. Ваші дії?

Варіанти розв’язання ситуації 1.

Розв'язання	*Коментарі координатора*
1. У цій ситуації потрібно зупинити урок. Потім попросити цього учня вибачитися. Головне не підвищувати голосу, не виходити із себе й не показувати, що ти не володієш ситуацією. Якщо учень скаже, що це відбулося випадково, потрібно продовжити вправу й грати в парі із цим учнем, оскільки можливо йому не вистачає уваги вчителя. У разі агресивної поведінки учня можна викликати його батьків і з’ясувати, чи є в цієї дитини які-небудь психічні відхилення. Якщо є, то учня слід відвести до шкільного психолога або соціального педагога.	Чи не простіше обернути все на жарти, а потім наодинці провести бесіду. Дітям ще раз нагадати правила поведінки на уроці спортивних ігор.
2. У цьому випадку я зупиню урок, попрошу клас сісти на лавку. Запитаю в учня: Чому ти це зробив? Зробив спеціально? Як мені слід розуміти цей вчинок? Поясни причину. Чи вважаєш, що твоя дія правильна? Попрошу клас відповісти на ці ж запитання. Дізнаюсь, як поводиться цей учень на інших уроках. Коли емоції стихнуть, поговорю з ним наодинці, пояснивши, що така його дія	Усе правильно, але чи не забагато уваги одному учневі?

порушує права людини, завдає їй фізичної й моральної шкоди.

3. У цій ситуації я б зробив вигляд, що не помітив і поговорив би з учнем після уроків наодинці. З'ясував би чому він так зробив.

А якби удар м'яча був дуже сильним і постраждав не тільки вчитель?

Ситуація 2. Середина навчального року. До 7–В класу прибув новий учень. Його фізична підготовка дуже слабка. Окрім того він не тільки ходить, але й бігає, низько опустивши голову й плечі. Його вигляд завжди викликає насмішки в однокласників. Кожен учень класу, вибравши відповідну мить, прагне вдарити його по спині. Вправи, які дає вчитель на уроці, він виконує, але це виглядає так смішно й безглуздо, що мимоволі привертає увагу всього класу. Навчальний процес зривається. Ваші дії?

Варіанти розв'язання ситуації 2.

Розв'язання	*Коментарі координатора*
1. У цій ситуації вчитель фізичної культури повинен провести бесіду із класом і пояснити, що не потрібно сміятися над такими людьми, а слід допомагати однокласникові. Учитель повинен підійти й порадитися із класним керівником, запропонувати провести який-небудь виховний захід, під час якого цей учень може проявити свої здібності (наприклад, заспівати, затанцювати або прочитати власний вірш).	Доброта й розуміння – найкращі якості вчителя!
2. Однозначно забороню сміятися. Учневі запропоную займатися в спортивних секціях. Також залучу до виконання комплексу вправ для поліпшення фізичної форми. Постараюсь частіше підходити на уроці, більше пояснювати, хвалити навіть за незначні успіхи.	Може доручити учневі підготувати цікаве повідомлення про вплив фізичних вправ на розвиток організму.
3. Запропоную додатково займатися після уроків. Прикріплю до цього учня фізично сильного школяра, щоб він допоміг увійти в колектив. А на наступному занятті прикріплю іншого учня з метою розширення контингенту знайомств цього учня.	Це те, що потрібно! Учіть учня перемагати самого себе!

Ситуація 3. Ви розпочинаєте урок, повідомили його мету й поставили перше завдання. Усі діти приступили до його виконання, а один хлопчик сів на лавку й відвернувся до вікна, почав розглядати, що відбувається на вулиці, голосно коментувати побачене. Учитель цього відразу не помітив. Його увагу привернули гучний сміх учнів і припинення виконання завдання. Діти всі побігли до вікна. На цьому урок зірвався. Що б ви зробили на місці вчителя, яким чином відновили навчальний процес?

Варіанти розв'язання ситуації 3.

Розв'язання	*Коментарі координатора*

1. Упущення вчителя полягає в тому, що він не вгледів за хлопчиком. На місці вчителя треба було б підійти разом із класом до цього учня й запитати, що він таке побачив. Якщо учень побачив щось цікаве, то вчителеві треба було б дати можливість всьому класу разом із хлопчиком постежити за тим, що відбувається за вікном, після чого продовжити урок. У випадку якщо учень побачив на вулиці щось таке, на що не варто звертати увагу, то треба було дати йому завдання й продовжити урок.	Якщо не звернути увагу на те, що учень зірвав урок і не зробити зауваження, то це може зробити й хтось інший із класу.
2. Для забезпечення сприятливої атмосфери на уроці доцільно відмовитися від різкої критики поведінки цього учня. Спільно обговорити побачене й зробити акцент на тому, що відбувається заняття й пояснити як виконувати поставлені завдання.	Правильне рішення.
3. Підійти до вікна й обговорити побачене з учнями. Відновити урок із перерваного завдання. Наприкінці заняття пояснити дітям, що через вчинок цього учня, вони не встигли пограти в улюблену гру. Поговорити окремо з хлопчиком про його вчинок і з'ясувати, чому він так зробив.	Правильне рішення.

Завдання 2. Учасникам проекту пропонується проглянути відеозапис уроків фізичної культури в школі. Кожен студент обирає собі конкретний урок і письмово аналізує його за такою схемою:

I. Підготовка місця проведення уроку:

1) наявність необхідного обладнання й інвентарю: установлено, розставлено, розташовано; немає (з якої причини);

2) наявність травмонебезпечних об'єктів і сторонніх осіб, які не мають відношення до уроку: є (з якої причини); немає.

