

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Підготовка студентів заочної форми навчання освітньої програми
«фізичне виховання» до управління педагогічним процесом**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. В. Кочерга

Керівник ст. викладач кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н. Філь О. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Кочергі Анні Вікторівні

1. Тема роботи Підготовка студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом керівник роботи Філь Олена Вікторівна, к.пед.н.
затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1036-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз наукових джерел, матеріали виробничої практики
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) провести теоретико-методологічний аналіз стану розвитку системи заочного навчання в закладах вищої освіти; виявити особливості підготовки студентів заочної форми навчання у закладі вищої освіти; вивчити проблему професійної підготовки студентів заочної форми навчання до управління педагогічним процесом; визначити компоненти та рівні готовності фахівців з фізичної культури до управління педагогічним процесом; розробити, обґрунтувати та апробувати педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
5 рисунків, 7 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Філь О.В., ст. викл.		
Розділ 1	Філь О.В., ст. викл.		
Розділ 2	Філь О.В., ст. викл.		
Розділ 3	Філь О.В., ст. викл.		
Висновки	Філь О.В., ст. викл.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з науковими джерелами	лютий 2021 р.	Виконано
2	Написання вступу	березень 2021 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	квітень-травень 2021 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	червень-липень 2021 р.	Виконано
5	Написання третього розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ А. В. Кочерга

Керівник роботи _____ О. В. Філь

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 132 сторінки, 5 рисунків, 7 таблиць, 94 джерела, 4 додатки.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

Об'єкт дослідження: підготовка студентів-заочників освітньої програми «фізичне виховання» в умовах закладу вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури; емпіричні: анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок; опитування; педагогічний експеримент; статистичні: методи математичної статистики.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено курс «Управління педагогічним процесом» в практику професійної підготовки фахівців з фізичної культури; розроблено діагностичний інструментарій, що дає змогу здійснювати моніторинг формування готовності студентів до управління педагогічним процесом.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних закладів вищої освіти, а також в системі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Ключові слова: ЗАОЧНЕ НАВЧАННЯ, ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА, НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА, ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ, ГОТОВНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, УПРАВЛІННЯ, ГОТОВНІСТЬ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ.

SUMMARY

Kocherha A. V. Preparation of Part-Time Students of Physical Education Program to Manage the Pedagogical Process.

The work is presented on 132 pages of printed text, contains 7 tables, 5 figures. The list of references includes 94 sources.

Object of research: preparation of part-time students of the educational program "physical education" in the conditions of higher education institution.

Subject of research: pedagogical conditions of preparation of students of the correspondence form of training of the educational program "physical education" to management of pedagogical process.

The purpose of the study: to determine, theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of pedagogical conditions for preparing students of distance learning educational program "physical education" to manage the pedagogical process.

The paper carries out a theoretical and methodological analysis of the state of development of the system of distance learning in higher education institutions; the peculiarities of training part-time students in higher education are revealed; the problem of professional preparation of part-time students for management of pedagogical process is studied; the components and levels of readiness of specialists in physical culture to manage the pedagogical process are determined; the pedagogical conditions of preparation of students of the correspondence form of training of the educational program "physical education" for management of pedagogical process are developed, substantiated and tested.

Practical significance of the research: the course "Management of pedagogical process" was developed and introduced into the practice of professional training of specialists in physical culture; Diagnostic tools have been developed that allow monitoring the formation of students' readiness to manage the pedagogical process.

Key words: distance learning, teacher education, continuing education, professional development of personality, readiness, professional training, management, readiness to manage the pedagogical process.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої освіти.....	11
1.2. Заочна форма навчання в системі неперервної освіти.....	23
1.3. Особливості підготовки фахівців з фізичної культури у системі заочного навчання.....	33
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ.....	45
2.1. Професійний розвиток особистості в освітньому просторі вищої школи.....	45
2.2. Професійна готовність студентів заочної форми навчання до управління педагогічним процесом.....	56
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ.....	75
3.1. Дослідження рівня готовності майбутніх фахівців з фізичної культури до управління педагогічним процесом.....	75
3.2. Педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури до управління педагогічним процесом.....	85
3.3. Результати експериментальної роботи з підготовки студентів до управління педагогічним процесом.....	94
ВИСНОВКИ.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	107
ДОДАТКИ.....	116

ВСТУП

Взаємодія людини зі світом професій визначає його біографію, надає його життю особистісний сенс, дозволяє реалізувати себе. Вектор цієї взаємодії визначає професійний розвиток людини. Ця взаємодія розгортається в часі і професійно-освітньому просторі шляхом подолання соціально-професійних (зовнішніх) і психологічних (внутрішніх) бар'єрів розвитку діяльнісного потенціалу людини.

Модернізація фізкультурної освіти в першу чергу передбачає перехід від класичних способів організації навчально-виховного процесу до керівництва ним на основі психолого-педагогічних умов, що розвивають активність, ініціативу, творчість, самостійність та фізичні можливості учнів. Все це призводить до ускладнення завдань управління педагогічним процесом на уроках фізкультури і породжує потребу в науково обґрунтованих способах їх вирішення.

Система заочного навчання є важливою ланкою неперервної освіти. В даний час за даною формою навчання у вищих навчальних закладах здійснюють свою професійну підготовку понад 40% майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту.

Поряд з масовістю і важливим особистісно-економічним значенням аналіз стану і розвитку заочної форми навчання показав її відставання від вимог часу, що зумовило недолік навчально-методичного забезпечення, низьку якість професійної готовності фахівців з фізичної культури і спорту до здійснення педагогічної діяльності.

Феномен професійної готовності до педагогічної діяльності розглянуто в працях М. Дяченко, Л. Кандибовіч, В. Крутецького, Б. Ломова, С. Мусіної, Л. Никитенковой та ін. Проблеми формування професійних знань, умінь і навичок у навчанні і вихованні студентів вищої школи висвітлені в наукових дослідженнях С. Батишева, Е. Білозерцева, П. Конанихіна, К. Спіріна,

Т. Давиденко, Н. Кузьміної, М. Поташника, В. Симонова, Т. Шамовой, В. Якуніна та ін.

Питання управління педагогічною діяльністю стали предметом вивчення ряду дисертаційних робіт останнього часу (М. Артюхов, Н. Бережкова, Т. Захарін, Т. Климко, В. Михальська, Т. Сак, О. Серняк, Н. Сладкова, О. Фокіна, М. Шаповалов та ін.).

У той же час теоретичний аналіз педагогічної літератури показує, що в ній не отримали належного висвітлення такі питання, як сутність, зміст, призначення компетентнісної професійної діяльності педагога, мало нових моделей управління педагогічним процесом, сутності рефлексивної діяльності, недостатньо висвітлюються методичні проблеми.

Отже, нами була сформульована проблема: які закономірності та методичні основи, необхідні для успішного рішення завдань підготовки фахівців сфери фізичної культури до високоефективної педагогічної діяльності?

Недостатня розробленість означеної проблеми і необхідність її всебічного теоретичного осмислення, а також практичного вирішення зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Підготовка студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом».

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

У відповідності з метою дослідження визначено такі **завдання дослідження**.

1. Провести теоретико-методологічний аналіз стану розвитку системи заочного навчання в закладах вищої освіти.

2. Виявити особливості підготовки студентів заочної форми навчання у закладі вищої освіти.

3. Вивчити проблему професійної підготовки студентів заочної форми навчання до управління педагогічним процесом.

4. Визначити компоненти та рівні готовності фахівців з фізичної культури до управління педагогічним процесом.

5. Розробити, обґрунтувати та апробувати педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

Об'єкт дослідження: підготовка студентів-заочників освітньої програми «фізичне виховання» в умовах закладу вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

Теоретичну основу дослідження склали ідеї неперервної освіти (А. Владислав'єв, Е. Дніпров, Ю. Дюк, Н. Нечаєв, Н. Ничкало, В. Садовська, Л. Сігаєва, Е. Ткаченко, В. Турченко та ін.); теоретичні підходи до розуміння сутності педагогічного процесу (Ю. Бабанський, В. Каширін, В. Підласий, В. Сластенин, Е. Шиянов та ін.); теорії управління педагогічними системами (Т. Ільїна, В. Ісаєв, Н. Кузьміна, М. Поташник, Т. Шамова, В. Якунін та ін.).

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; систематизація, класифікація та узагальнення вивченої інформації;

– емпіричні: анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок; опитування; педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом;

– статистичні: методи математичної статистики з метою аналізу результатів експериментального дослідження та перевірки їх значущості та достовірності.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що науково

обґрунтовано сутність і значення системи заочного навчання в сучасній соціально-економічній ситуації як необхідної складової неперервної освіти, здатної забезпечити своєчасну кваліфіковану професійну підготовку фахівців сфери фізичної культури в умовах модернізації суспільства та освіти; визначено концептуальні підходи до управління педагогічним процесом; обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки студентів-заочників до управління педагогічним процесом.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено курс «Управління педагогічним процесом» в практику професійної підготовки фахівців з фізичної культури; розроблено діагностичний інструментарій, що дає змогу здійснювати моніторинг формування готовності студентів до управління педагогічним процесом.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних закладів вищої освіти, а також в системі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої освіти

Корінні зміни економічного, політичного і суспільного життя, що відбуваються в нашій країні, призвели до перегляду деяких фундаментальних принципів, на яких будувалися різні освітні системи, дали змогу інакше підійти до методичних та організаційно-адміністративних функцій в освіті. Певній модернізації зазнала система підготовки фахівців без відриву від основної діяльності.

Для об'єктивної оцінки процесів, які відбуваються сьогодні в заочній освіті в Україні, необхідно звернутися до її історії. Історико-педагогічний аналіз дозволить краще зрозуміти особливості функціонування вітчизняної системи заочної освіти, простежити її перетворення на найважливіший соціальний інститут, що створив умови для самореалізації та саморозвитку дорослої людини.

Заочна педагогічна освіта характеризується об'єктивними соціальними, економічними, професійними та культурними функціями, оскільки є важливою ланкою системи підготовки педагогічних кадрів та однією з основних складових системи безперервної освіти. В основі розкриття означеної теми лежить, передусім, визначення двох базових понять – «педагогічна освіта» та «заочна освіта».

С. Гончаренко в українському педагогічному словнику подає тлумачення цих понять.

Педагогічна освіта – система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних

закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах [17, 252].

Заочна освіта – середня або вища освіта, яку дістають, як правило, без відриву від виробництва, в основному шляхом самостійних занять за встановленими навчальними планами та програмами [17, 132].

В Законі України «Про освіту» зазначається, що «заочна форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти шляхом поєднання очної форми освіти під час короткочасних сесій і самостійного оволодіння освітньою програмою у проміжку між ними» [66].

Заочна педагогічна освіта – це система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах без відриву від виробництва, в основному шляхом самостійних занять за встановленими навчальними планами та програмами [30, 162].

Отже розглянемо історію розвитку та розкриймо засади заочної форми навчання в системі вищої освіти.

Заочна форма навчання фахівців у вищій школі має свою історію виникнення, становлення і розвитку. Перша згадка про заочне навчання зустрічається у ХІХ ст. і пов'язана з розробкою методу використання поштового зв'язку для розсилання тим, хто навчався вказівок, інформації, контрольних робіт та інших навчальних матеріалів [8, 17]. Спочатку воно називалося «correspondence education», тобто навчання за листуванням, в основу якого була покладена самостійна робота студента з навчальними посібниками. Початком заочного навчання можна вважати появу першого регулярного курсу кореспондентного навчання стенографії А. Пітмана.

І. Шамсутдінова та В. Шляхова вважають Ч. Туссена та Г. Лангенштейдта засновниками заочного навчання, котрі першими відкрили заочні курси навчання іноземним мовам і є основоположниками нової форми навчання [53].

Н. Бикова виявила унікальний документ – книгу А. Коссодо «Заочне викладання каліграфії», видану у 1894 р. в Одесі. На думку авторки, це рідкісне

видання документально підтверджує появу заочного навчання в Росії в другій половині XIX ст. [8, 17].

С. Путєєва так пише про появу заочного навчання: «Заочне навчання стало можливим завдяки ентузіазму окремих людей, захоплених ідеєю освіти для всіх. Демократичність цієї форми навчання, що дозволяє отримати освіту широким верствам населення, зіграла свою роль і в залученні жінок до освіти. Матір'ю заочного навчання називають Анну Тікнор, доньку американського професора Гарвардського університету, яка заснувала «Бостонське товариство підтримки навчання на дому» (1873-1897). Її методика навчання фактично була індивідуальною (обмін листами, керівництво вибором літератури, контроль). Але програми навчання були орієнтовані на класичні університети» [68, 29]. До речі, саме жінки становили більшість студентів, що дало їм право отримати вищу освіту.

У 1877 р. найстаріший Шотландський університет святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв, яка діяла впродовж 55 років. Ці давала можливість навчати жінок у сьому світі – аж до Палестини, Кенії та Китаю.

У Росії заочне навчання виникло у XIX ст. При цьому єдиною формою отримання заочної освіти, визнаної на рівні держави, був екстернат [54, 15]. Проходження курсу підготовки (навчання) екстернатом не забезпечувало методичної допомоги з боку навчального закладу, що давало можливість отримати освіту в такій формі обмеженому колу осіб.

Першими методичними центрами для осіб, орієнтованих на самоосвіту, стали в Росії комісія з організації домашнього читання при Товаристві поширення технічних знань (Москва, 1893 р.) і відділ сприяння самоосвіті при Комітеті педагогічного музею військово-навчальних закладів (Петербург, 1894 р.). Вони розсилали бажаючим програми для читання, реферати, тексти лекцій, організовували письмові та усні консультації. Як бачимо, така заочна форма навчання розвивались і використовувалась як різновид екстернату.

І. Шамсутдінова відзначає, що виникнення заочної форми навчання

пов'язане з ідеєю інтеграції навчання з продуктивною працею, принципами доступності і політехнізму, які потрібно було реалізувати у позашкільній освіті. При цьому в перші роки свого існування позашкільна освіта в радянській Росії включала не тільки і не стільки вищу, скільки професійно-технічну освіту, різноманітні робітфаки, школи ліквідації неписьменності. У 1919 р. відбувся перший Всеросійський з'їзд з питань позашкільної освіти, на якому були обгрунтовані вихідні принципи заочної освіти. Вони передбачали розширення можливостей доступу до освіти робітників і селян, безкоштовність, ідейність, партійність, доступність, взаємодію школи і виробництва, змінність занять, самоосвіту [91, 86].

На початку формування заочної вищої школи здійснювалося за допомогою навчання практиків, які мали великий трудовий досвід і показали себе вмiлими організаторами. На цей момент звертав увагу статут першого заочного вищого навчального закладу – Позашкільного університету, створеного за ініціативою А. Луначарського у 1920 р. в Новочеркаську. Основний контингент його студентів становили досвідчені організатори виробництва, котрим необхідно було за короткий термін отримати освіту й озброїтися науковими знаннями в галузі виробництва, техніки і технологій. Масовість заочної освіти і широке розповсюдження мережі вузів, які здійснювали заочну підготовку фахівців, у т. ч. і педагогічних кадрів, значною мірою сприяли соціально-економічному розвитку країни, створенню потужної індустріальної держави.

Народний комісаріат освіти України організував у 1927 р. заочне відділення у Дніпропетровському інституті народної освіти. У листопаді 1928 р. почав працювати Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВУЗІНО). Діяльність цього навчального закладу була спрямована на підвищення кваліфікації педагогів, їх підготовку до викладання спеціальних дисциплін у старших класах середніх шкіл та в середніх навчальних закладах, озброєння теоретичними та практичними знаннями. До 1931 р. заочні відділення підготовки вчителів для шкіл соціального виховання і професійного

навчання як філії ВУЗІНО діяли при Дніпропетровському, Луганському, Київському та Одеському інститутах народної освіти (нині – університети). У цей час системою заочного навчання в Україні було охоплено понад 17 тис. учителів [29, 81].

У 1932-1933 навчальному році ВУЗІНО реорганізували у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації учителів. Створення цього інституту супроводжувалося ліквідацією відділень ВУЗІНО на місцях. Студентів переводили на заочні відділення при відповідних педагогічних вузах, у яких створювалися постійно діючі сектори заочної освіти. Відповідальність за роботу таких секторів покладалася на педагогічні інститути і розглядалася як складова їх навчально-виховної діяльності. Це сприяло залученню досвідчених науково-педагогічних кадрів до роботи із заочниками.

Про розвиток у зазначений період заочного навчання в системі вищої та середньої спеціальної освіти в Україні свідчить неперервне збільшення контингенту студентів-заочників. Так якщо в 1930-1931 навчальному році їх налічувалося 36,350 тис. осіб, то в 1932/33 – вже 90 тис. [29, 82].

У 1933 р. в Україні заочне навчання здійснювалося в 27 інститутах соціального виховання і 6 інститутах професійної освіти, у тому числі у Вінницькому, Житомирському, Черкаському та кількох спеціалізованих інститутах (наприклад, Київському агропедінституті).

Подальший розвиток заочної освіти в Україні пов'язаний із затвердженням Радою Народних Комісарів СРСР 29 серпня 1938 р. постанови «Про вищу заочну освіту» [15, 55]. В цьому документі заочне навчання визначалось як провідна форма педагогічної освіти. Вказувалося також організаційні форми заочної освіти: заочні інститути, заочні відділення при педінститутах, де був розподіл студентів на академічні групи і потоки. На весь час навчання у заочників за ними закріплювалися штатні викладачі. Відповідно до спеціальностей встановлювалися терміни навчання. Основним видом навчання була самостійна робота, наочні заняття повинні були допомогти студентам в оволодінні навчальним матеріалом визначеного курсу.

Заочна освіта стала одним з важливих напрямів підготовки фахівця без відриву від праці в школі. Чимало вузів в Україні, зокрема Вінницький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Одеський, Харківський і Черкаський, перетворились у великі наукові і навчально-педагогічні центри з підготовки фахівців з вищою освітою. До 1941 р. завдяки заочному навчанню інститути в Українській РСР закінчили 70 тис. вчителів, майже 60 тис. підвищили свою кваліфікацію на педагогічних курсах [52, 23].

Війна 1941-1945 рр. спричинила значні зміни не тільки в кількісному, а й в якісному складі фахівців. В грудні 1943 р. Рада Народних Комісарів СРСР прийняла постанову «Про заходи щодо зміцнення системи заочної освіти», відповідно до якої була затверджена нова мережа заочних відділень. У 1945 р. в Україні заняття на заочних відділеннях проводились при 36 інститутах і училищах, контингент студентів-заочників становив 32 тис. осіб [29, 80-81].

Після 1945 року у зв'язку зі значною потребою в кваліфікованих кадрах в умовах відновлення зруйнованого війною господарства і його технічного переоснащення визначена необхідність подальшого розширення масштабів заочного навчання. У 1946 році були створені обласні та республіканські заочні середні школи в інтересах освоєння програм загальної середньої освіти.

Подальше вдосконалення системи заочної освіти пов'язано з виконанням наказу Всесоюзного комітету у справах вищої школи при Раді Народних Комісарів СРСР «Про заочну освіту вчителів» (1945 р.). Особливе значення надавалося збільшенню терміну заочного навчання на рік, уведення для студентів-заочників додаткових пільг [29, 82].

В зв'язку зі значним збільшенням шкільної мережі та гострою потребою в учительських кадрах в Україні у 1950 р. заочні відділення функціонували при 24 педагогічних та 32 вчительських інститутах і 70 педучилищах. Свої зусилля вони спрямовували на поліпшення якості навчально-виховної роботи, планування та проведення екзаменаційних сесій. Значну роль в організації самостійного навчання студентів-заочників у міжсесійний період відіграло створення широкої мережі консультаційних пунктів.

У післявоєнний період міністерство освіти УРСР здійснило певні заходи, які сприяли зміцненню заочної системи навчання. Були впроваджені нові та вдосконалені старі навчальні плани. Для студентів-заочників збільшена додаткова відпустка, створювалася і видавалася навчальна література, зокрема підручники, посібники, хрестоматії, збірники завдань.

У 1950-1960-і роки підготовка фахівців з вищою освітою без відриву від виробництва поширювалася. З 1951 р. до 1960 р. контингент студентів-заочників збільшився майже в 2 рази, їх кількість зросла з 84,6 тис. до 147 тис. осіб [92].

У 1955-1957 рр. при 26 вузах Радянського Союзу відкрилися нові заочні і вечірні відділення та факультети. У 1956 р. міністерство вищої освіти СРСР затвердило положення про філії заочних вузів і про навчально-консультаційні пункти заочних відділень, завдяки чому студенти-заочники отримували необхідну їм у навчанні допомогу, краще опановувати знання.

Зміни в географічному розташуванні вузів сприяли більш повному охопленню вищою освітою жителів всіх областей України, наближенню навчання до умов праці майбутніх фахівців. Головними вузівськими центрами залишалися Харків, Київ, Одеса і Львів. У 1958 році в цих містах діяли 70 вузів із 140 в республіці, в них навчалися 59% всієї кількості студентів [92, 121].

До 1958 р. випуск фахівців з вищою освітою, підготовлених без відриву від виробництва, збільшився в 3 рази порівняно з довоєнним періодом і досяг 85,5 тис. осіб. У 1961 р. на заочних і вечірніх відділеннях було підготовлено 29,4% загального випуску фахівців у вузах країни. Кількість фахівців, які отримали освіту без відриву від виробництва, становила 31% випускників вищих навчальних закладів.

Разом з тим вищі навчальні заклади пред'являли занижені вимоги до студентів-заочників, що впливало на якість підготовки фахівців. Недостатнім був зв'язок заочних відділень зі стаціонарами. Викладачі нерідко розглядали заочну освіту як додатковий вид роботи і займалися нею лише в період сесії. Студенти-заочники отримували знання великим обсягом лише під час

навчально-екзаменаційних сесій. Відсутнє було планомірне й ефективне керівництво самостійною роботою студентів викладачами вищих навчальних закладів у міжсесійний період. Не здійснювався належний контроль за якістю роботи заочних відділень і підготовкою навчально-методичних посібників, не відповідало потребам студентів-заочників матеріально-технічне забезпечення кабінетів, бібліотек, читальних залів тощо. Слабким був зв'язок заочних відділень з органами управління народною освітою, що створювало труднощі з присутністю студентів-заочників на сесіях. На місцях не виконувалося положення про надання пільг студентам, які навчалися без відриву від виробництва [41, 36].

Нові навчальні плани, введені у період 1950–1960 роках для заочної освіти, передбачали спецсемінари з педагогіки, психології або методики (за бажанням студента), обов'язкову контрольну роботу з історії педагогіки, іспит з педагогіки та методики викладання певного навчального предмета.

Робилися спроби щодо забезпечення студентів-заочників відповідною навчально-методичною літературою. Навчально-методичний кабінет з заочної освіти при міністерстві освіти УРСР, окрім щорічного видання програм і текстів контрольних робіт, підготував понад 300 навчальних посібників, курсів лекцій, методичних розробок з різних дисциплін. Продовжувалася робота з удосконалення навчального процесу та поліпшення змісту освіти. Розширювалися зв'язки педагогічних навчальних закладів зі школами.

Головною метою розвитку заочної вищої освіти в цей період було вдосконалення всієї системи заочного навчання, виявлення більш ефективних форм і методів, поліпшення якості підготовки фахівців з вищою освітою. Навчальні плани заочних відділень узгоджувалися з планами стаціонарів. У інститути без відриву від виробництва приймалися тільки особи, які працювали в системі народної освіти, профтехосвіти або були пов'язані з вихованням молоді.

Міністерство освіти УРСР, вивчаючи стан щодо укомплектування шкіл республіки вчительськими кадрами, орієнтувало органи народної освіти на

максимальне заохочування до заочного навчання усіх вчителів, які не мали вищої освіти. У листопаді 1973 р. колегія міністерства освіти УРСР розглянула питання «Про підготовку та виховання учительських кадрів у педагогічних інститутах республіки за заочною формою навчання». Педагогічні інститути республіки, в т. ч. їх заочні відділення, зіграли важливу роль у завершенні переходу до загальної середньої освіти молоді. У 1971–1975 рр. педагогічні вузи України заочно підготували понад 47 тис. учителів [53, 16].

У 1978 р. інститути закінчили 19,9 тис. осіб, у т. ч. 8,3 тис. заочно. Збільшено прийом студентів до вищих навчальних закладів.. Проте в роботі заочних відділень вузів існували суттєві недоліки. Фактичний рівень знань студентів, особливо із спеціальних дисциплін, залишався низьким: якщо в середньому в республіці у 1977–1978 навчальному році на денній формі навчання на «5» вчилися 52,7% студентів, то на заочному відділенні їх було тільки 19,39% [72, 164].

У середині 1970-х років спостерігається зменшення набору студентів-заочників, хоча протягом багатьох десятиліть система заочної освіти розвивалася й удосконалювалася. До початку 1980-х років це була добре налагоджена і спланована робота викладачів, завідувачів кафедр, методистів, працівників обласних та районних відділів освіти, директорів шкіл.

У вищих навчальних закладах України з метою поліпшення спеціальної підготовки кваліфікованих кадрів, удосконалення професійної майстерності створювалися навчально-методичні ради з заочної освіти. Серйозним було ставлення відділів народної освіти, громадських організацій до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шляхом заочного навчання. В деяких областях діяли ради співпраці, за допомогою яких ВНЗ разом з органами народної освіти та громадськими організаціями комплектували заочні відділення, розробляли заходи щодо створення належних умов для студентів, влаштування їх на роботу за фахом. Ці ж ради вивчали й узагальнювали передовий досвід роботи вчителів, які навчалися заочно [73, 184].

Науково-методичним центром вищої заочної освіти при міністерстві

вищої і спеціальної освіти УРСР були сформульовані концептуальні засади заочної підготовки фахівців. Ці засади, як і вся система освіти, зазнавали зміни, з соціально-економічним розвитком країни, що стало передумовою для створення системи неперервної освіти.

Основна увага в заочній підготовці фахівців приділялася вихованню потреби і готовності до неперервного самовдосконалення, оволодіння способами і засобами саморозвитку і самонавчання, що диктувалося змінами в освіті. Перегляду підлягали навчальні плани. Зазначимо, що дієві в 1970-і роки навчальні плани не регламентували самостійної роботи студентів-заочників із спеціальних дисциплін, у них не відображалася самостійна робота студентів у міжсесійний період.

Створення та впровадження нових навчальних планів і програм для заочних відділень призвело до необхідності перегляду типів навчально-методичних посібників для студентів-заочників, їх тематики з метою активізації самостійної роботи в міжсесійний період, а також визначилися вимоги до кожного типу посібників.

В узагальненні і розповсюдженні досвіду роботи заочних відділень важливу роль грали методичні наради. На них визначалася проблематика необхідних наукових досліджень, за підсумками секційних нарад видавалися міжвузівські збірники наукових праць.

Основна проблематика секційних нарад присвячувалася вдосконаленню підготовки фахівців в умовах заочного навчання. Рекомендації, які приймалися нарадами, були основою для спільної діяльності кафедр з іншими інститутами (здійснення експерименту, розробка методичної документації, підготовка посібників і т. д.).

У зв'язку з цим особливе значення належало виявленню сукупності факторів, які забезпечували або не забезпечували ефективність заочної педагогічної освіти. Виявилася суттєва необхідність цілеспрямованого вдосконалення навчального процесу та управління його оптимальним розвитком. Основною метою стало виявлення головних чинників, тенденцій,

умов і способів підвищення ефективності заочної педагогічної освіти, розробка шляхів їх впровадження у навчальний процес з урахуванням особливостей освіти без відриву від виробництва.

Перебудова загальноосвітньої, професійної та вищої школи, досвід створення навчально-методичних об'єднань вищих навчальних закладів за групами споріднених спеціальностей визнали нові підходи до організації всіх сфер діяльності з підготовки фахівців без відриву від виробництва.

З 1987-1988 навчального року введено новий перелік спеціальностей, за якими найбільш доцільно треба було здійснювати заочне навчання. У цей період за заочною формою готувалася значна частина фахівців для сільського господарства, економіки, зв'язку, а також вчителів (майже 40%). Вузам було надано право самим розробляти і затверджувати навчальні плани для заочного навчання [46, 21].

Навчальні плани і програми для заочників вищих навчальних закладів за своїм змістом переважно збігалися з планами і програмами очної форми навчання. Навчальний процес при заочному навчанні складався з вступних і оглядових лекцій, практичних і лабораторних занять, самостійної підготовки з виконанням контрольних робіт, заочних та очних консультацій. Студенти-заочники виконували курсові та дипломні роботи і складали державні іспити. Для осіб, які не мають достатнього практичного досвіду і стажу за фахом, організовувалася обов'язкова виробнича практика.

За змістом педагогічна та методична підготовка студентів заочної форми навчання включала вивчення психології, історії педагогіки, педагогіки, методики викладання відповідного предмета, шкільної гігієни. Факультативно вивчалися спецкурси з дидактики, теорії виховання, програмованого навчання, порівняльної педагогіки та ін. Згідно з профілем факультету по кожній спеціальності встановлювався комплекс дисциплін, вивчення яких у поєднанні з навчальною і педагогічною практикою забезпечувало придбання студентами знань та оволодіння методами наукової і практичної роботи. Разом з тим, можливості для самостійної організації навчального процесу, творчого

експериментування залишалися обмеженими.

Реформа вищої освіти, що розгорнулася в 1990 р. на тлі процесів деполітизації освіти, децентралізації та регіоналізації управління, демократизації життя школи, зумовила тенденцію на подолання вузькоутилітарного підходу до вищої освіти як форми підготовки фахівця, утвердила ідею про необхідність якісно нової освіти, результатом якої ставала здатність не тільки вирішувати вузькопрофесійні завдання, а й бути суб'єктом освітнього процесу, універсальним в освоєнні культури і способах її трансляції.

У ході реформ заочна форма вищої освіти була збережена у зв'язку з необхідністю забезпечення неперервності освіти, отримання загальної освіти і спеціальності мешканцями віддалених регіонів, інвалідами, молодими матерями та іншими групами населення, котрі не мають інших можливостей навчатися. Вона була необхідна підприємствам, які зацікавлені у навчанні кадрів без відриву від виробництва. Нарешті, в заочному навчанні зацікавлене суспільство загалом, оскільки за порівняно невеликих витрат воно забезпечує зростання загальнокультурного та професійного рівня населення [71, 149].

Нині необхідно створити таку систему неперервної освіти, яка би спрямовувала і готувала людину впродовж усього життя підвищувати свій професійний рівень, вчитися.

Сучасні соціально-економічні процеси в Україні суттєво вплинули на систему вітчизняної заочної освіти, зумовили її модернізацію. Реалії ринкової економіки, розвиток демократичного суспільства висувають нові вимоги до підготовки фахівців, вдосконалення освітнього процесу в системі заочного навчання у вузах.

Таким чином, заочна форма навчання, яка народилася з екстернату на додаток до денної, дуже швидко набрала силу, перетворившись на самостійну освітню систему, в важіль підготовки кадрів вищої кваліфікації. Багаторічна практика підготовки фахівців за системою заочної освіти підтвердила її ефективність і право на рівноправне існування з іншими системами навчання.

1.2. Заочна форма навчання в системі неперервної освіти

Запити розвитку економіки, соціальної сфери, науки, техніки, технологій, державних і регіональних ринків праці, а також перспективні потреби їх розвитку висувають нові вимоги до професійної освіти.

У концепції модернізації української освіти до 2010 року визначена основна мета професійної освіти – підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності до задоволення потреб особи в отриманні відповідної освіти [50].

Разом з тим, протягом десятиліть держава, суспільство, представники педагогічної науки і практики виражали і продовжують виражати незадоволення якістю і рівнем ефективності функціонування системи вітчизняної професійної освіти в цілому і кожною її структурною ланкою окремо. Тривала освітня криза породжується комплексом причин, причому, однією з провідних причин системотворчого характеру є якість підготовки професійних працівників системи освіти. Адже саме вони, зрештою, визначають ефективність функціонування всієї системи освіти в цілому і кожної її ланки окремо.

У концепції розвитку педагогічної освіти вказується, що в пошуку рішення проблеми підвищення якості педагогічної освіти необхідно виділити її основні напрями:

I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

II. Трансформація вищої, фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями (формальної педагогічної освіти).

III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [34].

Саме третій напрям, заснований на роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Ільєнкова, В. Давидова та інших учених, на наш погляд, пропонує ідею розвитку особистості, «орієнтацію на ідею саморозвитку і самореалізації особистості».

Грунтуючись на даному положенні, вважаємо, що основна мета педагогічної освіти не стільки в тому, щоб озброїти свого випускника знаннями, скільки в тому, щоб забезпечити його професійну підготовку виховувати, передавати знання, вчити, включати саму людину в процес активного оволодіння знаннями, вчити управляти процесом отримання знань. З позицій такого гіпотетичного твердження педагогічна освіта представляється як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності і неперервного професійного зростання. Серед прогресивних ідей вітчизняної педагогічної науки істотне місце займає сьогодні саме ідея неперервної освіти. Її головне значення – постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж всього життя.

Підвищення вимог до якості педагогічної освіти стає насуцною проблемою і умовою розвитку системи неперервної педагогічної освіти, стимулом оновлення змісту педагогічної освіти на основі принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, спадкоємності і її практичної спрямованості [51].

У світлі програмних установок, положень реформи загальноосвітньої і професійної школи, рішень про перебудову вищої і середньої спеціальної освіти, в концепції модернізації української освіти, концепції вищої професійної педагогічної освіти стає проблема неперервної освіти.

Неперервна освіта – загальнодержавний, ієрархічно-нормативно-правовий, послідовний і сумісний процес виховання інтелектуально завершених, освічених людей, фахівців усіх необхідних спеціальностей для забезпечення сучасного функціонування та розвитку держави у всіх її напрямках

і тенденціях, на базі родинної, дошкільної, загальноосвітньої (шкільної), позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, системи підвищення кваліфікації та самоосвіти, відповідно до державної доктрини якості неперервної освіти [2].

Як відзначає в своїх роботах Л. Сігаєва, поняття неперервності освіти можна віднести до трьох об'єктів:

- особистості. Людина вчиться постійно, або в освітній установі, або займається самоосвітою;
- освітнім процесам. Неперервність в освітньому процесі виступає як характеристика включеності особи в освітній процес на всіх стадіях її розвитку;
- організаційної структури освіти. Створення простору освітніх послуг, що забезпечують взаємозв'язок і спадкоємність освітніх програм, здатних задовольнити освітні потреби кожної людини [71, 149].

Синтезуючи представлені підходи, вважаємо, що неперервність освіти повинна забезпечити можливість багатовимірного руху особи в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов для такого руху.

Для вільного просування людини в освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм навчання [19, 5]. У системі освіти відбувалося, і зараз відбувається вдосконалення різних форм навчання. Разом з очним навчанням існують і інші форми: заочне, вечірнє, екстернат, дистанційне та ін.

В умовах ринкової економіки далеко не у кожної молоді людини, а тим більше у дорослого, є можливість навчатися по очній формі. Тому в системі освіти неминуче відбуватиметься розвиток заочного, вечірнього і інших форм навчання без відриву від виробництва.

З нашої точки зору, саме заочна форма навчання забезпечує перехід до неперервної освіти, дозволяє більш оптимально придбавати навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, дозволяє вирішувати важливі соціальні проблеми. Система заочного навчання як важлива ланка неперервної освіти покликана підвищувати освітній,

професійний і культурний рівень населення; задовольняти потреби особи і економіки в кваліфікованих фахівцях; забезпечувати підвищення кваліфікації і перепідготовку кадрів.

Уявлення про зв'язок неперервної освіти із заочною знаходять своє віддзеркалення в роботах С. Архангельського, А. Барабанова, А. Владиславльова та ін. У ряді робіт звертається увага на тісний зв'язок в неперервній освіті теорії з практикою (М. Кларін, К. Нефедова, О. Черемухін, Т. Шамова та ін.).

Неперервна освіта часто розглядається в контексті самоосвіти (О. Василенко, В. Головка, І. Жукевич, В. Леднев, Т. Медведовська).

Самоосвіта – це цілеспрямована освітня діяльність, яка керується самою особою; придбання систематичних знань в якій-небудь області науки, техніки, культурі і т.п. [47, 115].

У системі неперервної освіти самоосвіта виконує роль ланки, що пов'язує ступені і стадії організованого навчання, додаючи освітньому процесу цілісний, висхідний характер саморуху [9].

Під саморухом розуміється мимовільна зміна суб'єкта під впливом внутрішньо властивих йому фактів, внутрішніх суперечностей, а також певних зовнішніх умов [28, 39]. У діалектиці саморух розглядається як одна з основних властивостей матерії, він трактується в аспектах переходу до вищих ступенів організації. На психолого-педагогічному і соціальному рівнях саморух розглядається як саморозвиток, самопізнання, самоаналіз, самоорганізація, самоврядування, самовиховання і т.п.

Основні фактори успішної навчальної діяльності у вищій школі все більше переміщуються з сфери репродуктивного навчання в сферу психічних станів і активної свідомості, не доступних ні прямому, ні опосередкованому зовнішньому контролю. Відповідно до цього вирішальне значення в процесі навчання повинне належати самостійній роботі, самоконтролю за власними діями, повному усвідомленню цілей і наслідків своєї діяльності.

Проблемі самостійної навчальної діяльності студентів в психолого-

педагогічній науці надається достатньо велика увага (С. Батишев, С. Гончаров, В. Гузєєв, А. Давидова, В. Євдокимов, І. Лернер, П. Підкасистий та ін.). Учені вважають, що одним з найважливіших резервів підвищення ефективності вищої професійної освіти є оптимізація самостійної роботи студентів, яка варіюється за об'ємом від 100% при навчанні екстерном до, приблизно 50%, в очній формі навчання. При заочній формі навчання об'єм самостійної роботи складає близько 75%, саме тому в педагогічній літературі особлива увага надана самостійній роботі студентів-заочників [80, 108].

Серед принципово нових питань тут розглядається впровадження структурно-логічних схем, які дозволяють студенту легше орієнтуватися в матеріалі, що вивчається (У. Дмитрієва, О. Козлова, В. Прокоф'єв, П. Самойленко). Самостійна робота студентів-заочників досліджується з окремих дисциплін навчального плану. Розглядаються методичні аспекти самостійної роботи з урахуванням специфіки змісту конкретних дисциплін (А. Караваєв, А. Москвічов, В. Миколаїв).

Докладний розгляд проблеми розвитку самостійності студентів, специфіки її організації при заочній формі навчання не є предметом нашого дослідження, разом з тим воно підводить нас до розуміння суті заочної форми навчання, її цінності серед прогресивних ідей неперервної освіти.

Зупинимося детальніше на сутнісній характеристиці заочного навчання, історії становлення даної форми навчання в Україні, позитивних і негативних аспектах її організації.

У контексті нашого дослідження, для точнішого визначення специфіки заочної форми навчання, вважаємо за необхідне конкретизувати такі поняття як «заочна освіта» і «заочне навчання» (у науковій літературі часто зустрічається їх синонімічне трактування).

Заочна освіта – це різновид дистанційної освіти, побудований головним чином на регулярному листуванні між «викладачем» і суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності і через це в перекладі на деякі мови називається навчанням за допомогою кореспонденції. Історично виникло як соціальний

інститут, який компенсує дорослим членам суспільства, відсутні в дитячо-юнацькому віці або невикористані можливості досягти освітнього рівня, необхідного для того, щоб займатися кваліфікованою працею, яка приносить задоволення. Багато в чому продовжує залишатися таким і в наші дні, даючи можливість людям, що випробовували економічні ускладнення, поєднувати навчання з оплачуваною працею. Зазвичай ця спеціалізована освіта, що практикується в установах двох типів: а) навчальні заклади, що реалізують свої програми винятково через заочну форму навчання; б) заочні відділення в регулярних навчальних закладах [35, 34].