II. Готовність учнів до уроку:

1) кількість учнів: є відсутні (з якої причини); усі присутні.

2) форма одягу: відповідає виду уроку; не відповідає виду уроку;

3) акуратність учнів: акуратні; неакуратні, брудні.

III. Організація уроку:

1) володіння вчителем технічною мовою: знає термінологію, грамотно висловлює матеріал; не володіє термінологією, невірно висловлює матеріал;

2) зрозумілість мови вчителя: учні розуміють мову вчителя; учні погано розуміють мову вчителя.

3) гучність мови вчителя: надмірно гучна; мова вчителя чутна всім учням; дуже тиха;

4) стиль спілкування: демократичний; авторитарний;

5) культура мови: висока культура мовлення; учитель допускає просторічні, жаргонні слова й вирази; учитель допускає нецензурні слова й вирази;

6) розташування учнів у полі зору вчителя: деякі з учнів перебувають поза полем зору вчителя; більшість учнів перебувають поза полем зору вчителя;

7) вибір місця для демонстрацій або пояснень: місце вибране вірно, усім учням все видно й добре чутно вчителя; місце вибране не зовсім вдало, деякі з учнів бачать вчителя погано (із незручного боку) і через велику відстань прислухаються до його слів; місце вибране неправильно, більшість учнів не мають змоги спостерігати за вчителем і не чують його;

8) реакція на команди вчителя: відразу починають виконувати завдання; неохоче переходять до нового виду діяльності; не реагують на команди вчителя;

9) сприйняття мови вчителя в цілому: уважно слухають вчителя; відволікаються під час мови вчителя; не звертають уваги на слова вчителя;

10) дисципліна на уроці: добра; задовільна; незадовільна;

11) манера спілкування учнів з учителем: поважна й коректна; деякі учні проявляють неповагу; презирлива;

12) ставлення учнів до заняття: старанне; недбале.

V. Методична й технічна організація уроку:

1) виконання завдань уроку: усі поставлені завдання виконано; виконано тільки частину поставлених завдань; поставлені завдання не виконано;

2) відповідність завдань із типом уроку: усі завдання відповідають типу уроку; більшість завдань відповідають типу уроку; завдання не відповідають типу уроку;

3) щільність уроку: висока; виникають невеликі паузи; низька щільність, часті непередбачені паузи й перерви;

4) моторна щільність уроку: висока або максимально можлива для даного типу уроку; середня, учні простоювали без роботи; низька;

5) фізичне навантаження та його відповідність типу уроку: відповідає; не відповідає;

6) правильність переходу від простого до складного: вправи підібрані правильно й переходять від простого до складного; деякі вправи можна поділити на простіші, або спочатку виконати підвідні вправи; вправи підібрано невірно, порушено перехід від простого до складного;

7) методи організації діяльності учнів: фронтальний, груповий та ін.;

8) використані методи навчання: словесний, наочний, строго-регламентованої вправи;

9) доступність викладу інформації: учитель висловлював матеріал грамотно, на рівні розуміння учнів даного класу; учитель іноді допускав складні мовні звороти, технічні терміни, що утрудняли розуміння інформації учнями; інформація, викладена вчителем, важка для розуміння, рясніє складними мовними зворотами, переобтяжена термінологією;

10) використання наочного матеріалу: на уроці використовувався наочний матеріал, що полегшує сприйняття, запам'ятовування інформації;

11) облік успішності учнів: учитель достатньо об'єктивно оцінює діяльність, знання й уміння учнів; облік ведеться регулярно; учитель іноді допускає суб'єктивну оцінку; діяльність, знання й уміння учнів не оцінюються, або допускаються грубі порушення, часто оцінки завищено або занижено; оцінювання не регулярне, кількість оцінок недостатня для підведення підсумків;

12) домашнє завдання: завдання доступне для його виконання в домашніх умовах; завдання важко буде виконати в домашніх умовах; завдання неможливо виконати в домашніх умовах; завдання не поставлене;

13) самостійність у діях учнів: учні проявляють належну самостійність; учні надмірно самостійні, а в деяких ситуаціях безконтрольні у своїй поведінці; учні не проявляють самостійності, діють тільки по команді або за вказівками вчителя.

VI. Результативність уроку:

1) чи досягнуті цілі уроку, чи виконані всі поставлені завдання: усі поставлені завдання виконані й досягнута мета уроку; частина завдань не виконана, не досягнута мета уроку (вказати яка саме); не виконані завдання уроку, цілі уроку не досягнуті;

2) на скільки учні оволоділи технікою: учні належним чином оволоділи технікою руху; у школярів складеться правильний стереотип рухів; учні не встигли, не змогли повністю отримати уявлення про характер руху.

Завдання 3. Кожному учаснику проекту пропонується виконати стендову доповідь з проблемних питань рубрики "Методи й прийоми навчання фізичним вправам". Доповідь має бути проілюстрована графічними розробками рухових вправ (див. рис. М. 1).

Рис. М. 1. Деякі спеціальні вправи на розвиток сили й гнучкості

Додаток Н

План-конспект уроку фізичної культури в 6-му класі

Мета уроку: Удосконалення техніки бігу, стрибків і метань.

Завдання уроку: навчити командній взаємодії в процесі виконання завдань, виховувати товариськість і підтримку; розвивати спритність, швидкість, силу, витривалість, гнучкість, влучність.

Місце проведення: спортивна зала.