Заочне навчання – одна з форм організації навчального процесу для осіб, що поєднують отримання освіти з професійною трудовою діяльністю, це частина системи неперервної освіти. Заочне навчання припускає відвідування студентами короткострокового курсу установчих лекцій, самостійного проходження окремих розділів навчальних курсів відповідно до спеціально розроблених навчальних програм і планів, виконання контрольних завдань, що перевіряються викладачем спеціалізованого навчального закладу, і очна здача в ньому встановлених іспитів. Диплом заочного відділення прирівнюється до диплома, одержаного в стаціонарному відділенні освітньої установи [76, 241].

На основі сказаного можна констатувати, що заочна освіта як соціальний інститут і заочне навчання як форма навчання направлені на підвищення професійного і загальнокультурного рівня майбутніх фахівців.

Будучи масовою формою навчання і маючи важливе особистісно-економічне значення, заочна форма навчання має як цілий ряд переваг, так і недоліків, на сьогоднішній день є різні точки зору вітчизняних учених на бачення представленої проблеми (І. Зімаков, Б. Мельник, Н. Семіна, В. Овсянніков, І. Шамсутдінов та ін.). Розглянемо лише деякі з них.

І. Зімаков, Б. Мельник, Н. Семіна підкреслюють, що заочна форма навчання є незамінною для тих, хто змушений поєднувати навчання з трудовою діяльністю і має низку переваг, серед яких:

- 1) виключається або скорочується етап адаптації заочника до професії

після закінчення вищого навчального закладу, в результаті не знижується продуктивність праці, рівень рішення виробничих задач;

2) не вимагає рішення складна проблема працевлаштування випускника;

3) просування по службі випускників-заочників в основному здійснюється швидше, ніж у молодих фахівців, що закінчили звичні вищі навчальні заклади;

4) більш висока вмотивованість людини до систематичного підвищенню рівня власних знань, спрямованість на конструювання власних освітніх і професійних маршрутів;

5) заочне навчання обходиться державі значно дешевше, ніж очна освіта, що має важливе значення в ситуації скорочення державного фінансування вищого навчального закладу;

б) у випускників-заочників спостерігається велика оперативність, самостійність, упевненість в ухваленні тих або інших рішень, заснована на глибшому знанні професійної діяльності і ін. [25, 75].

Крім того, як відзначає О. Коловіцкова, Ю. Луковенко та В. Нікітін, «відносно зв'язки «заочне навчання – виробництво» є також дуже цікава особливість: переважна більшість керівного складу заводів, фабрик, будівництв і т.д. складають випускники саме заочних ВНЗ, які свого часу закінчили ПТУ або технікуми і потім продовжили освіту по заочній формі – вони зростали у виробничих колективах і освоювали специфіку виробничих відносин, до чого випускники очного навчання виявилися непристосованими і на заводі не затримувалися» [31, 107].

Список позитивних характеристик можна було б продовжити і пригадати, що заочна система освіти практикується багатьма промислово-розвиненими країнами (США, Японія, Франція і ін.), які, поза сумнівом, багато разів перевіряли і оцінювали достоїнства заочної форми освіти.

Разом з позитивними характеристиками заочної форми навчання в ній є і ряд недоліків.

В. Попков, А. Коржуєв в своїх дослідженнях відзначають, що всіх

студентів-заочників можна з достатньою часткою умовності розділити на дві категорії.

Перша – це люди старшого віку, охочі дістати другу вищу освіту. Це може бути пов'язано з бажанням змінити професію або необхідність доотримати об'єм знань з тих спеціальностей, яких ще кілька років тому просто не існувало. Всі вони добре уявляють собі процес навчання, оскільки вже були колись студентами і, найголовніше, мають хоча б мінімальний необхідний запас знань з фундаментальних дисциплін. Саме ця категорія студентів звичайно береться до уваги в сучасній вітчизняній системі освіти.

Друга категорія таких студентів – люди, що з яких-небудь причин не дістали у встановлений час вищої освіти, але прагнуть заповнити даний пропуск в основному для кар'єрного зростання або з метою збереження наявного місця роботи [65, 49-50].

Нам представляється можливим виділити і ще одну категорію студентів, що вибрали заочну форму навчання. Це колишні випускники шкіл, які з тих або інших причин (як правило, матеріальних) не можуть навчатися на очній формі, і таких студентів близько 35%.

Виходячи з представлених вище категорій студентів-заочників, вважаємо, що з такими студентами працювати достатньо складно, оскільки викладачу необхідно ретельно відбирати і дозувати навчальний матеріал, максимально спрощувати програми на початковому етапі і поступово, поетапно включати все більш складний матеріал. У роботі із студентами другої групи необхідно чітко уявляти собі не тільки те, чому учить таких студентів, але особливо – як учить. Якщо вчорашнього школяра, ще не відвиклого від «керівної і направляючої ролі» вчителя, ще можна переконати, що отримані знання йому стануть в нагоді надалі, то «зрілому» студенту необхідно дуже чітко пояснювати, навіщо він вивчає той або інший матеріал, де конкретно він зможе надалі застосувати отримані знання.

У навчальному процесі при заочному навчанні найбільші труднощі для студентів викликають настановні лекції на початку навчального року, коли

практично протягом 5-6 днів заочникам належить освоїти базовий об'єм теоретичних і методологічних знань з 3-4-х навчальних предметів, що дозволяє орієнтуватися в матеріалі курсів, самостійно опрацьовувати навчальну літературу, виконувати контрольні завдання і готуватися до іспитів. Ці умови вимагають від викладача особливої ретельності в підготовці і плануванні лекцій, виборі оптимальних засобів викладу матеріалу, доказів і т.п. [28, 48].

I. Баріхашвілі в своїй дисертаційній роботі «Система самостійної роботи студентів-заочників філологічних факультетів педагогічних університетів» виділяє 4 групи труднощів, з якими стикаються студенти-заочники у процесі навчання:

1) студентам-заочникам видається весь програмний матеріал, передбачений Державним стандартом вищої професійної освіти в оглядовому, концентрованому вигляді, тоді як контроль рубежу засвоєння знання і його якість здійснюється в його повному об'ємі;

2) заочники складають іспити так само, як і студенти очної форми навчання, тоді як викладачі в навчальному процесі зустрічаються з ними значно рідше, і звичайно, високі оцінки ставлять з більшою обережністю, тому оцінки студентів-заочників декілька нижчі, ніж у студентів очного відділення. Цю обставину можна пояснити наступним фактом. Викладач, який читав лекції в усиченому вигляді, звичайно, не чекає від студента необхідної повноти відповіді, до того ж заочник, як правило, передає в своїй відповіді те, що прочитав в підручнику, ймовірно, упускаючи інформацію, яка висловлювалася особисто викладачем-екзаменатором;

3) викладачі відзначають недостатнє знання особистісних, соціально-психологічних особливостей своїх студентів, що, мабуть, ускладнює організацію і проведення навчально-виховного процесу;

4) якщо студент очного навчання, як правило, вчорашній школяр, то студенти-заочники – це достатньо самостійна категорія студентів, що вибірково відноситься до передаваної навчальної інформації, що вважає, що сама знає, що їй потрібно, а що ні [5].

С. Смірнов відзначає ще такий недолік заочного навчання: «об'єм безпосередніх контактів студентів і викладачів різко знижений, домінують переважно самостійні форми діяльності. У заочному навчанні присутній в основному рубіжний і випускний контроль, об'єм матеріалу, що вивчається, неминуче редукований» [77, 167-168.].

Таким чином, однією з найважливіших труднощів в системі заочного навчання є ретельний відбір і конструювання змісту освіти, максимально «прицільний» і спроектований на рівень знання, особливості їх професійної діяльності, що є у студентів, оскільки серед заочників, що навчаються, в одній групі зустрічаються представники різних вікових груп, рівнів підготовленості, мотивованості.

Крім того, існуюча уніфікована система підготовки фахівців без відриву від виробництва далека від орієнтації на розвиток особистості. Тому необхідні корінні зміни, які припускають рішення ряду задач. Серед них:

- виявлення здібностей і схильностей, сформованих потреб і інтересів особистості;
- визначення досягнутого особистістю рівня загального і професійного розвитку;
- вибір прийняттого для особистості варіанту навчання;
- забезпечення підготовки фахівця в оптимально короткі терміни, з використанням найефективніших методів і засобів навчання.

В цілях підвищення ефективності навчання, створення умов для прискореного проходження курсу підготовки необхідно вводити інтегровані дисципліни, причому, в навчальному році їх не повинне вивчатися більше трьох-чотирьох. Студентам необхідно надати широкі можливості для виконання різного роду творчих робіт, дострокової здачі заліків і іспитів. Зсув навчання у бік самостійної творчої роботи студентів підвищить роль консультування, що зажадає від викладачів вищого рівня професійної підготовки. Демократизація освіти обумовлена необхідністю розширення прав студентів, що навчаються без відриву від виробництва. Студент-заочник

повинен мати право перервати навчання, відновитися, перейти з одного навчального плану на інший, вибрати зручні для себе форми і методи навчальної роботи.

Заочне навчання, при якійся його постановці, у всьому світі розглядається як «висока технологія» отримання освіти, і кількість студентів, що навчаються за цією формою, постійно росте. В даний час за формою заочного і вечірнього навчання в різних університетах України навчаються близько 35-40% студентів від загального числа студентів.

Таким чином, багаторічна практика підготовки фахівців педагогічного профілю за системою заочного навчання підтвердила її ефективність і право на рівноправне існування з іншими системами навчання. Разом з тим, дана форма навчання на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти вимагає її модернізації.

1.3. Особливості підготовки фахівців з фізичної культури у системі заочного навчання

Ступінь загальної освіти є базисом будь-якої цілісної освітньої системи. Саме на цій ступені закладаються основи інтелектуального, фізичного, духовно-морального і, в цілому, культурного становлення та розвитку особистості. Все це обумовлює тенденцію постійного, залежно від соціального замовлення, змістовно-технологічного оновлення, досягнення нової якості загальної освіти. Разом з тим, якість освіти не може розглядатися поза контекстом оцінки стану здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Протягом останніх десятиліть склалася тривожна тенденція погіршення здоров'я і фізичної підготовленості учнів.

Крім того, численні психолого-педагогічні дослідження доказово демонструють початковий рівень грамотності фізичної культури, низький рівень культури здорового способу життя учнів. Це обумовлено, насамперед,

тим, що в загальноосвітніх закладах заняття з фізичної культури зорієнтовані в основному на тілесний фізичний розвиток, а не на сприйняття і розуміння повноти цінностей фізичної культури. Перевага, в першу чергу, віддається виконанню нормативів з фізичної підготовленості, але не формуванню культури та оволодіння знаннями про неї. Як наслідок - більшість випускників шкіл не володіють спеціальними знаннями, практичними вміннями у використанні різноманітних засобів і методів зміцнення свого здоров'я, фізичного розвитку.

З нашої точки зору, це пов'язано, насамперед:

– з постійним недофінансуванням системи освіти, в результаті чого матеріально-технічна база, стан спортивних споруд та інших оздоровчих об'єктів приходять до непоправного зносу;

– недооцінкою в суспільстві оздоровчої та виховної ролі фізичної культури;

– низьким рівнем оплати праці та незадоволеністю власною діяльністю фахівців з фізичної культури і спорту.

Однак слід зазначити і такі факти, як недолік висококваліфікованих фахівців у сфері фізичної культури, стереотипний підхід фахівців з фізичного виховання до вирішення професійних завдань; недостатній рівень впровадження в практику інноваційних технологій, що забезпечують адекватну реформам фізичної освіти підготовку фахівців і т.п. (Ю. Верхошанский, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Н. Пфейфер та ін.).

Крім того, аналіз літератури з позиції поставлених завдань дозволяє виділити і ряд інших недоліків. Ці недоліки розглядаємо як конкретний прояв категорії «якість професійної освіти». До них ми відносимо:

– відсутність готовності до здійснення пріоритетного професійного завдання – навчати вчитися;

– низьку готовність до безперервного професійного зростання, до самоосвіти;

– низьку опірність негативним антипедагогічним впливам середовища,

супутнім умовам, що призводить особистість до втрати необхідної мотивації до професійного зростання та духовного розвитку.

При безсумнівною необхідності виявлення і усунення кожної з причин, які негативно позначаються на функціонуванні системи вітчизняної фізкультурної освіти, представляється можливим визнати, що основною є саме якість підготовки професійних працівників системи освіти. Адже саме вони, зрештою, визначають ефективність функціонування всієї системи освіти в цілому і кожної її ланки окремо.

Проблему підвищення якості підготовки фізкультурних кадрів необхідно покращувати. Для вирішення цього завдання звернемося до аналізу історії розвитку педагогічної фізкультурної освіти.

Згідно з історичними джерелами ще в 1860 році були організовані спеціальні педагогічні дворічні курси для вчителів гімнастики в Петербурзькому гімнастичному товаристві. Вже тоді студентам університетські викладачі читали лекції з анатомії, фізіології, гігієни, проводилася практика. Для відомства Імператриці Марії кваліфікованих вчителів гімнастики готували в Миколаївському сирітському інституті, на жіночих педагогічних курсах у Москві.

Особливо важливою подією в розвитку педагогічного фізкультурної освіти в кінці XIX і на початку XX століття стало заснування П. Лесгафтом трирічних курсів виховательок і керівниць фізичної освіти. З 1880-х років і аж до Жовтневої революції існували також десятки приватних шкіл педагогічної гімнастики і масажу (Н. Гантман, В. Нікітіна, А. Протопопова, С. Ткаченко та ін.). У ці дворічні школи приймалися особи з середньою медичною освітою, в них давалася хороша теоретична і практична підготовка (з гімнастики, рухливих ігор, ігор з м'ячем, плавання та ін.) [84, 36]. Цілий ряд кваліфікованих фахівців з фізичного виховання був підготовлений на Петербурзьких вищих педагогічних Фребелевських курсах. Успішно функціонували педагогічні курси суспільства тілесного виховання «Богатир», що надалі отримали назву інституту «Богатир». У цьому інституті вперше була запропонована схема

заочного навчання для педагогів по фізичній культурі. Для приватних слухачів відвідування теоретичних і практичних занять за розкладом не було обов'язковою, але слухачі, які бажали отримати відповідне свідоцтво, в кінці курсу здавали іспити. У навчальних планах таких факультетів провідне місце зайняли спеціальні дисципліни [59, 63].

Після Жовтневої революції розвитку освіти, в тому числі і вищої, були представлені широкі можливості. Поряд з існуючими ЗВО створювалися десятки, сотні нових, була розгорнута широка мережа вищих навчальних закладів різного профілю. Крім Ленінградського та Московського інститутів фізичної культури відкрилися сотні факультетів фізичного виховання при педагогічних інститутах і нові інститути фізичної культури і спорту в Києві, Харкові, Омську, Томську, Ташкенті, Баку, Єревані, Твері, Новосибірську, Іркутську, Владивостоку та багатьох інших містах. У 1930-1935 рр. в СРСР було вже більше 150 різних вузів, у багатьох з них відкрилися факультети заочного навчання, в тому числі і у фізкультурних вищих навчальних закладах. У 1940-1941 навчальному році у вузах навчалось понад 800 тисяч студентів, близько 250 тисяч навчалися на заочних і вечірніх відділеннях.

У ці періоди успішного розвитку фізкультурної освіти, підготовки фізкультурних кадрів сприяли дослідження і розробки учених, які розглядають наступні проблеми:

– теорія і організація фізичного виховання: В. Белинович, Р. Виноградов, А. Новіков, М. Прохорова, О. Сідоров та ін.;

– питання спортивного тренування: Ю. Верхошанский, М. Годік, Л. Матвеев, В. Платонов та ін.;

– питання фізіології фізичного виховання і спорту: Л. Вовканич, Н. Зимкин, А. Коробков, А. Крестовников, А. Солодков, В. Фарфель, та ін.;

– психологія і психофізіологія спорту: І. Волков, Т. Джагмаров, Є. Ільїн, П. Рудик, Л. Серова, А. Пуні та ін.;

– питання морального виховання спортсменів: В. Белорусова, І. Решетень, В. Марищук, Н. Романенко, Р. Шахвердов та ін.;

– історія фізичної культури: В. Видрін, Д. Крадман, В. Новоселів, Ф. Самоуков, Р. Харабути та ін.;

– питання підготовки фізкультурних кадрів: П. Зволинська, С. Євсєєв, В. Костюченко, В. Маслов, І. Решетень, М. Прохорова, Р. Терьохіна Г. Шашкін та ін.

Досить інформативні публікації з теорії фізичної культури і спорту, спортивної педагогіки були представлені зарубіжними авторами: К. Bielefeldez, W.-D. Brettschneider, I. Вапг, U. Brantigam, H. Diegel, P. Fomoff, K. Dietrich, G. Landau, O.Grupe, E. Menlel, R. Prohe та ін.

Разом з тим, як відзначає у своєму дослідженні Н. Князева система підготовки фахівців фізичної культури і спорту того часу потребувала істотного поліпшення: «плани підготовки та випуску фахівців не відображали дійсних потреб галузей. Поряд з такими загально-гуманітарними, соціально-економічними, спеціальними природно-науковими, теоретичними і практичними дисциплінами в навчальний план були включені солідні розділи вищої математики, теоретичної фізики, теоретичної хімії, навіть розділи квантової механіки. Для студентів факультету фізичної культури засвоєння такого програмного матеріалу стало справою не тільки надзвичайної складності, але і, на думку професорсько-викладацького складу, необґрунтованим і марним для майбутньої професійної діяльності» [39, 103].

З 90-х років було покладено початок періоду методичного осмислення і реформування шкільного і вузівського фізичного виховання, розробки нових педагогічних технологій (М. Віленський, В. Лях та ін.). Для реалізації реформаторських ідей пропонувалися нові навчальні програми, методичні посібники. До кінця 90-х років з'явилося багато робіт, присвячених проблемі оновлення змісту і організації фізичного виховання. Цей потік теоретичних і методичних досліджень став можливий завдяки розробці нових методологічних підходів до системи підготовки фізкультурних кадрів, вивчення феномена фізичної культури [12].

В останні роки в педагогічній літературі розглядаються питання

неперервності у фізкультурній освіті (Г. Куртова, В. Курило, В. Стадніков, Л. Сущенко та ін.). Даний вид освіти в Україні складався згідно з іншими галузями в системі освіти. У неперервній фізкультурній освіті особливу увагу приділяється соціокультурним проблем, аспектам цілеспрямованого розвитку особистості людини засобами фізичної культури (Н. Васильєв, В. Приходько та ін.). Все більше акцентується увага на студенті як суб'єкті пізнавальної діяльності, формування у нього навичок самовдосконалення і саморозвитку в аспектах фізичної культури і спорту [45, 56].

Проблема підготовки сучасних фахівців з фізичної культури і спорту, розглянута нами в історичному аспекті показала, що вимоги до рівня професійної підготовки фізкультурних кадрів змінюються залежно від соціально-економічних і політичних умов, які в результаті визначають соціальне замовлення у сфері освіти. Ці умови ставлять перед освітою завдання, а, отже, змінюють вимоги і до змісту професійної підготовки.

В останні роки багато фізкультурних та педагогічних закладів вищої освіти та класичні університети, які мають факультети фізичної культури, розширюють спектр спеціальностей як за денною, так і заочною формами навчання.

У педагогічній і спеціальній літературі (С. Дмитрієв, С. Євсєєв, В. Курило, С. Степанюк та ін.) підкреслюються переваги багатоаспектності і багатооб'ємності фізкультурної освіти, в якій здійснюється широка загальноосвітня і педагогічна підготовка. Так, відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти по спеціальності «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», в цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки включено вивчення історії України, філософії, політології, психології, педагогіки, іноземної та української мови, соціології, культурології, економічної теорії. Цикл природничо-наукової підготовки передбачає вивчення екології, інформаційних технологій, анатомії та фізіології людини, біохімії, валеології, основ лікувального та спортивного масажу, фізіологічних основ фізичної культури та спорту, фізкультурно-спортивних

споруд та фізичної реабілітації, а цикл професійної та практичної підготовки включає безпеку життєдіяльності, охорону праці, теорію та методику фізичного виховання, історію фізичної культури, гімнастику, спортивні ігри, легку атлетику і плавання та методику викладання, атлетизм, загальну і спеціальну фізичну підготовку, психологію фізичного виховання і спорту, педагогіку фізичного виховання і спорту.

Професіограма вчителя фізичної культури визначається наступними положеннями: це, насамперед, людина з високим рівнем моральних та морально-вольових якостей; це педагог, який володіє психолого-педагогічними та медико-біологічними знаннями, добре орієнтується в суміжних областях знань; це спеціаліст-професіонал, який володіє арсеналом засобів, методів і форм організації занять, яка має оптимальний рівень професійної фізичної підготовленості [69, 76].

Безсумнівно, новий образ викладача фізичної культури повинен визначати і нове культурологічне, гуманітарне мислення спеціаліста цього профілю. Адже для того, щоб виховувати в іншого постійну потребу у фізичному самовдосконаленні, фахівець повинен не просто впливати на фізичні якості і здібності того, хто навчається, а представляти перед ним втілений персонофіцований образ фізичної культури як сфери його загальної культури. В цьому аспекті відзначається, що рівень знань, умінь і навичок учнів є результат уміння вчителя володіти арсеналом засобів і методів, які він використовує, організовуючи навчально-виховний процес.

Випускник за спеціальністю «Фізична культура і спорт», в області загально-професійних і спеціальних дисциплін повинен знати:

- історію, закономірності, принципи та методи вітчизняної та зарубіжної систем фізичного виховання, їх роль і місце в загальній системі фізичної культури;

- психолого-педагогічні, соціально-психологічні та медико-біологічні закономірності розвитку фізичних якостей і рухових умінь суб'єктів професійної фізкультурно-спортивної діяльності;

- психолого-педагогічні основи організації навчально-виховної і тренувальної роботи, масових фізкультурно-оздоровчих занять;
- зміст, форми і методи планування і організації навчально-тренувальної та змагальної роботи з базових видів фізкультурно-спортивної діяльності та виховної роботи в колективах займаючихся;
- основи моделювання та прогнозування різних сторін фізкультурно-спортивної діяльності;
- основні вимоги, пропоновані до особистості фахівця в галузі фізичної культури та спорту, основи формування професійної майстерності фахівця та ін. [70, 24]

Фахівець з фізичної культури і спорту повинен вміти:

- в залежності від статі, віку та підготовленості тих, що займаються формувати цілі і завдання фізкультурно-спортивних занять;
- планувати уроки, навчально-тренувальні заняття з урахуванням медико-біологічних, санітарно-гігієнічних, психолого-педагогічних основ фізкультурно-спортивної, оздоровчої і рекреаційної діяльності;
- організовувати і проводити фізкультурно-спортивні заняття з різним контингентом – від новачків до кваліфікованих спортсменів і фізкультурників;
- використовувати різні форми занять, застосовувати на заняттях засоби і методи, адекватні поставленим завданням, оцінювати ефективність використовуваних засобів і методів;
- визначати причини типових помилок, визначати прийоми і засоби до їх усунення, створювати умови для самоаналізу та самовдосконалення;
- критично оцінювати і коректувати свою професійну діяльність;
- за допомогою комплексу тестів оцінювати рівень загальної і спеціальної працездатності займаючихся і на основі цього вносити корективи в тренувальний процес та ін. [70, 25].

Аналіз представлених вимог дозволяє зробити наступний висновок: модель випускника даної спеціальності визначає вимоги до його підготовки як до суб'єкту трьох основних видів діяльності - педагогічної, управлінської та

саморозвиваючої. Причому, провідною тут є саме управлінська діяльність, що включає виконання таких функцій як: планово-прогностичної (планування уроків, навчально-тренувальних занять та ін.); організаційно-виконавчої (організувати і проводити фізкультурно-спортивні заняття, використовувати різні форми занять, застосовувати на заняттях засоби і методи, адекватні поставленим завданням і ін.); контрольної-регулювальної (за допомогою комплексу тестів оцінювати рівень загальної і спеціальної працездатності, визначати причини типових помилок, визначати прийоми і засоби до їх усунення та ін.) і оціночно-результативної (критично оцінювати і коректувати свою професійну діяльність та ін.).

В підтвердження даного висновку представляємо сучасне трактування поняття «фізичне виховання». Фізичне виховання – це вид виховання, специфіка якого полягає в навчанні рухам і управлінні розвитком фізичних якостей людини [1, 12].

Таким чином, управлінська діяльність фахівця з фізичної культури і спорту є провідною, це твердження стосується, в першу чергу, спеціалістів, які здійснюють свою професійну діяльність в освітній установі.

Сучасна школа стає все більш складною системою, їй доводиться функціонувати в динамічно змінюваному світі, що пред'являє до неї все зростаючі вимоги. Одночасно з цим поза і всередині школи з'являються педагогічні, управлінські нововведення, що створюють можливості для якісних змін способів і результатів її роботи. Суть перебудови фізичного виховання полягає в тому, що необхідно орієнтувати учня не тільки на засвоєння готових знань і умінь, але і на самостійне оволодіння способами фізкультурно-оздоровчої діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини [82].

Все це призводить до ускладнення завдань управління педагогічним процесом на уроках фізичної культури і породжує потребу в науково обґрунтованих способах їх вирішення. Реалізація інновацій в умовах конкретного навчального закладу багато в чому визначається ефективністю

діяльності його педагогів. Саме вчитель визначає і формулює цілі і завдання освітньої діяльності, планує, організує і коригує її, здійснює аналіз результатів виховно-освітнього процесу, тобто здійснює управління процесом досягнення намічених цілей.

Самостійна робота студентів є важливою складовою навчального процесу в університеті і здійснюється у навчально-пізнавальній, науково-дослідній і науково-інформаційної діяльності. При заочній формі навчання обсяг самостійної роботи становить близько 75%. Якщо студент очної форми навчання має можливість отримати консультацію викладача, обговорити на практичних заняттях питання, що виникли, то обсяг безпосередніх контактів студентів-заочників і викладачів різко знижений, домінують переважно самостійні форми діяльності [40, 103].

Розглянемо більш детально інші особливості заочного навчання на факультеті фізичної культури.

Навчальні плани і програми для заочників закладів вищої освіти за своїм змістом, як правило, єдині з планами і програмами очної форми навчання, але лекційний курс читається в значно меншому обсязі, ніж на денному навчанні, це в основному оглядові лекції і кілька практичних занять. Наприклад: 1) курс «Психологія здоров'я» - на денній формі навчання аудиторні становлять 28 годин, на заочній лише 10 годин; 2) курс «Спортивна фізіологія» - на денній формі навчання аудиторні становлять 118 годин, на заочній – 44 години.

Аналіз кількості годин при очній і заочній формах навчання лише частини основних дисциплін і результати опитування студентів-заочників дозволяють висунути ряд пропозицій по вдосконаленню навчального плану.

Як показують результати опитування студентів-заочників, інформації, одержуваної ними при вивченні дисциплін «Психологія фізичного виховання», «Психологія» та «Педагогіка», явно недостатньо.

Обґрунтуванням даних положень служить той факт, що на базі педагогіки багато в чому будуються вузлові положення теорії та методики фізичної культури і спорту, вирішуються питання виховання патріотизму, моральності,

спортивної етики, почуття боргу, розглядаються проблеми управління педагогічним процесом у цілому й у сфері фізичної культури і спорту зокрема. Дана ситуація ускладнюється тим, що в навчальній і навчально-методичній літературі, призначеній для підготовки фахівців з фізичної культури і спорту, недостатньо інформації, яку може набрати студент-заочник для вирішення вище перелічених питань.

Вихід з даної ситуації вбачається нам не стільки у збільшенні кількості годин, що відводяться на вивчення дисципліни «Педагогіка», хоча в сучасних умовах годин очевидно недостатньо, скільки в системотворчій ідеї, що дозволяє усунути цей недолік, знайти рішення, яке призведе до потрібного результату.

Аналіз пропонованих рішень дозволяє виділити три основних напрямки:

1) збагачення досліджуваного навчального предмета, посилення методичних основ його викладання;

2) створення курсу «Управління педагогічним процесом», його програмне забезпечення;

3) розвиток особистості студента-заочника, переважно його мислення, формування необхідної мотивації у набутті професійних умінь, навичок, практичного досвіду.

В установах вищої освіти виявляється суперечність між оволодінням студентом навчальної діяльністю і формуванням його власної позиції, в даному контексті – педагогічної. Тому для вирішення цієї суперечності вивчення представленого курсу стає не самоціллю, а лише засобом розвитку майбутніх вчителів. Основна мета курсу не стільки в тому, щоб озброїти свого випускника знаннями в даній області, скільки в тому, щоб забезпечити його професійну готовність виховувати, передавати знання, навчати включати саму дитину в процес активного оволодіння знаннями, домагаючись вже у стінах ЗВО гарантованої готовності випускника до здійснення цих цілей.

Таким чином, підготовка фізкультурних кадрів у системі заочного навчання має свої особливості, серед яких основними є:

- навчальні плани і програми за своїм змістом єдині з планами і

програмами очної форми навчання, але лекційний курс читається в значно меншому обсязі, основний наголос зроблено на самостійну роботу;

- поряд з теоретичною підготовкою необхідно освоїти досить складні рухові дії і розвинути ряд спеціальних фізичних якостей;

- управлінська діяльність фахівця з фізичної культури є провідною, разом з тим відзначається явний недолік кількості годин (в порівнянні з очною формою навчання) для вивчення дисциплін «Психологія», «Педагогіка» та ін., відсутня навчально-методична література, яка дозволяє самостійно заповнити інформацію з питань управління педагогічним процесом.

Для вирішення цих та інших завдань виділено три основних напрямки: посилення методичних основ викладання предметів, створення курсу «Управління педагогічним процесом», основна мета якого забезпечити професійну готовність фахівця з фізичної культури виховувати, передавати знання, навчати вчитися та розвиток особистості студента-заочника, переважно його мислення, формування необхідної мотивації у набутті професійних умінь, навичок, практичного досвіду.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ

2.1. Професійний розвиток особистості в освітньому просторі вищої школи

У психології професій однією з гострих проблем є взаємодія багатопланових факторів, що обумовлюють професійний розвиток особистості. До факторів, що детермінують цей складний гетерохронний і імовірнісний процес, відносяться природне середовище (географічне місцезнаходження людини і кліматичні умови), біологічний і соціальний фактори, власна активність особистості і випадковий збіг обставин і подій. Взаємодія цих факторів відбувається на тлі вікових змін протягом більшої частини онтогенезу людини.

Для вирішення проблем професійного розвитку особистості, обумовлених необхідністю професійного самовизначення і вибору професії, професійної освіти та підвищення кваліфікації, професійного зростання і кар'єри, професійної адаптації та досягнення вершин професіоналізму, а також багатьох інших, потрібно визначитися з провідними сенсоутворювальними факторами.

До них відносяться вікові психологічні зміни людини в часі, розвиток і перетворення провідної діяльності суб'єкта, неперервна професійна освіта особистості. Ці три чинники акумулюють і соціально-економічні умови, і світ професій, і власну активність особистості, і її потребу у самовизначенні і самоактуалізації. Об'єднання цих трьох факторів в один професійно-освітній простір дозволить по-новому підійти до вирішення наступних фундаментальних проблем професійного розвитку: подолання згасання з часом психічної енергії, деструктивних тенденцій розвитку шляхом самоорганізації та самоактуалізації професійно-психологічного потенціалу особистості; вершинні

професійні досягнення та ірраціональні тенденції до професійного саморуйнування; кардинальні зміни вектора професійного розвитку особистості під впливом психологічних бар'єрів, досягнутих меж розвитку, випадкових подій, неусвідомлюваного можливого майбутнього; суперечливе, неспівпадаюче протягом хронологічного і психологічного часу людини; прогресивний і деструктивний професійний розвиток як фактор професійного становлення особистості; кінцівку людського життя (смерть) і потреба особистості в соціальному безсмерті [88, 94].

Освітній простір як духовна складова життя людини став предметом пошуку в культурно-історичних дослідженнях (Б. Ананьєв, А. Асмолов, С. Бондирева, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонт'єв, А. Лосєв та ін.). Так, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші дослідники психології особистості неодноразово підкреслювали багатofакторність і багатовимірність процесів розвитку особистості, використовуючи поняття «простір» [94, 559].

Під поняттям «освітній простір» більшість дослідників (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецинський, Б. Єльконін, Б. Сєриков, В. Слободчиков та ін.) розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певну частину соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, вищої школи, шкільного класу тощо [10, 11].

Введення поняття «професійний простір, що розвивається» в контекст нашого дослідження обумовлено аналізом основних факторів, що визначають професійне становлення особистості, яке є процесом і результатом активної взаємодії людини з соціально-професійним середовищем.

Професійне становлення розгортається в часі з початку формування професійних інтересів і схильностей до закінчення активної професійної діяльності. Вікові зміни людини протягом тривалого періоду онтогенезу є важливою детермінантою професійного становлення особистості.

Велике значення в забезпеченні та підтримці професійного розвитку має система неперервної професійно-орієнтованої освіти. Загальна освіта є провідним фактором розвитку особистості і передумовою успішного професійного становлення.

До числа базових, ключових факторів професійного розвитку особистості відноситься провідна діяльність, яка опосередковує її відносини з соціально-економічним середовищем, спілкування з оточуючими, конститує соціальну ситуацію розвитку. Для кожної стадії професійного становлення характерна одна провідна діяльність. Разом з тим слід врахувати вплив інших видів діяльності, що визначають повноцінне становлення особистості: соціальна активність забезпечується спілкуванням в соціально-професійних групах, моральний розвиток – взаємодією з референтними особами та організаціями. Очевидно, що багатопланові види виконуваної особистістю діяльності збагачують процес професійного становлення [14].

Таким чином, рух особистості в професійному просторі, що розвивається визначається наступними трьома факторами:

- віковими змінами, які зумовлюють періодизацію розвитку особистості;
- системою неперервної освіти;
- провідною професійно-орієнтованою діяльністю.

Рівнодіючою взаємодією цих трьох факторів, на думку М. Кузнецова, є професійне становлення особистості – рух її в професійно-освітньому просторі та часі професійного життя. Воно охоплює період розвитку особистості з початку формування професійних інтересів і схильностей до закінчення професійної біографії [36, 76].

Узагальнення різних видів періодизації дозволяє виділити наступні періоди і стадії вікового розвитку людини: дошкільне дитинство; шкільний вік; рання дорослість; дорослість; старість; соціальне безсмертя – представленість особистості в соціально-професійній діяльності після відходу з життя.

У сучасних умовах вже загальна освіта набуває все більш варіативний характер, надаючи особистості віяло можливостей вибору своєї біографії. Ще

більше варіантів і траєкторій розвитку відкриває перед особистістю професійна освіта. Це різноманітні професії та спеціальності, різні рівні освіти: допрофесійна, початкова, середня, вища, післядипломна. Багатоканальність отримання освіти адекватна динаміці розвитку суспільства і непередбачуваності індивідуальних професійно-освітніх потреб людини [33].

Провідна діяльність детермінує психічний розвиток людини, обумовлює основні психологічні новоутворення кожного віку і стадії професійного становлення. Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін довели значення провідної діяльності в розвитку дитини. При обґрунтуванні періодизації дитинства вони в основу її диференціації поклали соціальну ситуацію і провідну діяльність. В. Давидов пише: «Кожному віку як своєрідному і якісно специфічному періоду життя людини відповідає певний тип провідної діяльності; його зміни характеризують зміну вікових періодів» [20].

Всі три фактори, що визначають професійно-освітній простір, мають різноспрямований, нелінійний характер. Вікові зміни, професійна освіта, провідна діяльність мають різні варіанти розвитку, що залежать від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ймовірність і випадковість виступають як закономірні відхилення від детермінізму.

Віковий психічний розвиток протікає нерівномірно, гетерогенно, а в окремі періоди життя мають місце інволюційні процеси: періоди стагнації, регресії і деструктивного розвитку.

Слід також констатувати, що розвиток особистості не обов'язково супроводжується послідовною зміною провідної діяльності, психологічні особливості окремих стадій становлення визначаються лише соціальною ситуацією розвитку. Сама ведуча діяльність у рамках одного віку, однієї стадії становлення зазнає якісних змін: перебудовуються її мотивація, планування, способи виконання, самоконтролю і т.п.

Таким чином, провідна діяльність також розвивається нелінійно, існують різні варіанти її становлення в рамках одного віку, а отже, і в цілісному житті людини. Це породжує величезну кількість альтернативних траєкторій

професійного розвитку, які одних призводять до самореалізації у професійній діяльності, інших – до поступового згасання професійних функцій, а третіх – до саморуйнування особистості.

Нам видається правомірним виділення психофізіологічних, психологічних, соціально-професійних і соціально-економічних факторів професійного розвитку. До психофізіологічних факторів ми відносимо фізичні характеристики людини, вікові особливості, до психологічних факторів – особливості пізнавальної та інтелектуальної сфери, соціально і професійно значущі якості та потенціал особистості. Соціально-професійними факторами є зміст професії, способи виконання діяльності, а також випадкові критичні події, що впливають на професійний розвиток. В якості соціально-економічних факторів виділяємо ринкові умови господарювання, матеріальну винагороду за результати праці, місце проживання.

Розглянемо психофізіологічні фактори, що впливають на траєкторію професійного розвитку. В якості одного з таких факторів правомірно виділення фізичних вад людини (поганий слух або зір, дефекти зовнішності). Людині, яка має фізичні вади, доводиться стикатися з величезними труднощами навіть при освоєнні найпростіших навчальних чи трудових операцій. Соціальне оточення найчастіше відноситься до таких людей нетерпимо, особливо при наявності дефектів зовнішнього вигляду.

Більш того, реалізація деяких технологій вимагає великих фізичних зусиль. Встановлено, що загальнофізичний розвиток є важливою умовою міжособистісного спілкування. У зв'язку з цим можна припустити, що представники соціально-економічних професій, що характеризуються низьким рівнем загальнофізичного розвитку, по чисто пристосовним причин неусвідомлено уникають роботи в напруженому режимі функціонування.

Не кожен здатний впоратися з цими труднощами. В результаті сповільнюється професійний розвиток. Подальший поступальний рух вимагає від особистості прояви наднормативної активності [27, 108].

Фактором, що впливає на професійний розвиток, є вікові зміни, пов'язані

зі старінням. Дослідники феномена старості підкреслюють, що фатальної неминучості професійного старіння немає. Це дійсно так. Але не можна заперечувати очевидного: фізичне і психологічне старіння деформує професійний профіль людини, негативно позначається на досягненні вершин професійної майстерності.

Вікові психофізіологічні зміни сприяють погіршенню здоров'я, зниженню працездатності, ослаблення психічних процесів, появі професійної втоми, інтелектуальної безпорадності, породжують синдром «емоційного згоряння». У кінцевому рахунку все це уповільнює темп професійного розвитку [86, 111].

Розглянемо вплив на професійний розвиток психологічних факторів.

Невисокий рівень розвитку пізнавальних здібностей (слабка пам'ять, погана концентрація уваги і т.д.), низький рівень розвитку інтелекту впливають на траєкторію професійного розвитку особистості, створюють додаткові перешкоди. Їх вплив починає позначатися ще в загальноосвітній школі, визначаючи темп засвоєння знань, умінь і навичок. Поступове відставання від однолітків звужує поле вибору і професії, і типу навчального закладу. У процесі професійної підготовки недостатньо розвинені пізнавальні здібності ускладнюють формування професійної компетенції. Адаптаційні можливості також знижені, що ускладнює входження особистості в професію і породжує деструктивну зміну діяльності.