Інвентар та обладнання: годинник-хронометр, мат, скакалка; набивний м'яч; призми-маркери; палиці-слаломи; кільце-паличка; рулетка; крейда.

Хід уроку

Дорогі діти! Сьогодні урок фізичної культури відбудеться у вигляді тривалої космічної подорожі з посадкою на маловивчену планету під загадковою назвою "Планета мавп". Полетіти зможуть тільки ті, хто впорається з поставленими завданнями, виявиться найсміливішим, найспритнішим, найсильнішим, найвитривалішим і найшвидшим. Оскільки на невідомій планеті нас можуть очікувати всілякі несподіванки, то до них ми повинні бути готові. Сьогодні ви стажисти-пілоти, а я ваш командор. Весь клас розділиться на шість груп, у кожній команді свій командир, якого ви маєте право вибрати самі. На це вам дається 15 секунд.

На кожному контрольному пункті, який ви повинні пройти за 30 хвилин, поставлено завдання. Перед їх виконанням слід зробити розминку. Кожна група проводить її самостійно протягом 8 хвилин (3 хвилини – ходьба й біг, 5 хвилин – загальнорозвивальні вправи на розвиток усіх груп м'язів).

Після виконання завданням "розминка" за результатами жеребкування команди відправляються на свої перші контрольні пункти.

Контрольні завдання:

1. Біг по дистанції 30 метрів із подоланням перешкод.
2. Стрибки зі скакалкою.
3. Стрибки навприсядки вперед.
4. Стрибки на двох ногах у різних напрямах.
5. Біг угору й униз по сходах.
6. Метання набивного м'яча з положення "стоячи на колінах"

Після проходження контрольних завдань, підводяться підсумки першого дня підготовки до тривалої космічної подорожі на "Планету мавп".

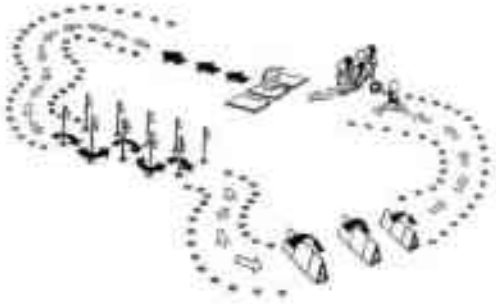
Завдання № 1 – біг 30 метрів із подоланням перешкод.

Комбінація човникового бігу, який складається з дистанцій спринту й "слалому". Перший учасник команди, отримавши естафетну паличку-кільце, починає біг по дистанції після сигналу командора. Перша перешкода – "мат", на якому він повинен зробити перекид уперед. Друга – біг між палицями для слалому. Третя – перестрибування через призми-маркери.

М'яке кільце-паличка знаходиться в учасника в лівій руці. Кожен раз її передають у ліву руку бігуну.

Залік. Результатом є кількість тих учасників, які пройшли дистанцію. Кожен учасник дає команді 1 очко.

Інвентар: 1мат, 4 призми-маркери, 6 палиць-слалом, кільце-паличка.



Завдання № 2 – стрибки зі скакалкою.

Учасник займає положення, при якому ноги розташовано паралельно в стартовій позиції. Скакалку він тримає двома руками за спиною. По команді скакалка виноситься вперед через голову й опускається вниз перед тулубом. Учасник стрибає через скакалку. Це цикл повторюється 20 разів.

Залік. Зараховується кожне торкання землі скакалкою. За 3 хвилини команда повинна набрати найбільшу кількість стрибків, повторюючи виконання, одне за одним.

Інвентар: 1 скакалка.

Завдання № 3 – стрибки навприсядки вперед.

Стрибки навприсядки на двох ногах уперед. Від лінії старту учасники почергово навприсядки виконують стрибки на двох ногах уперед. Перший учасник команди стає на лінію старту й виконує стрибок. Помічник позначає місце приземлення. Якщо учасник падає назад, позначається також місце дотику руки із землею. У свою чергу це місце стає лінією старту для наступного стрибуна з команди. Стрибки припиняються тоді, коли скінчиться час виконання завдання.

Залік. Участь беруть усі члени команди. Загальну відстань усіх стрибків складає командний результат.

Інвентар: 1 рулетка, 1 шматок крейди.

Завдання № 4 – стрибки на двох ногах в різних напрямах.

Від центру кола стрибків учасник стрибає вперед, назад, ліворуч, праворуч. Старт стрибка вперед починається із центру кола, потім назад у центр, праворуч і назад у центр, ліворуч і назад у центр.

Залік. Кожен учасник виконує стрибки, не допускаючи помилок. Той, хто допустив помилку починає стрибати знову. За кожного учасника, який упорався із цим завданням команда отримує 1 очко.

Інвентар: 1 зона для стрибків.

Завдання № 5 – біг угору й униз по сходах.

Дві призми для розмітки (на старті й фініші) розташовано на відстані 10 метрів одна від одної. Сходи кладуть на підлозі на однаковій відстані між призмами. Учасник займає стартову позицію й за сигналом шонайшвидше біжить до сходів і до другої призми, доторкнувшись до неї рукою й повертається назад. Після завершення бігу цю дистанцію долає наступний учасник.

Залік. Зараховується кількість тих учасників, які подолали дистанцію.

Інвентар: 1 сходи, 2 призми-макети.

Завдання № 6 – метання набивного м'яча зі стоячого положення на колінах.

Учасник стає на коліна й виконує метання набивного м'яча вагою 1 кілограм. Результат визначається по лінійці, намальованої на підлозі.

Залік. Сума результатів кожного учасника команди.

Інвентар: 1 набивний м'яч, рулетка.