Дослідження загального інтелекту дорослих показують, що із зростанням стажу роботи він знижується. Звичайно, тут мають місце вікові зміни, але головна причина полягає в особливостях нормативної професійної діяльності. Багато видів праці не вимагають від працівників вирішення професійних завдань, планування процесу праці, аналізу виробничих ситуацій. Незатребувані інтелектуальні здібності поступово згасають. Однак інтелект працівників, зайнятих тими видами праці, виконання яких пов'язане з вирішенням професійних проблем, підтримується на високому рівні до кінця їх професійного життя. Разом з тим у кожному з нас укладені величезні компенсаторні можливості. Якщо професійне завдання, що стоїть перед

людиною не може бути вирішене шляхом актуалізації одних функціональних можливостей (відсутніх або мінімально виражених), то воно нерідко вирішується за допомогою актуалізації інших. Іншими словами, поставлена задача може бути вирішена через зовсім інші механізми [88].

Є. Ільїн розглядає компенсацію здібностей у двох аспектах: соціальному і психологічному. Компенсація одних здібностей іншими в соціальному аспекті забезпечує досягнення високого соціального статусу і успіху різними людьми в різних сферах діяльності. Психологічний аспект пов'язаний з вивченням того, за рахунок чого люди з різними властивостями, здібностями і якостями досягають однакової продуктивності в одній і тій же діяльності [26, 96].

Великий вплив на професійний розвиток надають соціально і професійно значущі якості особистості: відповідальність, самостійність, рефлексія, поведінкова гнучкість, мобільність.

Успішність професійного розвитку визначається відповідальністю особистості за своє минуле і сьогодення. Соціально-професійна відповідальність – це прагнення і вміння оцінювати свою поведінку і діяльність з точки зору користі чи шкоди для суспільства, навчального та професійного колективу або окремої особи [13].

За своєю структурою відповідальність складається з усвідомлення обов'язку і соціальних заходів у відповідь на соціально значущі вчинки. Ця взаємодія стає фактом свідомості і набуває сенсу в професійній поведінці. Відповідальність визначає ступінь професійної активності особистості. Складаючи професійні плани, приймаючи рішення, людина зважує, посильні ці цілі їй самій, або залишається сподіватися лише на долю або випадок. Одні приймають відповідальність за події навколо на себе, і це дозволяє їм відчувати себе суб'єктом свого життя, інші за всіма подіями бачать випадок і заздалегідь відмовляються від будь-яких активних дій [13].

В останні роки світ професій став особливо динамічний: змінюється зміст діяльності, технології. У зв'язку з цим великого значення набуває така якість, як мобільність. Мобільність – це здатність до швидкого переключення з одного

виду діяльності на іншій. В основі мобільності лежать процеси пластичності і гнучкості.

Поведінкова гнучкість розуміється як здатність людини відмовлятися від невідповідних ситуації способів поведінки і виробляти або приймати нові оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при незмінних принципах і моральних підставах життєдіяльності. Відсутність поведінкової гнучкості перешкоджає успішному освоєнню професійної діяльності, ускладнює адаптацію до нових способів діяльності і, в кінцевому підсумку, ініціює розвиток професійно обумовлених деструкції [81].

Професійний розвиток передбачає самоспостереження, самосвідомість, тобто рефлексію свого стану, досвіду. Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Недостатньо розвинена рефлексія проявляється в нездатності аналізувати свої вчинки, дії, знижує прогностичні можливості і призводить до професійної неадекватності. Типовими проявами професійної неадекватності є невідповідність поведінкових реакцій реальної професійної ситуації, порушення соціальної взаємодії в силу переоцінки або недооцінки професійних можливостей, збільшення кількості професійних невдач на тлі особистісного самовдоволення [81].

Ще одним фактором, що визначає професійний розвиток, є потенціал особистості. Під особистісно-професійним потенціалом ми розуміємо динамічне інтегративне утворення, що визначає ресурсні можливості професійного розвитку людини та її здатність до освоєння і продуктивного здійснення професійних видів діяльності. Для кожного моменту часу можна говорити про конкретний потенціалі особистості. Зі зміною часового періоду потенціал як можливість і ресурс розвитку особистості також змінюється.

Великий вплив на професійний розвиток особистості надає група соціально-професійних факторів.

Професійний розвиток може обмежуватися змістом професійної діяльності. Тривала робота на конвеєрі, виконання протягом тривалого часу

низько кваліфікованих видів робіт, використання однієї і тієї ж технології, читання однієї і тієї ж навчальної дисципліни призводять до зупинки у професійному розвитку, а іноді й до депрофесіоналізації. У деяких випадках може спостерігатися деперсоналізація. Людина настільки зростається з виконуваним однотипним функціоналом, що по суті перетворюється на придаток операціональної системи і втрачає частину себе. Це проявляється у звуженні потребностно-мотиваційної сфери, в зниженні активності.

В якості обмеження подальшого професійного розвитку особистості, що найпарадоксальніше, може виступати високий рівень професійної компетентності співробітника. Професійна діяльність не вимагає такої компетентності, професійні завдання виконуються легко, особистість звикає працювати «упівсили». Більш того, надкомпетентність в більшості організацій приймається за більше зло, ніж некомпетентність. Надкомпетентність нерідко служить основою для звільнення, так як підриває впевненість вищого начальника у своїй компетентності [23, 37].

Розглянемо вплив соціально-економічних факторів на професійний розвиток особистості. В якості обмеження професійного розвитку можуть виступати соціально-економічні умови. Перехід до ринкових відносин зумовив скорочення кількості робочих місць, зміну ринку праці, наповнив новим змістом звичні види діяльності. Не всі в такій складній ситуації змогли швидко переорієнтуватися, освоїти нові види діяльності, знайти нове застосування своїм професійним знанням і вмінням. Велика кількість людей зіткнулася з катастрофою своїх професійних ідеалів і установок, виявилася не готовою до корінної зміни професійних планів.

Зміна колишньої системи оплати праці призвела до різкого посилення міграції з низькооплачуваних сфер: освіти, охорони здоров'я, культури, частково з промисловості. Більшість кинулася в сфери торгівлі та обслуговування, але далеко не всі змогли себе в них реалізувати. У гонитві за гідною зарплатою деякі люди укладають з собою негласний контракт: я не реалізую себе як професіонал, я виконую ту роботу, яка мені не подобається,

але зате маю хороші гроші. Людина свідомо обмежує свій професійний розвиток в надії згодом надолужити упущені можливості. Нереалізовані в професійній діяльності компетенції поступово починають редукувати, роблячи неможливим повернення до колишньої професії на високому рівні професіоналізму [49, 30].

Відсутність морального і матеріального стимулювання в організації робить негативний вплив на професійний розвиток співробітників. Разом з тим, неадекватно високий рівень зарплати призводить до відчуття свержцінності і самозадоволення. Особистість починає вважати себе високопрофесійною і не потребує подальшого професійного розвитку.

Жителі міста і села спочатку мають різні можливості для професійного розвитку. Професійно самовизначитися і самореалізуватися легше в місті. Місто, особливо велике, надає більш широкі можливості для вибору професії, навчального закладу, а також місця роботи. У ситуаціях професійної кризи жителі міста відчують себе більш комфортно, так як альтернативних сценаріїв їх подолання набагато більше, ніж на селі [49, 31].

Таким чином, вплив розглянутих зовнішніх і внутрішніх факторів на сценарій (траєкторію і темп) професійного становлення особистості полімодальне і залежить від віку, статі та стадій становлення професіоналізму.

На закінчення слід підкреслити, що вирішальне значення у професійному становленні особистості належить її професійній активності; важливу роль відіграють соціально-економічні умови; біологічні фактори виконують функцію передумов професійного розвитку, впливають на його темп, а також на професійну придатність і результативність.

Основним фактором досягнення вершин професіоналізму виступає самоактуалізація, заснована на реалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Очевидно, особистості, що самоактуалізуються не тільки володіють високими потенційними можливостями, а й вміють заповнювати свій потенціал і володіють усвідомленими або неусвідомленими техніками його актуалізації.

Прогресивний професійний розвиток забезпечує адекватна або низька

самооцінка, яка ініціює почуття незадоволеності собою навіть на тлі високих професійних досягнень. Внутрішня незадоволеність людини собою і досягнутим служить більш ефективним фактором саморозвитку, ніж самозадоволеність. Знижена самооцінка навіть більш доцільна для досягнень, для розвитку, ніж завищена. У силу цього на вершині професіоналізму часто виявляються люди, менш задоволені собою і досягнутим, ніж особи, які перебувають на початку свого професійного шляху.

Високий рівень професійного розвитку досягається і підтримується за рахунок саморегуляції особистості, що сприяє збереженню власної ініціативної позиції і індивідуального стилю діяльності у професійних умовах, що змінюються. Досягнення вершини професіоналізму неможливо без самодетермінації. Особистість вже не задовольняє просте пристосування до зовнішніх вимог, вона відчуває потребу виходити за межі себе, проявляти наднормативну професійну активність [24].

При порівнянні характеристик людей, що проходять пік у своєму розвитку як індивідів, як особистостей, як суб'єктів діяльності, виявляється не обов'язково одночасне досягнення людиною високого рівня розвитку індивідних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик. Навпаки, частіше у наявності нерівномірність і неодноразовість формування названих характеристик у людини, розвиток якої досягає ступені розквіту.

Разом з тим професійний розвиток включає і деструктивні, небажані зміни, які виступають в якості перешкод на шляху прогресивного розвитку. Ми вважаємо, що постійне інтенсивне сходження до вершин професійної майстерності теоретично можливо, але практично важко реалізовується.

Розглянуті психологічні основи професійного становлення дозволяють зробити наступні висновки.

1. Ключовими поняттями профорієнтології є «професійне становлення особистості» та «професіоналізація суб'єкта діяльності». До термінів, об'єднуючим ці два взаємопов'язані процеси, відносяться «професійна діяльність», «професійне самовизначення», «професійна освіта».

2. Основними формами професійного розвитку є професійне становлення, професіоналізація і особистісно-професійний розвиток.

3. Зовнішні та внутрішні фактори визначають вектор професійного розвитку, є важливими умовами його продуктивності. Вплив їх амбівалентін.

4. Простір професійного розвитку особистості є відкритим, характеризується різноманітністю, нелінійними співвідношеннями вікового розвитку, освіченості і багатоплановими видами провідної діяльності.

5. Досягнення вершин професійного розвитку можливе шляхом актуалізації особистісно-професійного потенціалу, самоорганізації та самоактуалізації особистості.

2.2. Професійна готовність студентів заочної форми навчання до управління педагогічним процесом

Особистість педагога та його професійна підготовка завжди займала і займає одне з центральних місць у системі педагогічної освіти. Не випадково найважливішим науковим напрямком в галузі освіти була і залишається подальша розробка проблеми формування готовності педагога до здійснення своєї професійної діяльності.

У малому енциклопедичному словнику іменник «готовність» тлумачиться, як «стан готовності, підготовка до чогось; стан, в якому все зроблено, підготовлено до чогось» [43].

Дієслово «готовність», згідно словникового трактування, означає: «приводити щось в придатний до вживання або використання стан; трудитися над виконанням, здійсненням чого-небудь, розробляти що-небудь» [43].

У «Великому тлумачному словнику» поняття «готовність» визначається як стан і властивість «готового», а поняття «готовий» означає: 1) «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; 2) «доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; приготовлений. //

Який уже зроблений, цілком закінчений у своєму виготовленні; виготовлений, завершений. // Заздалегідь продуманий, підготовлений, складений. // Який уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності» [11, 257]. Таким чином, готовність пов'язана із становленням особистості, яка має певний досвід і готова до майбутньої діяльності.

Значення терміна «готовність» словник С. Ожегова розкриває як «згоду робити що-небудь; стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь», як «стан особистості і як властивість, що сприяє накопиченню всього необхідного для діяльності» [55, 143].

Властивості і стани особистості в психологічній теорії визначають ставлення особистості до того, що може задовольнити її потреби або перешкоджати цьому задоволенню. Тому готовність особистості до процесу діяльності в деяких випадках розглядається як сукупність відносин особистості до процесу діяльності, до результату, до себе як суб'єкту діяльності.

Слід зазначити, що в ряді випадків укладачі словникових джерел поняття «готовність» взагалі не розглядають або включають його в фразеологічні вирази зі словом «готовий». Що стосується поняття «професійна готовність», воно також вживається в декількох значеннях або отожднюється з «професійною підготовкою». При цьому ключовим виступає слово «підготовка». Термін «підготовленість» пояснюється як «наявність» підготовки або «властивість», «стан» підготовленого [55; 76].

Таким чином, поняття «готовність», «готовий», «підготовка» і «підготовленість» близькі за змістом.

Зроблений огляд словникових джерел здійснено з метою більш точного і суворого підходу до осмислення проблеми готовності до педагогічної діяльності.

Історичний аналіз досліджень з проблеми професійної готовності педагога до виконання професійних функцій дозволяє зробити висновок про те, що тільки в першій третині ХХ століття проблема осмислення педагогічної діяльності стає вузловою. У цей період виявляються умови готовності до неї,

формулювання «робочих» якостей і умінь педагога.

Середина ХХ століття відрізняється спрямованістю досліджень на поглиблення теорії діяльності. Психологічна готовність стала розглядатися у світлі когнітивної концепції діяльності людини на рівні психофізіологічних механізмів (потреба, мотив, система установок та інше). Значний внесок у розробку цих аспектів проблеми готовності внесли дослідження психологів: О. Бодалева, Є. Бойко, Л. Божовича, О. Леонтьєва, Н. Левитова, Б. Теплова та інших. Завдяки їхнім роботам були обґрунтовані умови застосування теорії психічної готовності до певних видів діяльності.

Слід також зауважити, що в період, що характеризується актуалізується питання про педагогічні здібності. У роботах Н. Левитова під ними розуміється ряд якостей, що мають відношення до різних сторін особистості педагога та є умовою успішного виконання педагогічної діяльності. До них вчений відносить: здатність до передачі знань в короткій і цікавій формі; здатність розуміти дітей, що базується на спостережливості; самостійний і творчий склад мислення; винахідливість і швидке точне орієнтування; організаторські здібності [42].

У педагогічній літературі середини ХХ століття все частіше стали викладатися науково-теоретичні основи підготовки майбутнього педагога. Досить глибоко вони опрацьовані в працях Ф. Гоноболіна, М. Данилова, К. Платонова та інших. Ф. Гоноболин одним з перших в післявоєнний період звернувся до вивчення особистості педагога. В якості головної риси автор виділяє професійну спрямованість, він також виділив і першочергові якості, якими, на його погляд, повинен володіти майбутній педагог: любов до Батьківщини, сформований світогляд, висока громадська активність, прагнення до самовиховання, сумлінну працю та інші [16, 31].

Заслуговують на увагу нові підходи до розуміння поняття «професійна готовність», до питань підготовки фахівців-педагогів. Так Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластенін, А. Щербаков у своїх працях розглядали професійну готовність з позиції змісту структури діяльності [85].

Великим внеском у розробку проблеми готовності до педагогічної діяльності стала концепція її структури, запропонована Н. Кузьміною. У характеристиці педагогічної діяльності нею виділені конструктивні, організаторські, комунікативні та гностичні компоненти. Кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності [37].

Грунтуючись на цій концепції, А. Щербаков запропонував функціонально-кваліфікаційну характеристику діяльності педагога, виокремивши в ній загальнопрофесійну і спеціальну підсистеми. Загальнопрофесійні функції (конструктивна, комунікативна, організаторська та дослідницька) розглядалися їм через призму умов творчого вирішення педагогічних завдань. До специфічної підсистеми він відніс інформаційну, мобілізаційну, розвиваючу і орієнтаційну функції. У комплексі вони мають бути спрямовані на вирішення конкретних завдань навчання, виховання і розвитку дітей [93, 8].

З точки зору досліджуваної проблеми, особливий інтерес становлять підходи до формування готовності до професійної діяльності, розроблені в працях А. Деркача, С. Єршової, І. Науменко та інших. У них в якості основних компонентів кваліфікаційної характеристики педагога виступають педагогічні вміння та навички, а їх формування розглядається як складова частина системи вузівської підготовки.

Принципово нову точку зору на питання готовності до діяльності висловлюють психологи Л. Буева, І. Кон, В. Лісовський, які розглядають її в контексті соціальної установки особистості та ціннісних орієнтацій. До цієї ж точки зору пізніше приєдналися і педагоги [85].

У дослідженні К. Дурай-Новакової професійна готовність розглядається як активно-дієвий стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію та використання в процесі практичної роботи придбаних у навчальному закладі знань і умінь. Визначаючи структуру професійної готовності, вона виділяє в ній п'ять компонентів: 1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і

мотиви педагогічної діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи вирішення професійно-педагогічних задач); 3) емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, вміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога); 4) операційно-дієвий (мобілізація та актуалізація професійних знань умінь і навичок та професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог, приписами професійних ролей і до умов педагогічної діяльності); 5) установочно-поведінковий («настрій» на сумлінну роботу) [22].

В. Сластенін виділяє теоретичний і практичний компоненти готовності педагога до здійснення практичної діяльності. Зміст теоретичної готовності проявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх (предметних) вміннях. До них відносяться організаторські та комунікативні вміння [75].

Таким чином, аналіз педагогічної та психологічної літератури показав, що проблема готовності до професійної діяльності широко вивчається в декількох наукових напрямках: педагогічному, психологічному, акмеологічному, включаючи різні рівні такої готовності:

1. На особистісному рівні (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Кон, О. Леонтєв, В. Столін та ін.). Готовність розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, як процес формування морально-психологічних якостей особистості, що визначають ставлення до професійної діяльності, що забезпечують її успішне здійснення. Мета формування готовності полягає в полегшенні процесу адаптації до діяльності, в оволодінні операційною, моральною, психічною, організаційною її сторонами. Структура готовності на даному рівні розглядається як сімптокомплекс ознак: вольові якості, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливість, творча уява, здатність до саморегуляції та ін.

2. На функціональному рівні А. Леонова розглядає готовність як адекватне відображення спеціальності, професійну майстерність, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності. Ряд інших вчених (В. Алаторцев, Є. Ільїн, Н. Левітов та ін.) розуміють готовність на функціональному рівні як її тимчасову готовність і працездатність, сутність її вони бачать в передстартовій активізації психічних функцій.

3. Професійна готовність як категорія теорії діяльності розглядається В. Шадриковим як результат процесу підготовки – «готовність ... не тільки як робоча мобілізація професійних і психічних можливостей, але і як вищий професіоналізм» [89, 28].

4. На особистісно-діяльнісному рівні (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибовіч та ін.) професійна готовність розглядається як цілісний прояв усіх сторін особистості, як система мотивів, відносин, установок, рис особистості, накопичення знань, умінь, навичок які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції.

Представлені наукові напрямки дозволяють нам віднести професійну готовність педагогів до здійснення діяльності з управління педагогічним процесом до категорії особистісно-діялісного рівня. Це обумовлено, в першу чергу, сутністю самого процесу управління, компонентами і змістом управлінських функцій, що включають мотиваційно-цільову, інформаційно-аналітичну, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, контрольну-регулювальну і оціночно-результативну, а також вимогами до педагога, як суб'єкту, який здійснює даний вид діяльності.

Ми схильні розцінювати готовність педагога до вирішення завдань з управління педагогічним процесом як якість особистості, що є результатом підготовленості до даного виду діяльності. Спираючись на концепцію О. Бодалева [7, 17], виділяємо в структурі та змісті професійної готовності педагога до вирішення управлінських завдань дві основні складові: мотиваційно-особистісну і виконавську.

Кожна з цих складових включає ряд компонентів. Так мотиваційно-

особистісна складова представлена наступними компонентами: системою мотиваційно-ціннісних орієнтацій, комплексом професійно-значущих особистісних якостей. Виконавська сторона припускає наявність таких компонентів: когнітивного і операціонально-діяльнісного.