Додаток П

План-конспект уроку фізичної культури
в 4-му класі з імітаційними вправами й іграми

Тема уроку: "Парад звірів".

Місце проведення: спортивна зала.

Обладнання: комп'ютер, відеопроектор, екран, музика зі звуками природи, слайди тварин, повітряні кульки, м'які іграшки.

Мета уроку: формувати навички плавних, безперервних рухів і вміння створювати уявні картинки (думки-образи) природовідчуття; зміцнювати здоров'я, розвивати рухові якості учнів.

Хід уроку

Підготовча частина. Розминка 5–10 хвилин.

Діти сідають на килим.

Пояснення вчителя.

– Людське тіло складається з мозку, серця, легенів, мільярдів крихітних клітин, 206 кісток, 600 м'язів і певної кількості крові. Переважну частину нашого тіла становить вода.

Мозок – це центральний "комп'ютер" тіла, що розсилає інструкції й вказівки кінцівкам і внутрішнім органам. Серце – це могутній насос, що розгонить кров по всьому тілу. Кров – це "річка життя" нашого тіла. Вона, рухаючись по артеріям, венам і судинам постачає клітини організму киснем, поживними речовинами й забирає з них двоокис вуглецю, який потім видихається легенями. Наші легені схожі на дві великі губки, які всмоктують кисень із повітря під час дихання. Завдяки цьому ми живемо.

З великої кількості кісток складається скелет, на якому кріпляться численні м'язи. Якщо наші м'язи перенапружені, то ми відчуваємо скутість, обмеженість рухів. Якщо нічого не робити протягом тривалого часу, то напружені м'язи можуть зіпсувати поставу, ходу, немов, замикаючи наше тіло в незручному положенні. Ось чому буває сутула спина, болить шия, коліна, суглоби й інші частини тіла. Однак за допомогою регулярної м'якої розтяжки м'язам можна повернути рухливість та еластичність.

Візьміть у руки пластилін. Подивитесь, він холодний і нерухомий. Зігнімо його. Бачите, він зламався. Але якщо його трохи розім'яти в руках, то він стане пластичним. Ось так і наше тіло після розминки стає гнучким. Це дає змогу нам випрямити спину й плечі, підняти й розкрити грудну клітину, стояти прямо, з високо піднятою головою, легко дотягуватися руками до пальців ніг і відчувати себе у відмінній фізичній формі.

Сухожилля й м'язи слід розтягувати поступово й природно, не напружуючи їх, не поспішаючи. Це особливо важливо в дитинстві, коли м'язи ростуть. Саме тому розминка така важлива.

Імітаційна вправа № 1. "Описуємо коло".

Діти стоять у колі. Почергово кистями рук, ступнями ніг і тазом описуйте кола в повітрі. Хай вони будуть різного розміру. Чим повільніше ви їх описуватимете, тим краще.

Імітаційна вправа № 2. "Кола над головою".

Складіть руки над головою на зразок загостреної шапочки. Потім опишіть верхівкою шапочки невидиме коло, щоб привести до руху талію.

Імітаційна вправа № 3. "Вітряний млин".

Сядьте на підлогу. Обертайте руками, наслідуючи рух крил млина. Робіть вдих, коли руки тягнуться вгору, – видих, коли руки опускаються назад на коліна.

Імітаційна вправа № 4. "Вколисуємо малюка".

Ця вправа добре розтягує м'язи сідниць і стегон. Уявіть, що ваша нога від коліна й нижче – це маленька дитина, яку ви ніжно вколисуєте на руках. Обійміть ногу, так як ви обійняли б малюка, і погойдуйте, з одного боку, в інший. Дихайте глибоко. Підніміть ступню, щоб поцілувати "малюка" в лоб.

Імітаційна вправа (комбінована) № 5. "Кішка, Собака, Змія й Мишка".

1. Кішка – устаньте на коліна в позі кішки, плечі над кистями рук, пальці розставлені. Прогніть спину – кішка добра, увігніть спину – кішка зла.

2. Собака – упріться руками в підлогу, станьте на пальчики ніг, розпряміть коліна, підніміть угору сідниці, щоб голова повисла вниз. Уявіть себе собакою, який потягується спросоння. Зробіть декілька вдихів і видихів.

3. Змія – на черговому вдиху розставте пальці ніг, ляжте на живіт. Пальці ніг направте назад. Висуньте язик і пошипіть як гадюка.

4. Мишка – на видиху підніміть сідниці й сядьте на п'яти. Опустіть лоб на підлогу. Відпочиньте, як тиха маленька мишка. Потім підніміть сідниці й знову станьте в позу Кішки, починаючи все знову.

Імітаційна вправа № 6. "Тягнемося на зустріч сонцю".

Станьте обличчям до свого товариша, дивіться прямо перед собою. Ноги прямі, ступні разом. З'єднаєте долоні в місці сонячного сплетіння. Глибоко вдихніть і уявіть мотузку, яка обережно тягне вашу голову вгору, у той час як ваші ступні твердо стоять на землі.

Основна частина уроку (20-25 хвилин)

Учитель.

– У цій частині уроку ми з вами дізнаємося, як можна повеселитися, зустрівшись віч-на-віч із тваринами різноманітних форм і розмірів. Ці пози покажуть вам, як можна імітувати інстинктивну поведінку й рухи ваших улюблених звірів, птахів і комах. Під час виконання вправ демонструються слайди із тваринами й звучить музика зі звуками природи.

Імітаційна вправа "Лев".

1. Спочатку зігніть коліна й сядьте на п'яти. Долоні покладіть на підлогу перед собою. Потім покладіть руки на коліна. Сядьте й спокійно подихайте.

2. Спокійно вдихніть і станьте на коліна, руки витягніть уперед. Вигукніть "РРРРР!" Подивіться вперед і висуньте язик. Знову сядьте на п'яти й порикайте ще двічі, щоб відчути себе могутнім, але спокійним левом.

Імітаційна вправа "Кобра".

1. Ляжте на живіт, опустіть лоб на підлогу. Притисніть лікті до боків тулуба, покладіть долоні під плечі. Сконцентруйтеся на тому, щоб ваші ноги й таз залишалися важкими. Натисніть ступнями на підлогу.

2. Зробіть глибокий вдих і одночасно поволі відірвіть голову від підлоги. Починайте дивитися вгору, упираючись долонями в підлогу. Ноги повинні залишатися прямими.

3. Продовжуйте глибоко й спокійно дихати. Постарайтеся випрямити руки й ще небагато прогнути спину. Підніміть грудну клітину на кожному вдиху. Висуньте язик і прошипіть, як гадюка "СССССС!".

4. Якщо вам захочеться почухати голову "хвостом" розсуньте коліна, ще трохи прогніть спину й підніміть ступні до голови. Повертаємося в початкове положення в тому ж порядку.

Імітаційна вправа "Жаба".

1. Сядьте навпочіпки, широко розвівши коліна, і впріться долонями в підлогу. Дихайте спокійно й уявіть, що ваші ноги стали такими ж сильними, як у жаби.

2. Коли відчуєте, що готові, відштовхніться від підлоги руками й ногами й стрибніть угору.

3. Витягуйтеся й стрибайте так високо, як тільки зможете. І на повний голос квакайте: "Ква-ква!"

4. Постарайтесь приземлитися на обидві ноги. Знову сядьте навпочіпки, приготуйтеся повторити стрибок. Коли настрибаєтесь, посидьте спокійно декілька секунд.

Учитель.

– Ігри – це ідеальна можливість отримати заряд бадьорості й здоров'я. Для цього потрібний мінімум уяви й невеликі зміни поз. Звучить весела й завзята музика.

Імітаційна гра "Стрибаючі кролики".

Учасники гри поділяються на дві команди. Кожна дитина між колінами тримає повітряну кульку, а в руках – морквину. У цьому положенні кожен учасник повинен доскакати до наступного гравця своєї команди й передати морквину.

Імітаційна гра “Святкові хлопавки”.

Спробуйте свої сили й станьте хлопавками. Для цього треба сісти навпочіпки й зробитися зовсім маленьким, а потім підстрибнути високо-високо, випліскуючи свою енергію.

Імітаційна гра “Обережний мисливець”.

У цій грі беруть участь обережні звірі й мисливець, який стоїть спиною до групи. Обережні звірі можуть рухатися (зображати тварин, птахів, комах) тільки тоді, коли на них не дивиться мисливець. Щойно мисливець обертається, звірі завмерають на місці, а мисливець повинен відгадати зображену фігуру.

Учитель.

– Друзі, хто з вас бачив вітер? Ні ви, ні я, ніхто. Та лиш зашарудить на гілках листя – то “прогулявся” вітер. Те ж саме відбувається з нашим диханням. Диханням можна не дати впасти пір’їнці вниз, задути свічку, погріти руки або остудити чай. Наше дихання складається із вдиху й видиху – це один акт. Здорові й треновані люди виконують до 15 дихальних актів за хвилину. Здорові, але не треновані – від 15 до 20 дихальних актів. Люди, які мають слабке здоров’я – понад 20 актів.

Важливою характеристикою роботи легенів є їхній життєвий об’єм. Він у всіх різний. Зараз ми з вами перевіримо це за допомогою звичайної повітряної кульки. Проведемо експеримент. Виконаємо один глибокий вдих і три поступові видихи в повітряну кульку. Якого розміру буде ваша кулька, такого розміру й будуть ваші легені. Спасибі! А зараз підніміть ваші кульки вгору. Ми бачимо, що життєвий об’єм легенів у всіх нас різний. Учені з’ясували, що в того, у кого серце б’ється повільно, наприклад, як у слона або черепахи, ті люди живуть довго, а люди нервові й метушливі, наче миші чи кролики, живуть недовго.

А зараз домашнє завдання. Порахуйте, скільки дихальних актів виконують ваші батьки протягом 1 хвилини?

Завершальна частина уроку (5-10 хвилин)

Ляжте на підлогу в позі мертвої людини. Покладіть м’яку іграшку на живіт, щоб ви могли відчувати своє дихання й бачити, як при цьому рухається ваше тіло. Дихаєте глибоко, щоб живіт піднімався на вдиху й опускався на видиху. Дихайте так протягом декількох хвилин. Це допоможе вам відкрити для себе задоволення від спокою й тиші, зрозуміти, що вміння розслабитися так само важливе для здоров’я й гарного самопочуття, як і фізична активність.

Імітаційна вправа “Спляча змія”.

Звучить музика зі звуками природи. Покладіть свою голову на живіт товариша, який, у свою чергу, зробить так само, поклавши голову на іншого товариша. Утворюється “ялинка”. Коли всі вляжуться, закрийте очі й відчуйте, як ваша голова поволі піднімається й опускається в такт вдихам і видихам вашого товариша.

Учитель. – На цьому наш урок закінчено, я бажаю вам усім доброго здоров’я.