Зупинимося детальніше на характеристиці даних компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає в себе позитивне ставлення до такого виду діяльності як управління педагогічним процесом, потреби успішно вирішувати управлінські завдання, інтерес до процесу їх вирішення, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку. Відображаючи морально-психологічний зміст готовності, цей компонент несе в собі потребу в самоврядуванні, прагнення самостійно ставити і досягати цілей професійно-творчої діяльності; прагнення до вольового напруження при досягненні цих цілей; комплекс уявлень про себе як професіонала. Без мотиваційної спрямованості суб'єкта на оволодіння знаннями особливостей і специфіки управління педагогічним процесом ефективність навчального процесу буде мінімальною навіть у тому випадку, якщо той, що навчається має в достатній мірі розвинений інтелект.

Діяльність не завжди є вільною від впливів ціннісних орієнтації. На думку вчених, вони пов'язані зі специфічними типами цільових переваг. Однак нерідко в поняття «цінність» вкладається різний зміст, що призводить до невизначеності його обсягу і змісту (ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, педагогічні цінності і т.д.) [18, 147].

Слідом за іншими дослідниками ми розуміємо під педагогічними цінностями такі їх особливості, які дозволяють не тільки задовольняти актуальні потреби педагога, але і служать орієнтирами його соціальної та професійної активності.

За словами В. Горовий, проблема педагогічних цінностей у педагогіці знаходиться лише в стадії часткової розробки, що пояснюється, ймовірно, занадто широким спектром їх розгляду [18, 147].

На думку В. Сластеніна та інших, система педагогічних цінностей

включає в себе:

- цінності, пов'язані із затвердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням і т.д.);

- цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, обмін духовними цінностями та ін.);

- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (розвиток професійно-творчих здібностей; прилучення до світової культури, постійне самовдосконалення та ін.);

- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий характер праці, романтичність і захопливість педагогічної професії та ін.);

- цінності, що дають можливість задовольнити прагматичні потреби (одержання гарантованої державної служби, оплата праці, тривалість відпустки та ін.) [74, 285].

Окреслені вище підходи дають досить повне уявлення про мотиваційно-ціннісну сферу діяльності педагога і тому цілком можуть служити підставою для визначення системи ціннісних орієнтації в діяльності з управління педагогічним процесом.

До них ми віднесли:

- осмислення соціальної значущості педагогічної діяльності;
- усвідомлення важливості професійної діяльності з управління для педагогічного колективу та учнів;

- осмислення значущості спілкування для досягнення цілей і рішення задач управління педагогічним процесом;

- розуміння творчого характеру педагогічної праці;

- захопленість своєю роботою, націленість її на досягнення оптимальних результатів;

- повага до особистості студента;

- прагнення вдосконалювати свою професійну підготовку.

Така система цінностей дозволяє визначити мотиваційне ядро досліджуваної нами діяльності.

Розглянемо компонент професійно значущих особистісних якостей.

Аналіз літератури з теорії соціального управління показав, що при визначенні основних характеристик професійно значущих якостей, наприклад, особистості керівника виділяють:

– моральні, вольові, ділові, професійні, комунікативні характеристики (О. Виханський, Р. Кричевський, В. Шипунов, А. Шмельов та ін.);

– концептуальні здібності і стандарти поведінки, ділові якості, здоров'я (Т. Коно, Н. Удальцова, Е. Уткін та ін.).

Фахівці з управління в освіті пропонують свій набір особистісних якостей педагога:

– інтелектуальні, особистісні, динамічні (І. Абрамова, О. Борисова, Г. Логінова, М. Мдівані та ін.);

– професійні, морально-психологічні (Т. Шамова);

– особистісні, професійні, креативні, комунікативні (Ю. Конаржевский та ін.).

Певний інтерес для нашого дослідження представляє підхід, запропонований Л. Поздняк. Визначаючи комплекс особистісних якостей, необхідних педагогу, автор виділяє:

– ідейно-політичні характеристики особистості (ідейна переконаність; моральна чистота; чесність; принциповість);

– організаційно-педагогічні якості (організованість; творчий підхід до роботи; захопленість; спостережливість; ерудованість; відповідальність та ін.);

– вольові якості (цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, наполегливість, самовладання та ін.);

– якості підтримки оптимальних відносин з людьми (об'єктивність в оцінках людей, справедливість; обов'язковість; увага до людей; чуйність; доброзичливість; самокритичність та ін.) [63, 9].

Когнітивний компонент формується в ході навчального процесу і

передбачає засвоєння педагогом інтегрованих методологічних, теоретичних, методичних і практичних знань.

Методологічна підготовленість передбачає систему знань про закономірності розвитку природи і суспільства; про людину як про духовну істоту, як особистості та індивідуальності; знання про форми і методи наукового пізнання та їх еволюції; знання способів управлінської практики, способів перекладу теоретичних положень на мову конкретних методичних розробок; знання про взаємозв'язок фізичного, психічного і соціального здоров'я людини і суспільства; про сферу освіти, сутність, зміст і структуру освітніх процесів; про історію сучасних тенденцій розвитку психолого-педагогічних концепцій і людину як суб'єкта педагогічного процесу та ін.

Теоретична підготовленість полягає в наявності знань вікових, індивідуальних особливостей учнів; про соціальні чинники розвитку особистості; про закономірності спілкування, способах управління індивідом і групою, способах самоврядування; про систему освітніх установ і управління ними, про проблеми та основні напрямки шкільної, фізкультурної освіти. Крім того, теоретична підготовленість передбачає знання ідей, понять, законів, закономірностей і принципів загальної теорії управління та теорії управління педагогічним процесом, розуміння їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

Методична підготовленість включає в себе знання методів і прийомів управлінської праці; знання способів конструювання нових прийомів і методів вирішення управлінських завдань; знання в галузі методики викладання предмета (в даному випадку фізичної культури): загальні питання методики викладання, цілі, зміст, структура уроку, методи, форми навчання, виховання та розвитку учнів.

Практична підготовленість когнітивного компонента передбачає наявність знань гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного та дослідницького характеру управлінської діяльності педагога. Це знання про технології організації педагогічного процесу в різних соціокультурних умовах; про особливості проектування, реалізації, оцінювання

та корекції освітнього процесу; про особливості розробки навчально-програмної документації та її використання; про особливості застосування педагогічних технологій у роботі з дітьми різного віку та рівня розвитку.

У нашому дослідженні ми надаємо особливу значимість когнітивному компоненту в структурі професійної готовності вчителя фізкультури у вирішенні завдань управління педагогічним процесом, тому що вважаємо, що поведінка людини детермінована її знаннями. А значить, студенти з високим рівнем розвитку когнітивного компонента готовності зможуть більш творчо реалізовувати завдання управління педагогічним процесом на уроках фізкультури.

Операціонально-діяльнісний компонент професійної готовності до управління педагогічним процесом має складну структуру. Загальновідомо, що професійні знання є основою формування професійних умінь.

Терміном «вміння» прийнято позначати систему дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями.

На думку А. Кузьмінського, вміння, поряд із знаннями, є «знаряддям праці» педагога. Інакше кажучи, вміння – це знання в дії [38].

Наша позиція в цьому питанні полягає в наступному. Якщо під управлінськими знаннями ми розуміємо необхідний обсяг інформації в галузі соціального та педагогічного управління, пов'язаний з якісною своєрідністю їх застосування у навчально-виховному процесі, то управлінські вміння розглядаються нами як здатність педагога швидко і результативно використовувати отримані знання у практичній діяльності. Тоді їх сформованість може вважатися як результат готовності педагога до виконання управлінських функцій.

Саме таке розуміння вміння послужило відправним моментом в аналізі питання професійних умінь педагога з управління педагогічним процесом.

Автори виконаних до теперішнього часу наукових досліджень визначають декілька груп таких умінь:

– планування (планувати організацію процесів навчання, виховання та

розвитку учнів; планувати власну професійну діяльність, методичне та технологічне забезпечення вирішення поставлених завдань);

– організації (організувати діяльність педагогів відповідно до плану, обмін досвідом інформації; здійснювати методичну допомогу в складанні планів; сприяти підвищенню кваліфікації педагога, удосконалювати власну діяльність відповідно до плану та ін.);

– контролю (розробляти схему спостереження виховно-освітньої роботи в школі, питання для здійснення тематичного та фронтального контролю; спостерігати діяльність вчителя в процесі його роботи з учнями, діяльність і взаємини учнів; фіксувати результати спостережень; аналізувати результати освітньо-виховної роботи школи, плани вчителів, продукти дитячої творчості, педагогічну документацію та ін.);

– координації (вивчати педагогічну майстерність вчителів, соціально-психологічні особливості членів колективу, процес виконання рішень; коригувати діяльність педагогів на основі аналізу їх роботи, власну організаторську діяльність; регулювати хід освітньо-виховного процесу в школі; координувати дії членів колективу та ін.);

– комунікативні вміння (володіти собою в практичних ситуаціях; передбачати конфлікти і запобігати їм; правильно сприймати критику і враховувати її у своїй діяльності; розуміти і оцінювати можливості вчителів та інших працівників школи; орієнтуватися у взаєминах людей; будувати свої взаємини з колективом на основі взаємної довіри, співробітництва та інше) [48, 117].

На думку А. Марковой [44], педагогічні вміння викладача, об'єктивно необхідні для оволодіння педагогічною діяльністю, складають три великі групи, що включають в себе постановки завдань та організації ситуації, застосування педагогічних прийомів впливу, використання педагогічного самоаналізу. це:

1) вміння побачити у педагогічній ситуації проблему і оформити її у вигляді педагогічних завдань, при постановці яких орієнтуватися на учня як на

активного учасника навчально-виховного процесу, а так само вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію, конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовувати педагогічні цілі і завдання по мірі зміни педагогічної ситуації, вміння передбачати близькі та віддалені результати;

2) вміння, пов'язані з триединою проблемою навчання:

– «чому вчити» тобто, вміння працювати зі змістом навчального матеріалу, використовувати нові технології навчання, виділяти ключові ідеї навчального предмета, оновлювати навчальний предмет за рахунок використання понять, термінів, дискусій у відповідній галузі науки;

– «кого вчити»: вміння вивчати стан психічних пізнавальних процесів учнів (пам'яті, мислення, уваги, мови та ін.), Вивчати їх реальні навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості, виявляти актуальний рівень і зону найближчого розвитку, враховувати типові труднощі в навчанні, виходячи з мотивації самих учнів при плануванні та організації навчально-виховного процесу, здійснювати диференційований підхід, розширюючи поле для самоорганізації їхньої навчальної діяльності;

– «як вчити»: вміння відбирати і застосовувати поєднання прийомів і форм навчання і виховання, враховуючи витрату сил і часу, як учнів, так і педагога, порівнюючи і узагальнюючи педагогічні ситуації та прийоми.

3) вміння проводити педагогічний самоаналіз на основі використання психолого-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду (фіксувати, реєструвати процес і результати своєї праці; співвідносити труднощі учнів з недоліками в своїй роботі; бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінити свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших, будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності) [44].

Грунтуючись на матеріалах виконаних досліджень, ми пропонуємо наступну градацію умінь педагога в галузі управління педагогічним процесом.

1. Гностичні управлінські вміння або як їх ще визначає А. Деркач [21,

181] – антиціпаційні (уміння передбачати, точно і далеко прогнозувати) включають: вміння аналізувати навчально-педагогічний процес, виділяючи в ньому об'єкти, що підлягають управлінню; розчленовувати цілісне явище на структурні елементи в зв'язку з формулюванням управлінських завдань; виявляти і встановлювати зв'язки між навчальною та педагогічною діяльністю; оцінювати умови, методи, засоби і результат управлінського впливу; передбачити стан суб'єктів управління; оцінювати когнітивні можливості школярів і співвідносити їх з майбутньою діяльністю; враховувати риси своєї особистості з точки зору управлінських можливостей; аналізувати досягнуті успіхи з розвивального ефекту.

2. Конструктивні управлінські вміння – вміння моделювати майбутній навчально-виховний процес і визначати місце педагогічного управління в ньому; складати план діяльності учнів і власних управлінських дій; системно проектувати стратегічні, тактичні й операціональні цілі, формулювати цілі діяльності суб'єктів педагогічного процесу; здійснювати вибір стратегії навчання з урахуванням розвиваючого та особистісно-орієнтованого його характеру; аналізувати навчальну інформацію з різних підстав; передбачати і намічати шляхи подолання можливих труднощів у діяльності учнів з оволодіння фізичними вміннями і якостями; здійснювати вибір і обґрунтування управлінських рішень на основі процесного, системного, рефлексивного і ситуаційного підходів; на основі проєктивних рішень передбачати в кожному конкретному випадку підвищення якості навчання; визначати найбільш раціональні види самостійної діяльності учнів на уроці; проектувати адекватні цілям і завданням форми, методи і засоби навчання.

3. Організаторські управлінські вміння: реалізовувати систему педагогічного управління в процесі організації пізнавальної та фізкультурно-практичної діяльності школярів; організовувати індивідуальну та колективну діяльність учнів в різних формах навчальної та позанавчальної фізкультурної та спортивної діяльності; забезпечувати оволодіння учнем фізичними вміннями та навичками, що задані; забезпечувати якість фізичної підготовки на основі

принципу запобігання помилок і усунення їх причин; організувати різноманітні види контролю: самоконтроль, взаємоконтроль, «зворотний зв'язок».

4. Комунікативні управлінські вміння: здійснювати предкомунікативне орієнтування; вступати в контакти з суб'єктами управління, стимулювати їх; впливати на перебудову психологічного стану учнів за допомогою спілкування; передбачати конфлікти і запобігати їх на стадії дозрівання; створювати почуття радості досягнення мети і фізичного самовдосконалення, задоволення від можливості проявляти свої здібності; використовувати різні методи і засоби спілкування.

Таким чином, готовність до управління педагогічним процесом ми розуміємо як інтегроване динамічне утворення, що виявляється на мотиваційно-особистісному і виконавському рівнях і забезпечує ефективну, творчу реалізацію даного виду професійної діяльності.

Для того, щоб намітити шляхи формування готовності до управління педагогічним процесом, необхідно виявити її якісні стани, тобто рівні.

Виходячи з теорії рівневого підходу, під рівнем ми розуміємо відношення «вищих» і «нижчих» шаблів розвитку структур якихось об'єктів і процесів. Основними критеріями визначення рівня є: приналежність систем до різних класів складності; специфічність законів і закономірностей кожного рівня; підпорядкування законів та систем нижчих рівнів законам і системам вищих рівнів; походження систем кожного наступного рівня з основних структур попереднього, при цьому утворення кожного наступного відносяться до утворень попереднього як система до своїх елементів [58, 119].

У роботах Ю. Конаржевського намічені наступні шляхи переходу системи з рівня на рівень: ускладнення розвитку елементів, що приводить до ускладнення структури; створення більш досконалої системи відносин між елементами, тобто створення більш досконалої структури з подальшим дорозвитком елементів до рівня розвитку структури; одночасне вдосконалення елементів і структури [32].

В основу класифікації діяльності вчителя, запропонованої Н. Кузьміної, покладені різні рівні алгоритмів направляючої системи дій, отримання інформації, переробки та відповідно до неї прийняття нових рішень. В результаті професійна діяльність відповідає одному з рівнів: репродуктивному; адаптивному; локально-модельованому; системно-модельованому [37].

У класифікації В. Сластеніна виділені наступні рівні діяльності: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [75].

Класифікація рівнів діяльності, запропонована В. Сластеніним, на наш погляд, є найбільш переважною, оскільки в її основу покладено вирішення професійних завдань і, головне враховується творчий підхід до їх вирішення. Дана класифікація дали змогу побудувати таку систему рівнів розвитку професійної готовності фахівця з фізичної культури до управління педагогічним процесом.

Таким чином, нами виділені чотири рівні розвитку готовності до управління педагогічним процесом: критичний, допустимий, достатній і оптимальний, а також представлена критеріальна база його оцінки.

Перший рівень (критичний). Педагог вирішує професійні завдання з управління педагогічним процесом на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю «професійних» знань і умінь. В цілому такий педагог характеризується відсутністю розуміння сутності управління педагогічним процесом, його змістовних аспектів. Фахівець такого рівня насилу проектує, реалізує завдання управлінського циклу в практичній діяльності, не має уявлення про підходи, принципи, методи і форми організації управління. Такий учитель демонструє відсутність ціннісних орієнтації або їх недостатній розвиток, особливо в питаннях самовдосконалення, прагнення до творчості. Вони відчувають труднощі у встановленні контактів, як з колегами, так і з дітьми, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижен, уникають прийняття індивідуальних рішень. Превалюють, як правило, мотиви уникнення неприємностей або

суб'єктивно-важливі мотиви: інтереси просування шаблями посадового статусу, усвідомлення неминучості звітності та контролю, націленість на винагороду (не завжди обґрунтоване) та ін.

Другий рівень (допустимий). Професійні завдання з управління педагогічним процесом вирішуються вчителем успішно, але в межах інструкцій, правил, нормативів, в складних, несподіваних і нестандартних педагогічних ситуаціях педагог орієнтується насилу, недостатньо розвинена здатність до прогнозування. Відсутні систематичні уявлення педагога про зміст, принципи і методи діяльності з управління педагогічним процесом. На даному рівні педагог усвідомлює значимість цієї діяльності, необхідності самовдосконалення, але не працює над цим систематично. Недостатня пізнавальна професійна активність визначає його обізнаність лише в деяких питаннях методологічного і теоретичного характеру, дозволяє володіти лише деякими методичними та технологічними знаннями з даного виду управління. Відзначається слабка осмисленість дій, недостатня рефлексія власних дій, кореляція умінь з теоретичними знаннями. Педагог недостатньо вимогливий до себе, не виявляє ініціативи в спілкуванні, не завжди здатний прийняти самостійне рішення у важких ситуаціях. У професійному спілкуванні не вистачає загальної та спеціальної ерудиції, уникає публічних виступів, проявляючи невпевненість, мотиви професійної діяльності пов'язані з прагненням бути не гірше за інших, виконувати вимоги керівників.

Третій рівень (достатній). Педагог даного рівня готовності відрізняється достатньою обізнаністю про зміст професійної діяльності з питань управління педагогічним процесом. Він розуміє необхідність управління педагогічним процесом у відповідності з системою принципів. Усвідомлює цінності своєї професійної діяльності, її важливість як для учня, школи, так і для соціуму. Педагог демонструє достатній рівень обізнаності в теоретичних, методологічних і методичних питаннях. На даному рівні у педагога відзначається сформованість більшості необхідних управлінських умінь і спроби творчої їх реалізації. У своєму професійному вдосконаленні він займає

активну позицію, отримує задоволення від власного саморозвитку, має установку на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, відчуває почуття моральної відповідальності перед особисто значущими людьми, тобто провідними є соціально-ціннісні та творчо-процесуальні мотиви. У новій, нестандартній обстановці не втрачається, здатний швидко, самостійно приймати правильні управлінські рішення. Як правило, із задоволенням займається громадською діяльністю, проявляє ініціативу в спілкуванні.

Четвертий рівень (оптимальний). Педагог успішно вирішує завдання управління педагогічним процесом, пропонує власні способи рішення, що відрізняються оригінальністю, добре розвинена здатність до прогнозування, для таких педагогів характерний пошук нових методик, засобів, прийомів, способів управління. Педагог даного рівня проявляє стійку орієнтацію на цінності своєї професійної діяльності, демонструє глибину і усвідомленість професійних знань, стійкість і усвідомленість професійних умінь з управління педагогічним процесом. Він активний в професійному самовдосконаленні та самоосвіті, творчо мислить, приймає нестандартні рішення. Він відчуває потреби в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагне до неї, швидко орієнтується у важких педагогічних ситуаціях, ініціативний, воліє в складній нестандартній ситуації приймати самостійні рішення. Має ціннісне уявлення про процес управління учнівським колективом. Усвідомлює роль рефлексивного управління в творчому вирішенні управлінських завдань.

З метою визначення реального рівня готовності студентів-заочників до управління педагогічним процесом нами було здійснено дослідження з використанням таких методів: анкетування, бесіда, тестування. У дослідженні брали участь студенти 2 та 4 курсів заочного відділення Запорізького національного університету, що навчаються на факультеті фізичного виховання, здоров'я та туризму за освітньою програмою «фізичне виховання».