Додаток Р

Програма інтерактивного тренінгу "Вчимося слухати, говорити, аналізувати"

Завдання тренінгу: розширити можливості встановлення контакту в різних ситуаціях професійного спілкування; виробити навички розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми; оволодіти навичками ефективного слухання; активізувати процес самопізнання й самоактуалізації; розширити діапазон комунікативних здібностей.

Спілкування людей – надзвичайно складний процес. Неефективність у спілкуванні може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того або іншого комунікативного вміння, наприклад, уміння орієнтуватися й поводитися в конкретній професійній ситуації. Розв'язати цю проблему можна за допомогою гри, оскільки вона є моделлю, наприклад, професійної або життєвої ситуації. Цінність комунікативної гри полягає в тому, що, роблячи помилки в штучній ситуації спілкування, людина не відчуває тієї відповідальності, яка в реальному житті неминуча. Це дає змогу більше пробувати, проявляти творчість, шукати ефективніші форми взаємодії один з одним і не боятися "поразки".

Безперечним позитивом ігрових вправ є можливість отримати оцінку своєї поведінки з боку інших, порівняти себе з іншими, скоригувати своє спілкування в майбутніх професійних ситуаціях. Слід пам'ятати, що набагато легше помітити помилки й неточності в спілкуванні з однокурсниками, учнями, викладачами, ніж свої власні.

Хід заняття.

На початку заняття можна провести самооцінку комунікативних навичок і вмінь кожного учасника. Ведучий малює на дошці (або чіпляє заздалегідь приготований малюнок) "щаблі комунікативної майстерності вчителя фізичної культури". Лівий край – майстер комунікації, правий – рівень майстерності. Завдання – знайти своє місце на цих щаблях і стати туди відповідно до своїх власних уявлень. У кінці заняття можна повторити цю процедуру з різними варіантами додавань. Наприклад, кожному з учасників проранжувати інших за рівнем комунікативних здібностей на початку і наприкінці заняття.

Наступний крок – інформаційне повідомлення ведучого про невербальні канали комунікації: очі й контакт за допомогою погляду; обличчя й лицьова експресія; жести; пози; тактильні відчуття (торкання); дистанція під час спілкування.

Успішність заняття багато в чому визначається мотивацією навчання ефективному спілкуванню. Вироблення мотивації може відбуватися за допомогою різних завдань: проведення рольової гри на професійно значущу тему, проведення з подальшим обговоренням відеозапису групової дискусії; програвання особистих проблем у спілкуванні.

"Візуальне відчуття"

Мета: вдосконалення перцептивних навичок сприйняття й презентація один одного.

Усі сідають колом. Ведучий просить, щоб кожен уважно подивився на обличчя решти учасників. Через 2-3 хвилини всі повинні закрити очі й спробувати

уявити собі інших членів групи. Протягом 1-2 хвилин потрібно фіксувати в пам'яті особу, яку вдалося найкраще уявити. Після виконання вправи група ділиться своїми відчуттями й повторює вправу. Завдання: кожен з учасників повинен постаратися відтворити в пам'яті якомога більшу кількість партнерів.

"Крізь скло"

Мета: формування взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Один з учасників задає текст, записуючи його на папір, але передає його ніби крізь скло, тобто мімікою й жестами, інші називають те, що зрозуміли.

Ступінь відповідності переданого тексту й записаному свідчить про вміння встановлювати контакт.

"Дискусія"

Мета: формування паралінгвістичних й оптикокінетичних навичок спілкування; вдосконалення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Група розбивається на "трійки". У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль "глухонімого": він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні – зір, жести, пантоміміка; другий учасник грає роль "глухого й паралітика": він може говорити і бачити; третій "сліпо-німий": він здатний тільки чути і показувати. Усій трійці пропонується завдання, наприклад, домовитися про місце, час і мету зустрічі.

На вправу відводиться 15 хвилин.

"Так"

Мета: удосконалення навичок емпатії та рефлексії.

Група розбивається на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій або відчуття. Другий учасник повинен поставити йому запитання, щоб уточнити й з'ясувати деталі. Наприклад, "Дивно, але я помітила, що коли багато бігаю, то моє мислення активізується". Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три ствердні відповіді – "так".

"Передача руху по колу"

Мета: удосконалення навичок координації та взаємодії на психомоторному рівні; розвиток уяви й емпатії.

Усі сідають у коло. Один з учасників групи починає дію з уявним предметом так, щоб її можна було продовжити. Сусід повторює дію й продовжує її. Таким чином, предмет обходить коло й повертається до першого гравця. Той називає переданий ним предмет, і кожен з учасників, у свою чергу, називає, що передавав саме він. Після обговорення вправа повторюється ще раз.

Техніка активного слухання

Численні дослідження показують, що успіх людини, яка працює в галузі постійного спілкування, на 80% залежить від його комунікативної компетентності. Невміння спілкуватися з людьми може бути однією з причин звільнення або неприймання на роботу. Наприклад, статистика показує, що семеро з десяти звільнених учителів покидають місце роботи не тому, що не виконують свої професійні обов'язки, а через конфлікти з колегами й директором або завучем.

Непродуктивність у спілкуванні може бути пов'язана з відсутністю комунікативних умінь або з труднощами їх практичної реалізації (стомлення, неувага, умови діяльності, особливості ситуації тощо). Щоб ствердити вищесказане ведучий аргументовано апелює до тих випадків, коли учасники дискусії "пропускали" висловлювання інших або спотворювали їх при відтворенні розмови по пам'яті.

Інструкція: Вашій увазі пропонується методика визначення ступеня вираженості вміння слухати іншу людину.

Перед Вами 16 запитань, на кожне з яких Ви повинні відповісти твердженням "так" або "ні". Слід пам'ятати, що немає "правильних" або "неправильних" відповідей, оскільки люди різні й кожен висловлює свою думку. Головне, прагніть відповідати чесно, не намагайтеся справити гарне враження, відповіді повинні бути правдивими. Вільно й щиро висловлюйте свою думку. У цьому випадку Ви зможете краще пізнати себе.

Запитання:

1. Чи чекаєте Ви терпляче, поки інший закінчить говорити й дасть Вам можливість висловитися?
2. Чи поспішаєте Ви ухвалити рішення до того, як зрозумієте суть проблеми?
3. Чи слухаєте Ви лише те, що Вам подобається?
4. Чи заважають Вам слухати співрозмовника Ваші емоції?
5. Чи відволікаєтеся Ви, коли співрозмовник висловлює свої думки?
6. Чи запам'ятовуєте Ви замість основних моментів бесіди які-небудь неістотні?
7. Чи заважає Вам слухати упередження?
8. Чи припиняєте Ви слухати співрозмовника, коли виникають труднощі в його розумінні?
9. Чи займаєте Ви негативну позицію до співрозмовника?
10. Чи завжди Ви слухаєте співрозмовника?
11. Чи ставите Ви себе на місце співрозмовника, шоб зрозуміти, що змусило його говорити саме так?
12. Чи приймаєте Ви до уваги той факт, що у Вас зі співрозмовником можуть бути різні предмети обговорення?
13. Чи допускаєте, що у Вас і у Вашого співрозмовника може бути різне розуміння значення слів, які вживаються?
14. Чи намагаєтеся Ви з'ясувати той факт, чим викликана суперечка: різними точками зору, постановкою питання й т. ін.?
15. Чи уникаєте Ви погляду співрозмовника під час розмови?
16. Чи виникає у Вас непереборне бажання перервати співрозмовника й вставити своє слово за нього або всупереч йому, випередити його у висновках?

Обробка результатів: підраховується кількість відповідей "так" і "ні" і приписуються бали.

Інтерпретація:

– 6 балів і нижче свідчать про низьку міру вираженості вміння слухати інших, про спрямованість у ході спілкування на себе (тобто задоволення своїх

домагань незалежно від інтересів партнера). Понижена чутливість в оцінці поточної ситуації – коли мовчати й слухати, а коли говорити. Необхідне навчання навичкам ефективного слухання;

- від 7 до 10 балів – середній ступінь вираженості вміння слухати співрозмовника. Це вміння швидше виявляється ситуативно й залежить від зацікавленості до інформації. Потрібне вдосконалення навичок і прийомів активного слухання;
- 10 балів і вище свідчать про явно виражене вміння слухати інших незалежно від зацікавленості до інформації. Така людина є ефективним працівником (якщо в основі діяльності лежить спілкування з людьми).

Хід тренінгу.

Учасники розбиваються на пари й вирішують, хто говорить, а хто слухає. Потім ведучий повідомляє, що завданням тих, хто слухатиме – уважно вислухати протягом 2-3 хвилин дуже нудну розповідь. Потім ведучий відкликає в бік майбутніх розповідачів нібито для того, щоб проінструктувати їх, як зробити розповідь дуже нудною. Насправді ж дає роз'яснення (так, шоб слухачі не чули цього), що суть не в тому наскільки нудною буде розповідь, а в тому, щоб розповідач фіксував типові реакції слухачів. Для цього розповідачеві рекомендується під час розповіді зробити в зручний момент паузу, щоб отримати яку-небудь реакцію слухачів (кивок, жест, слова тощо). Якщо протягом 7–10 секунд виражена реакція відсутня, слід продовжити розповідь і знову зробити паузу й запам'ятати наступну реакцію слухача. На цьому вправа припиняється.

Усім членам групи розкривається справжній зміст інструкції й мета вправи. Розповідачів просять тримати в пам'яті зміст реакції слухачів (кваліфікувавши видиму відсутність реакцій як "глухе мовчання"). Ведучий називає найбільш типові прийоми слухання, даючи необхідні пояснення.

Типові прийоми слухання:

1. Глухе мовчання.
2. Угу-піддакування ("ага", "угу", "да-да", "ну", "так-так", кивання підборіддям тощо).
3. Відлуння – повторення останніх слів співрозмовника.
4. Дзеркало – повторення останньої фрази зі зміною порядку слів.
5. Парафраза – відтворення змісту вислову партнера іншими словами.
6. Спонукання – вигуки та інші вирази, які спонукають співрозмовника продовжити перервану мову ("Ну і...", "То й що далі?", "Давай-давай" і т. ін.).
7. Уточнюючі запитання на зразок: "Що ти мав на увазі, коли говорив …".
8. Навідні запитання на зразок: "Що-де-коли-чому-навіщо", які розширюють сферу, якої торкнувся розповідач, нерідко такі запитання відводять від лінії, наміченої розповідачем.
9. Оцінки, поради.
10. Продовження – коли слухач вклинюється в розповідь і намагається завершити фразу, почату розповідачем, "підказує слова".
11. Емоції – "клас", "ах", "чудово", сміх, "ну-й-ну", "сумний вираз обличчя" тощо.

12. Нерелевантні й псевдорелевантні вислови – вислови, які не стосуються справи або стосуються лише формально ("а в спорті все інакше" і далі розповідає про олімпійський спорт, "до речі про музику..." і розповідає про музичні новини).