Спочатку студентам-заочникам була запропонована анкета, де пропонувалося дати самооцінку рівня професійної готовності до управління педагогічним процесом. Анкета носила відкритий характер, що дозволило

з'ясувати особисту думку кожного респондента і проаналізувати труднощі, з якими найчастіше стикаються педагоги в діяльності з управління педагогічним процесом (докладний виклад результатів дослідження буде представлено в експериментальному розділі).

Аналізуючи отримані в результаті анкетування дані, враховуючи той факт, що на оцінку рівня готовності впливає і рівень самооцінки студента, ми прийшли до висновку про те, що більше 65,0% респондентів дали невисоку самооцінку професійної підготовленості до управління педагогічним процесом. Найбільш низькі показники готовності відзначені у студентів 2 курсу, чий педагогічний стаж не перевищує 5 років. Обґрунтуванням даного положення є той факт, що вивчення дисциплін, що включають розгляд проблеми управління, здійснюється згідно навчального плану, починаючи з 3 курсу. Крім того, недостатній досвід роботи (до 5 років), адаптація до професійної діяльності, педагогічному та учнівському колективам, відсутність систематичних уявлень педагога про зміст, принципи і методи діяльності з управління педагогічним процесом дозволяють вирішувати управлінські завдання тільки на «допустимому», репродуктивному рівні, тобто в межах інструкцій, нормативів, правил, у тому числі і традицій, встановлених в даному навчальному закладі (не завжди позитивних).

Разом з тим, результати співбесіди показали, що заочники визнають значимість даного виду діяльності, необхідність самовдосконалення в питаннях управління педагогічним процесом.

Таким чином, аналіз найбільш поширених причин недостатньої підготовленості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до вирішення завдань управління педагогічним процесом показав, що вони пов'язані головним чином з недостатністю необхідних знань і несформованістю практичних умінь. Дані цього етапу дослідження ще раз підтверджують актуальність представленої нами проблеми і необхідність її вирішення в умовах професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ

3.1. Дослідження рівня готовності майбутніх фахівців з фізичної культури до управління педагогічним процесом

Визначення педагогічних основ формування професійної готовності майбутнього фахівця з фізичної культури до управління педагогічним процесом на всіх етапах дослідження поєднувалося з педагогічним експериментом. Професійна готовність до управління педагогічним процесом розглядається нами як сукупність сформованих певних знань, умінь і навичок, як складна інтегральна якість особистості, розвиток якої відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх умов.

Дослідно-експериментальною роботою з формування професійної готовності студентів-заочників до управління педагогічним процесом проводилася на базі Запорізького національного університету. У дослідженні брало участь 102 студента-заочника, що вчать на 2 та 4 курсах факультету фізичного виховання, здоров'я та туризму за освітньою програмою «фізичне виховання». Експеримент включав такі етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На констатувальному етапі нами були визначені завдання і методи експериментального дослідження.

В якості завдань експериментального дослідження були виділені наступні:

- 1) вивчити рівень інтегрованих теоретико-методологічних, методичних і практичних знань і уявлень студентів-заочників про проблему управління педагогічним процесом;

- 2) з'ясувати на основі самоаналізу рівень готовності до управління педагогічним процесом;
- 3) виявити розвиток професійно значущих якостей особистості (педагогічне спілкування),
- 4) визначити рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента готовності.

У відповідності з поставленими завданнями були визначені методи експериментального дослідження: анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок. Для обробки отриманих даних нами використовувався метод математичної статистики.

При дослідженні наявності знань студентів-заочників про поняття, закони і закономірності, принципи, підходи до управління педагогічним процесом; знань про способи конструювання нових прийомів і методів вирішення управлінських завдань; знань гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного та дослідницького характеру управлінської діяльності педагога нами були використані методи анкетування і бесіда.

Досліджуванним пропонувалася анкета, що містить блоки питань щодо: анкетних даних; оцінки теоретичних знань з проблеми управління; самооцінки рівня професійної готовності до управління педагогічним процесом (див. додаток А).

Бесіда як метод наукового дослідження використовувалася на всіх її етапах. Застосування даного методу в процесі роботи дозволило прояснити моменти, по відношенню до яких спостерігалися захисні відповіді, і більш коректно формулювати в подальшому частину запитань анкети.

Виявлення професійно значущих якостей особистості фахівця з фізичної культури, розкриття їх психологічної сутності і заходи вираженості у професійній діяльності є однією з умов формування готовності до управління педагогічним процесом.

Для визначення таких якостей особистості були роботи з педагогіки, психології, акмеології. В результаті отриманий перелік був систематизований і

скорочений за рахунок виділення якостей, необхідних для управління педагогічним процесом. Після цього був складений опитувальник зі списком професійно значущих якостей особистості викладача фізкультури, необхідних для ефективного управління педагогічним процесом. Студентам-заочникам пропонувалося виступити в ролі експертів і проранжувати ці якості за ступенем значущості.

В результаті обробки даних було виявлено список значущих якостей особистості, що забезпечують професійну готовність до вирішення завдань управління педагогічним процесом (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Значущі якості особистості, що забезпечують професійну готовність до вирішення завдань управління педагогічним процесом

Рангове місце	Значима властивість	Частота згадування
1	комунікабельність	17
2	компетентність	15
3	відповідальність	14
4	управлінський досвід	12
5	рішучість	10
6	цілеспрямованість	9
7	вимогливість	9
8	активність	7
9	працездатність	5
10	тактовність	4

У таблиці зазначено більшістю респондентів значимість такої якості як комунікабельність.

Стиль спілкування – це головний критерій при визначенні рівня педагогічної майстерності. Важко уявити собі сферу найбільшого впливу на становлення особистості дитини, ніж спілкування. Тому для визначення ступеня вираженості того чи іншого стилю спілкування, особливо необхідного для рефлексивного управління педагогічним процесом, для оцінки

операціонально-діяльнісного компонента професійної готовності, нами використовувався тест І. Юсупова «Моделі спілкування педагога» (Додаток Б).

Крім цього, пропонувався тест «Сила мотивації до вдосконалення професійної майстерності» (див. Додаток В). Даний тест – це результат модифікації методики діагностики Замфір-Реана «Мотивація до професійної діяльності», в основу якої покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації. Для позначення сили мотиву, що впливає на вдосконалення професійної майстерності, вивчення проблеми управління педагогічним процесом, як значущою складовою становлення фахівця як педагога, використовувалася трибальна шкала, в якій індексу 3 відповідає найбільша сила впливу того чи іншого мотиву, індексу 2 – середня, індексу 1 – слабка.

Вибір даної методики обумовлений тим, що наповнення досліджуваних параметрів мотивації, її сили впливу співвідноситься з критеріями і рівнями мотиваційно-особистісної готовності, виділеними нами в ході теоретичного дослідження.

Обробка даних констатувального експерименту виявила такі результати.

Результати аналізу блоку анкетних даних «Ваш педагогічний стаж» дозволяють встановити той факт, що 62,7% студентів-заочників вже мають досвід роботи в освітній установі в якості вчителя фізичної культури (42,1% – стаж до 5 років та 20,6% – стаж більше 5 років), а значить, дана категорія випробовуваних на практиці знайома з проблемою управління педагогічним процесом. Лише 37,3% студентів не мають педагогічного стажу.

Аналіз відповідей студентів-заочників на запропоновану анкету показав, що більшість респондентів на питання, що стосуються сутнісного тлумачення поняття «управління»; функцій управлінської діяльності викладача; традиційних та інноваційних підходів до управління педагогічним процесом, дають неоднозначні, неконкретні відповіді. Так 34,3% респондентів розуміють під управлінням тільки діяльність керівника, 37,3% вважають, що управління це діяльність, спрямована на вплив однієї людини (педагога) на іншу чи групу (учня, клас), при цьому не акцентують увагу на зміни в ході цієї діяльності

суб'єктивного досвіду учасників освітнього процесу, і тільки 28,4% студентів під управлінням розуміють процес взаємодії, процес взаємної зміни суб'єктів, що впливають один на одного (стаж педагогічної діяльності цих респондентів, як правило, перевищує 5 років).

На питання, що стосуються функцій управління, вірні відповіді були дані тільки 11,8% респондентами. Решта досліджуваних насилу відрізняють інформаційно-аналітичну функцію від оціночно-результативної, контрольної-регулятивної. Викликає труднощі у студентів-заочників визначення науково-обґрунтованих підходів до управління педагогічним процесом. Так підхід, який визначається як «діяльність педагога, спрямована на осмислення своїх власних дій», 25,5% респондентів відзначили як особистісно-діяльнісний, 12,7% – як комунікативно-діалогічний, 11,8% – як системний, і тільки 14,7% респондентів чітко визначили в цій характеристиці рефлексивний підхід.

Результати анкетних даних дають підставу стверджувати, що до основних утруднень в осмисленні процесу управління педагогічним процесом можна віднести труднощі, пов'язані з розумінням сутності процесу педагогічного управління, знанням основних характеристик і підходів до управління, в тому числі і специфіки рефлексивного управління.

Самоаналіз рівня когнітивної та операціонально-діяльнісної готовності випробуваних до управління педагогічним процесом дозволяє за результатами усередненого показника констатувати той факт, що 45,1% респондентів дали невисоку самооцінку професійної підготовленості (середній, допустимий рівень), 21,6% – низький (критичний) рівень, 25,5% – достатній і тільки 7,8% респондентів відзначають, що вони готові до управління педагогічним процесом на оптимальному, продуктивно-творчому рівні (таблиця 3.2). Найбільш низькі показники готовності відзначені у студентів 2 курсів, чий педагогічний стаж не перевищує 5 років. І як було зазначено нами в попередньому розділі, обґрунтуванням даного положення є той факт, що вивчення дисциплін, що включають розгляд проблеми управління, здійснюється, згідно навчального плану, починаючи з 3 курсу.

Таблиця 3.2

Самоаналіз рівня готовності педагога до управління педагогічним процесом

Рівень підготовленості (на основі самоаналізу)	Кількість респондентів
Вищий (оптимальний)	7,8%
Високий (достатній)	25,5%
Середній (допустимий)	45,1%
Низький (критичний)	21,6%

Для підтвердження отриманих в результаті самоаналізу даних та оцінки операціонально-діяльнісного компонента готовності особливий акцент був зроблений нами у виявленні усвідомленості реалізації завдань управління у своїй педагогічній діяльності. З цією метою в анкету було включено питання «Чи знаєте та застосовуєте Ви у своїй професійній діяльності основи управління педагогічним процесом?». Відповіді розподілилися наступним чином. Майже половина студентів-заочників знайомі з ідеями управління, але утрудняються застосовувати їх на практиці (35,3%) або взагалі не надають значення використанню даних основ (6,9%). 41,2% респондентів розуміють і дещо використовують на практиці. Лише 16,6% студентів знають і завжди використовують основи управління педагогічним процесом.

Крім того, в ході дослідження респондентам було запропоновано уточнити, які функції в реалізації технологічного аспекту управління вони реалізують у своїй педагогічній практиці. Результати відповідей, представлені на рисунку 3.1. дозволяють встановити певні закономірності і тенденції: заочники, незалежно від педагогічного стажу, найчастіше в управлінні педагогічним процесом реалізують організаційно-виконавську (4) і оціночно-результативну функції (6), практично не використовується в педагогічній практиці фахівців з фізичної культури інформаційно-аналітична (2) функція. Але адже саме ця функція є основним інструментом управління, визначальним її ефективність.

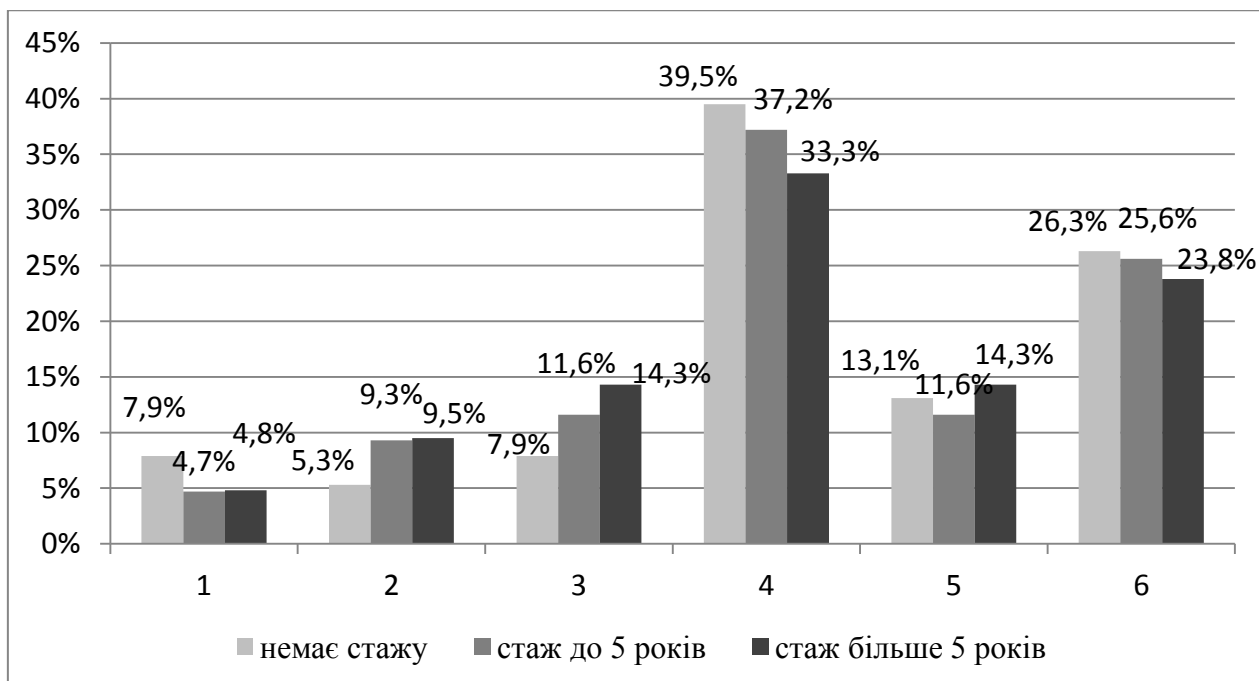


Рис. 3.1. Результати показника використання управлінських функцій в практичній діяльності

Надалі нами було проведено дослідження сформованих моделей спілкування, як операціонально-діяльнісного компонента, як компонента професійно значущих якостей особистості фахівця з фізичної культури, необхідних для рефлексивного управління педагогічним процесом (рис. 3.2.).

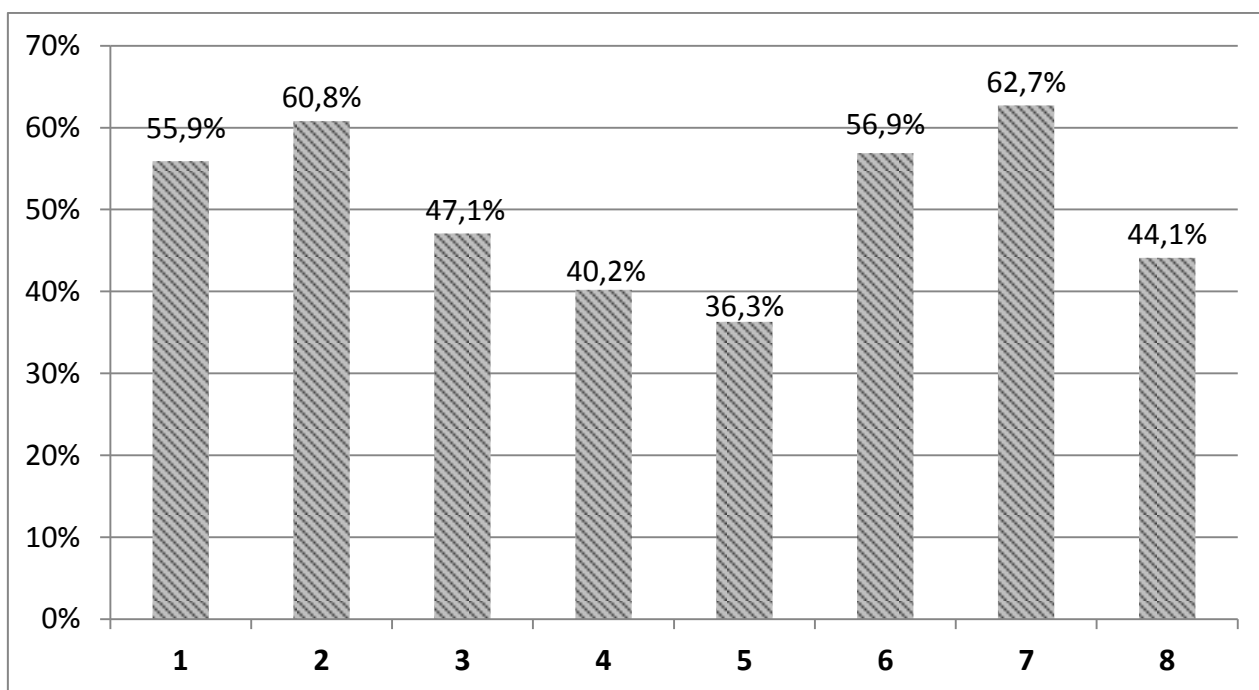


Рис 3.2. Показники сформованості стилів спілкування у студентів

Під цифрою 1 – «дикторська» модель спілкування з дітьми. Дана модель характеризується тим, що педагогічні функції зведені до простої передачі інформації, відсутній психологічний контакт з дітьми (55,9%). Друга модель – «неконтактна», близька за своїм психологічним змістом до першої, різниця в тому, що представник даної моделі постійно підкреслює свій статус, поблажливо ставиться до дітей. 60,8% студентів використовують елементи даної моделі. Моделлю диференційованого уваги до дітей (№3) користуються 47,1% респондентів. «Гіпорекфлексна» модель (№4) полягає в тому, що вчитель у спілкуванні як би замкнений на собі, він чує тільки себе і проявляє емоційну глухоту до дітей, навчально-виховні впливи представлені формально (40,2%). Модель «гіперрефлексна» (№5) – протилежна по психологічній канві попередній: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, що приводить його до неадекватних реакцій; педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими (36,3%). Модель негнучкого реагування «Робот» (№6) характеризується жорсткою програмою взаємодії педагога з дітьми, де чітко витримуються цілі, завдання педагогічної діяльності, дидактично виправдані методичні прийоми, відшліфовані міміка і жести, але не враховується психічний стан дітей та їх вікові особливості. 56,9% респондентів використовують дану модель взаємодії. 62,7% випробуваних керуються в процесі взаємодії з дітьми на уроках фізкультури авторитарною моделлю «Я – сам» (№7). Переважання стилю активної дружньої взаємодії, мажорного настрою, уміння легко вловлювати зміни в психологічному кліматі групи дітей, гнучко реагувати на них – зазначено у 44,1% досліджуваних (Модель активної взаємодії «Союз» – №8).

Усереднений показник конструктивних форм спілкування (3, 8) складає 45,6%, тоді як деструктивних форм (7 – авторитарна, 6 – негнучкого реагування, 2 – неконтактна) – 60,1%.

В результаті дослідження сили мотивації до вдосконалення професійної майстерності як показника мотиваційно-ціннісної готовності до управління педагогічним процесом були отримані наступні дані (Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Шкала вираженості мотивів професійної діяльності (інтерпретація 1)

Мотиви	Індекс вираженості (%)								
	незначно			середнє			великою мірою		
	немає стажу	до 5 років	від 5 років	немає стажу	до 5 років	від 5 років	немає стажу	до 5 років	від 5 років
Матеріальний інтерес	26,3	27,9	28,6	26,3	32,6	38,1	47,4	39,5	33,3
Перспектива просування службовими сходами	15,8	9,3	47,6	39,5	46,5	23,8	44,7	44,2	28,6
Необхідність виконання вимог керівництва	39,5	41,9	57,2	34,3	27,9	9,5	26,3	30,2	33,3
Потреба у визнанні та повазі з боку колег	34,3	30,2	14,3	28,9	32,6	33,3	36,8	37,2	52,4
Інтерес до новизни, творчості	21,1	20,9	14,3	31,5	30,2	57,2	47,4	48,9	28,6
Звичка працювати сумлінно	42,1	41,9	19,1	18,4	23,2	33,3	39,5	34,9	47,6
Бажання принести більше користі суспільству	55,3	46,5	33,3	7,9	16,3	38,1	36,8	37,2	28,6

З таблиці випливає, що провідну роль у професійному вдосконаленні студентів-заочників, які не мають педагогічного стажу грають суб'єктивно-важливі та соціально-ціннісні мотиви, такі мотиви як «матеріальний інтерес», «перспективи просування по службі», «інтерес до новизни і творчості». Для студентів, які мають педагогічний стаж до 5 років, ведучими є соціально-ціннісні та творчо-процесуальні мотиви: «перспективи просування по службі», «інтерес до новизни і творчості», «матеріальний інтерес». Для респондентів, чий стаж перевищує 5 років поряд з традиційним провідним мотивом «матеріальний інтерес», одне з пріоритетних місць займають мотиви уникнення неприємностей «звичка працювати сумлінно», «необхідність виконання вимог керівництва».