Після ознайомлення зі списком ведучий пропонує розповідачам описати спостережувані ними реакції слухачів і класифікувати їх на основі наведеної схеми. Виявляються найбільш часто використовувані реакції й обговорюються їхні позитивні й негативні сторони в ситуаціях спілкування. У контексті заняття доречно привести триразову схему вислухування: "Підтримка – З'ясування – Коментування" й обговорити доцільність появи тих або інших реакцій на різних тактах вислуховування. Так, на такті "Підтримки" найбільш доречним є такі реакції, угу-піддакування, відлуння, емоційний супровід, на такті "З'ясування" – уточнюючі питання, а оцінки й поради прийнятні на такті "Коментування".

Перший такт – підтримка (дати можливість розповідачу висловитися): мовчання, угу-піддакування, відлуння, емоційний супровід.

Другий такт – установлення адекватності розуміння співрозмовника: уточнюючі питання.

Третій такт – коментування (висловлення своєї точки зору): оцінки, поради, коментарі.

Диспут

Вправа проводиться у формі диспуту. Учасники діляться на дві приблизно рівні за чисельністю команди. Потім вирішується, яка з команд займатиме одну з альтернативних позицій з якого-небудь питання, наприклад: прихильники й супротивники "загартування", "куріння", "режиму прийому їжі" тощо.

Аргументи на користь тієї або іншої точки зору члени команд висловлюють по черзі. Обов'язковою вимогою для гравців є підтримка висловлювань суперників і з'ясування суті аргументації. У процесі слухання той із членів команди, чия черга висловлюватися наступним, повинен реагувати угу-піддакиванням і відлунням, ставити уточнюючі запитання, якщо зміст аргументації не до кінця зрозумілий. Аргументи на користь позиції своєї команди можна висловлювати лише після того, як виступаючий тим або іншим способом дасть сигнал, що його зрозуміли правильно (кивок головою, "так, саме це я й мав на увазі").

Ведучий стежить за черговістю виступів, за тим, щоб слухач здійснював підтримку висловлювання, не пропускаючи тактів, використовуючи при цьому реакції відповідного такту. Можна давати роз'яснення типу: "Так, Ви мене зрозуміли правильно" найлегше, просто повторивши слова співрозмовника, переконатися в правильності розуміння можна, перефразуючи його вислови. Застерегти учасників від спроб продовжувати і розвивати думки співрозмовника, приписуючи йому не його слова.

Закінчуючи вправи, ведучий коментує їх, звертаючи увагу на випадки, коли за допомогою парафрази вдалося добитися уточнення позицій учасників "диспуту".

Дискусія при свідку

Учасники розбиваються на трійки. Один із членів трійки бере на себе роль спостерігача-контролера. Його завдання – стежити за тим, щоб учасники дискусії підтримували висловлювання партнерів, не пропускали другого такту і при парафразі використовували інші слова, тобто він виконує ті ж функції, що ведучий у попередній вправі. Два інших члени трійки, заздалегідь вирішивши, яку з альтернативних позицій вони займають, вступають у дискусію на вибрану ними тему, дотримуючись триразової схеми ведення діалогу. У ході вправи учасники міняються ролями, тобто роль спостерігача-контролера почергово виконують усі члени трійки.

На вправу відводитися 15 хвилин.

Після закінчення відбувається загальне обговорення. Зразки питань для обговорення: Які труднощі у використанні схеми Ви мали у розмові?; Чи були випадки, коли після парафрази відбувалося уточнення позиції?; Хто з партнерів не зрозумів іншого – той, хто говорив, чи той, хто слухав?

"Карусель"

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакт; розвиток емпатії й рефлексії в процесі навчання.

У вправі відбувається серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Завдання: легко ввійти в контакт, підтримати розмову й попрощатися.

Члени групи встають за принципом "каруселі", тобто обличчям один до одного й утворюють два кола: внутрішнє нерухоме й зовнішнє рухоме.

Приклади ситуацій:

1. Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...
2. Перед вами незнайома людина. Познайомтесь з нею...
3. Перед вами маленька дитина, вона чомусь злякалась. Підійдіть до неї й заспокойте її.
4. Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі...

Час на встановлення контакту й проведення бесіди 3–4 хвилини. Потім ведучий дає сигнал, і учасники тренінгу переходять до наступного учасника.

"Остання зустріч"

Мета: удосконалення комунікативної компетентності.

Уявіть собі, що заняття вже закінчились і ви розлучаєтесь. Але чи все ви встигли сказати один одному? Може ви забули поділитися з групою своїми переживаннями? Або є людина, думку якої про себе ви хотіли б дізнатися? Або ви хочете подякувати кому-небудь? Зробіть це "тут і тепер".

Підведення підсумків роботи групи

На підведенні підсумків ведучий присутній, але залишається ніби за колом. Учасники групи обговорюють, що саме кожному допомагає в спілкуванні, а що заважає. Якості називаються тільки ті, які виявилися під час тренінгу в групі. Не слід називати такі якості, які не можуть бути змінені (природні, фізіологічні й ін.).

Наукове видання

Онопрієнко Олександр Васильович
Онопрієнко Ольга Миколаївна

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Монографія

Підписано до друку 29.05.2018 р.
Формат 60х84/32. Папір офсет. Друк офсент. Гарнітура Time New Roman.
Ум. друк. арк. 14.8. Тираж 300 пр.

Виготовлено та віддруковано з готового оригиналу-макету ФОП Белинська О.Б.

Адреса: 18000. М. Черкаси, вул. Університетська, 33
Тел. 0972689958