Таким чином, можна констатувати, що провідними мотивами в отриманні вищої професійної освіти, в прагненні бути компетентним у питаннях управління педагогічним процесом є (поряд з вирішенням матеріальних питань)

– інтерес до новизни і творчості, тобто творчо-процесуальні мотиви. Істотне значення мають мотиви самоствердження, бажання заслужити визнання і повагу з боку колег. Не можна не звернути увагу і на те, яку роль відіграють мотиви, пов'язані з необхідністю виконувати розпорядження керівника. Мотиви цієї групи спочатку виникають лише під впливом впливів ззовні. Згодом же на їх основі розвиваються стійкі ціннісні орієнтації особистості.

Узагальнені результати дослідження готовності студентів-заочників до управління педагогічним процесом, на основі шкали оцінок рівневого розвитку, представлені нами у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати рівневого розвитку компонентів готовності

Компоненти готовності	Мотиваційно- ціннісний	Професійно значущі якості особистості	Когнітивний компонент	Операційно- діяльнісний
Рівні готовності				
Критичний				
Допустимий				
Достатній				
Оптимальний				

Таким чином, результати дослідження показали, що рефлексія респондентів щодо рівня індивідуальної готовності до управління педагогічним процесом дозволяє вказати найбільш поширені причини недостатньої підготовленості майбутніх фахівців з фізичної культури до вирішення завдань управління педагогічним процесом. Головним чином вони пов'язані з недостатністю теоретичних, методологічних і методичних знань, як наслідок – труднощі в реалізації управлінських функцій. Реалізуючи в тому чи іншому обов'язку організаційну та виконавську сторону управління, студенти-заочники утрудняються виділити в них і обґрунтувати наукову основу своїх дій. Дані констатувального експерименту ще раз підтверджують актуальність представленої нами проблеми і необхідність її вирішення в умовах професійної підготовки фахівців з фізичної культури.

3.2. Педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури до управління педагогічним процесом

Для здійснення наступного етапу дослідження, формувального експерименту, був визначений контингент контрольної та експериментальної групи. Як в контрольну, так і в експериментальну групу увійшли студенти-заочники 2 і 4 курсів, які мають стаж педагогічної діяльності від 1 року.

Формування готовності студентів-заочників до управління педагогічним процесом здійснювалося нами шляхом загального і професійного розвитку, в основу якого було покладено ідею внутрішньо зумовленої активності особистості.

Відомо, що рушійною силою розвитку особистості виступають протиріччя та їх подолання. Основними протиріччями, що визначають розвиток професійної готовності до управління педагогічним процесом, є:

- протиріччя між реальним рівнем готовності до вирішення педагогами управлінських завдань і сучасними вимогами, що відбивають оптимальний рівень управлінської діяльності;

- протиріччя між самооцінкою готовності до управління та їх оцінкою з боку керівництва;

- протиріччя між усвідомленням значущості та необхідності в оволодінні знаннями і досвідом управління педагогічним процесом та умовами для реалізації цих потреб.

Ці та інші суперечності лягли в основу визначення педагогічних умов підготовки студентів-заочників до управління педагогічним процесом.

При визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до управління педагогічним процесом ми виходили з того, що умови – це філософська категорія, що відображає «відношення предмета до явищ» [3, 393], які його оточують. Умови складають те середовище і обстановку, в якій виникають, розвиваються й існують процеси і явища. Педагогічними умовами можна вважати певну сукупність об'єктивних

можливостей, що забезпечують успішність і ефективність вирішення поставлених завдань з управління педагогічним процесом у ЗВО [87].

Існують різні підходи до трактування змісту поняття «педагогічні умови». Педагогічні умови використовуються для реалізації процесу навчання і розглядаються: як «фізичні, психічні і навчально-методичні умови» [62]; як зовнішні (громадські, культурні, мікросередовища ЗВО, природно-географічні) і внутрішні умови (навчально-методична, матеріальна база ЗВО, морально-психологічний мікроклімат, естетичні, спортивні, гігієнічні умови, рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу) і як умови організації педагогічного процесу, до яких належать: матеріальна база – педагогічні засоби і педагогічні ситуації, створення процесу взаємодії учасників педагогічного процесу; технологія педагогічної взаємодії, створення бази для практики [60]; матеріально-технічна база – технічні засоби навчання, гігієнічні умови; морально-психологічна атмосфера – педагогічний такт, повага особистості студента, особистісно орієнтований підхід, сприятливий мікроклімат, створення «ситуації успіху» [56; 57; 67].

Для виокремлення педагогічних умов нами були намічені такі шляхи: виявлення специфіки неперервної освіти фізкультурних кадрів, системно-функціональна характеристика процесу підготовки до управління педагогічним процесом.

Процес підготовки студентів-заочників освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом будувався на наступних принципах: діалектичний принцип розвитку, принцип єдності зовнішнього і внутрішнього, принцип діяльнісного опосередкування, принцип особистісно-орієнтованої взаємодії.

Продуктивність формування готовності до діяльності залежить в першу чергу від певної послідовності психолого-педагогічних дій, що реалізуються в системі професійної підготовки, але також і від ряду психолого-педагогічних умов.

До умов продуктивного формування готовності майбутнього фахівця з

фізичної культури до управління педагогічним процесом ми відносимо сукупність заходів у процесі неперервної освіти, що забезпечують досягнення оптимального рівня готовності до творчого вирішення управлінських завдань.

Готовність до певного виду діяльності передбачає єдність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових компонентів (М. Дьяченко, Л. Кандибовіч). Тому наступним етапом дослідницької діяльності став пошук умов, що визначають спрямованість і з'ясування їх значимості для формування професійної готовності до управління педагогічним процесом.

На наш погляд, в центрі педагогічних умов знаходяться мотиви, оскільки вони являють собою усвідомлене спонукання до діяльності, відображають не тільки «професійність» діяльності, а й творчу спрямованість, отже, є умовою продуктивного формування готовності до творчого вирішення управлінських завдань.

Виходячи з того, що творчо вирішувати завдання управління педагогічним процесом педагоги можуть, лише володіючи відповідними знаннями, вміннями та відповідними професійно значущими якостями особистості, ми сконцентрували свою увагу на пошуку педагогічних умов, які сприяли б цьому процесу.

Таким чином, нами виділено наступні педагогічні умови.

- формування у студентів стійкої мотивації до управління педагогічним процесом;
- впровадження інноваційних технологій у процес підготовки студентів до управління педагогічним процесом.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренко зазначено, що «мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». Крім того, тут зауважується, що «одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів» [17, 217].

В. Беспалько під мотивацією розуміє «генетичне прагнення людини до самореалізації згідно з її вродженими здібностями до окремих видів діяльності та наполегливість в оволодінні ними на творчому рівні». Вчений зазначає, що

це активне та стійке прагнення реалізується в реальні досягнення тільки тоді, коли виникають (створюються) необхідні умови для цього. В іншому випадку самореалізація в деякій мірі пригнічується немотивованими видами діяльності, досягнення в яких не можуть перевищувати рівня виконавця [6, 16].

3. Становських наголошує на тому, що: «Мотивація не є рівномірним процесом, який від початку до кінця пронизує поведінку індивіда... Мотивацією пояснюється вибір між різними можливими діями, між варіантами сприйняття і змістом мислення, мотивація суттєво впливає на інтенсивність дій та наполегливість у досягненні результатів» [78, 21].

Для забезпечення ефективного формування мотиваційної готовності студентів до управління педагогічним процесом необхідно формувати у них стійкі мотиви до здійснення цього процесу.

Мотив (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть виступати різноманітні потреби, інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали [38, 183].

Виділяють такі групи мотивів: соціальні (прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві); спонукальні (пов'язані із впливом на свідомість тих, хто навчається, певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів тощо); пізнавальні (виявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються через отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів); професійно-ціннісні (відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності у різних сферах життя); меркантильні (зумовлені безпосередньою матеріальною вигодою особистості) [38, 183].

Викладачу важливо формувати пізнавальні та професійно-ціннісні мотиви, адже для того, щоб стати справжнім фахівцем своєї справи у студента, перш за все, має бути інтерес та позитивне ставлення до обраної професії, а також бажання працювати за обраним фахом. А уже далі потрібно потурбуватися про формування у нього готовності до професійної діяльності.

Готуючи майбутніх учителів фізичної культури до управління педагогічним процесом, важливо звернути увагу на наявність у них таких типів мотивації як: мотивація успіху та мотивація страху невдачі. Якщо у студента наявна мотивація успіху, то його діяльність спрямована на досягнення позитивних результатів. Такі студенти здебільшого обирають завдання достатнього та високого рівнів, розв'язуючи які проявляють неабияку наполегливість. У разі виникнення труднощів під час розв'язування задачі, вони не втрачають віри, а продовжують шукати шляхи вирішення, використовуючи різноманітні методи та прийоми. На відміну від студентів із мотивацією успіху, студенти, яким властивий страх невдачі – малоініціативні, не вміють реально оцінювати свої можливості, тому найчастіше обирають завдання, для розв'язання яких не потрібно докладати особливих зусиль. Такі студенти важко реагують на будь-яку невдачу, вирізняються тривожністю та невпевненістю у своїх силах [83, 55-56].

З метою організації активної роботи студентів мають використовуватися інтерактивні технології навчання.

Розрізняють такі види інтерактивних технологій навчання:

1) інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах; ротаційні (змінювані трійки); два – чотири – всі разом; карусель, робота в малих групах; акваріум);

2) технології колективно-групового навчання (мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи – учусь; ажурна пилка; аналіз ситуації (casemетод); дерево рішень та інші);

3) технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри; розігрування ситуації за ролями («Рольова гра»; «Програвання сценки»; «Драматизація») та інші);

4) технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок; дискусія; дебати та ін.) [64].

Для ефективного формування готовності студентів-заочників освітньої програми «фізичне виховання» нами розроблено програму курсу «Управління

педагогічним процесом», в якому сконструйована блочно-модульна система теоретичних, методологічних, методичних, практичних завдань, що моделюють професійно управлінську діяльність педагога.

Програма розрахована на 40 годин: 20 годин для самостійного вивчення, з виконанням контрольної роботи, 20 годин аудиторних, з них 12 лекційних та 8 практичних (див. додаток Г).

Серед завдань програми, спрямованих на набуття студентами готовності до управління педагогічним процесом слід зазначити такі: формування інтересу та позитивного ставлення до педагогічної професії; формування здатності до творчості, самоосвіти та саморозвитку.

Програма включає сім блоків (розділів). Кожен блок сприяє вирішенню специфічних завдань управління педагогічним процесом.

Кожен блок в своїй структурі має завдання для саморефлексії своєї навчальної діяльності і, отже, її самоконтролю і самооцінки. Завершується програма завданнями для контрольної роботи і завданнями для вихідного контролю (заліку). Успішне виконання цих завдань свідчить про достатній рівень професійної підготовленості до управління педагогічним процесом.

При відборі форм і методів активного навчання для проведення формувального експерименту ми виходили з наступного: жоден окремо взятий метод або окремо взята форма навчання не можуть забезпечити необхідних результатів у повному обсязі, оскільки кожен з них дозволяє отримати лише специфічні результати; жоден з методів навчання не є універсальним, тому ефективності результатів можна досягти тільки при використанні різноманіття методів і прийомів. В цілому ж вибір педагогічних методів в експерименті визначався його метою, принципами, змістом освіти, зовнішніми умовами, в яких протікав педагогічний процес, можливостями та особливостями суб'єктів педагогічного процесу формування професійної готовності до управління педагогічним процесом.

Аналіз педагогічної літератури останніх років і результати дослідження показали, що методи навчання найбільш доцільно розділяти на дві групи:

традиційні (інформаційно-рецептивні) і активні (діяльні). Традиційні методи орієнтовані, насамперед, на передачу певної суми знань, формування навичок практичної діяльності. Їх результатом виступають знання та вміння, здатність їх застосування в стандартних ситуаціях. До таких методів ми віднесли: лекції, демонстрації матеріалів, вправи, обговорення та інші. Активними методами навчання названі такі методи, які спрямовані переважно на розвиток в учнів здатності кваліфіковано вирішувати професійні завдання в нестандартних ситуаціях, на оволодіння методом аналізу та синтезу педагогічних ситуацій, розвитку рефлексії, довільної саморегуляції та інші.

Під час лекційних занять використовувалися наступні методам активного характеру:

1. Лекція-дискусія. Суть даного методу в тому, що між викладом логічних розділів лекцій викладач організовує побіжний обмін думками. Учасники дискусії висловлюють свою думку з місця. Необхідно ретельно продумати питання дискусії. Часові витрати, виправдовують розвиток креативності, більш глибоким розумінням досліджуваного матеріалу.

2. Лекція-консультація. Викладач викладає навчальний матеріал, акцентуючи увагу на ряді нюансів практичного застосування розглянутого теоретичного положення, решта часу (приблизно 30%) відводиться на запитання та відповіді слухачів. Застосування цього методу дозволяє формувати вміння ставити запитання, використовувати засвоєний матеріал в практиці.

3. Проблемна лекція передбачає подання нового навчального матеріалу як невідомого, яке потрібно відкрити шляхом розв'язання проблемної ситуації.

Створення проблемної ситуації є своєрідним «запуском мотиваційного механізму пошукової діяльності студентів» [79, 180], що спонукає їх до активного та усвідомленого засвоєння нової інформації. Для створення проблемної ситуації можна користуватися такими прийомами: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді запитання; повідомлення інформації, яка містить суперечність; повідомлення протилежних думок з будь-

якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; співставлення життєвих уявлень з науковими; постановка запитання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції, і зробити висновки [83, 293].

4. Лекція зі зворотним зв'язком. Наприкінці такої лекції викладач пропонує контрольні питання з варіантами відповідей. Якщо число правильних відповідей нижче бажаного рівня, дана тема лекції повторюється. Після ведення лекції зі зворотним зв'язком помітно підвищується відвідуваність лекцій, активізується процес запам'ятовування викладеного матеріалу, розвивається слухова оперативна пам'ять.

5. Лекція-бесіда. Суть даної лекції полягає в тому, що викладач ставить перед студентами проблему і пропонує вирішити її спільно. Задаючи нові питання, уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач структурує, систематизує висловлювання і підводить до загальних висновків.

6. Аналіз конкретних ситуацій. Даний метод полягає в тому, що в навчальному процесі створюються конкретні проблемні ситуації з педагогічної практики. Залежно від дидактичних цілей і особливостей змісту матеріалу в навчальному процесі нами використовувалися різні види ситуацій. Рішення різного ступеня складності завдань дозволило відпрацьовувати такі професійні вміння: організаційно-комунікативні, діагностико-оціночні, рефлексивно-корекційні та інші.

На практичних заняттях з метою організації активної роботи студентів використовувалися інтерактивні технології навчання, які передбачають таку організацію навчання, під час якої кожен студент бере участь у процесі пізнання, тобто кожен з них має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно відзвітуватися, від його діяльності залежить якість виконання завдання, поставленого перед групою [61, 114].

Організуючи роботу студентів на практичних заняттях, нами використовувалися такі види інтерактивних технологій: «мікрофон», «незакінчені речення» (під час повторення навчального матеріалу; підбиття

підсумків проведеного заняття); «мозковий штурм», дискусія (на етапі мотивації навчальної діяльності); робота в парах, робота в малих групах, та ін..

1. Тематична дискусія. Даний метод застосовувався нами при обговоренні теоретичних і практичних проблем, пов'язаних з діяльністю з управління педагогічним процесом. Імітаційно-рольові ігри – для обміну практичним досвідом, для уточнення та узгодження позицій між педагогами, між слухачами та викладачем. Як показало дослідження, такий метод особливо цінний, коли необхідно показати багатогранність підходу до одного й того ж питання. Дискусія, як метод, використовувалася нами на різних заняттях: лекційних, практичних, – надаючи їм форму діалогу.

2. Імітаційно-рольові ігри. Імітаційно-рольова гра представляє процес імпровізованої вистави заданої проблемної ситуації і застосовується для відпрацювання бажаних способів поведінки. Цей метод ми використовували для формування практичного компонента готовності студента-заочника до управління педагогічним процесом.

3. Технології «Незакінчені речення», «Мікрофон» застосовуємо для перевірки засвоєних студентами знань та для підбиття підсумків проведеного заняття. Відповідно перша технологія передбачає продовження запропонованих викладачем речень, що стосуються теми вивчення, а друга – повторення та узагальнення навчального матеріалу шляхом передавання по колу мікрофона.

4. Для формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів математики використовуємо технологію «Мозковий штурм». Пропонуємо студентам поміркувати над таким проблемним запитанням: «Чи вважаєте Ви, що вміння управляти педагогічним процесом є важливою та необхідною умовою Вашої майбутньої діяльності?» Після цього проводиться обговорення, кожен із студентів висловлює свою точку зору, аргументує та доводить її. Всі відповіді аналізуються. В результаті такого обговорення висувуються певні висновки, які записуються на дошці.

Отже, використання різноманітних форм і методів навчання сприяє створенню ситуації професійного інтересу, яка розуміється як «складне

особистісне утворення, в процесі професійного становлення і представляє собою мотивоване суб'єктивне ставлення до конкретної професійної діяльності, усвідомлюване і пережите особистістю» [4, 14], і як складний, багатоступінчастий, ієрархічний сімптокомплекс психічних властивостей і станів, що включає виборчу, пізнавальну, емоційну і волюву активність, спрямовану на обрану професійну діяльність. Оскільки пізнавальний інтерес має індивідуальну характеристику, то це накладає певний відбиток на реалізацію управлінських функцій.

Таким чином, результати дослідження, рефлексія респондентів щодо рівня індивідуальної готовності до управління педагогічним процесом дозволяє вказати найбільш поширені причини недостатньої підготовленості майбутніх фахівців з фізичної культури до вирішення завдань управління педагогічним процесом: недостатність теоретичних, методологічних і методичних знань, утруднення в реалізації управлінських функцій. Дані констатувального експерименту підтверджують необхідність її вирішення в умовах професійної підготовки фахівців з фізичної культури.

Формувальний етап експерименту передбачав впровадження в педагогічний процес закладу вищої освіти педагогічних умов підготовки студентів-заочників освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом.

3.3. Результати експериментальної роботи з підготовки студентів до управління педагогічним процесом

Як вже зазначалося, експериментальна робота з формування професійної готовності студентів-заочників до управління педагогічним процесом проводилася нами на базі Запорізького національного університету серед студентів факультету фізичного виховання, здоров'я та туризму.

У підрозділах 3.1. і 3.2. нами були описані результати констатувального

етапу і програма формувального. У завдання контрольного етапу входило визначення продуктивності формувального експерименту розробленої програми формування професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної культури до управління педагогічним процесом.

На контрольному етапі брали участь студенти-заочники зі стажем роботи від 1 року. Експериментальну групу склали студенти-заочники інституту фізичної культури 2 та 4 курсів, всього 28 осіб, контрольну – 29 осіб того ж інституту з приблизно однаковим рівнем когнітивної, операціонально-діяльнісної і мотиваційно-особистісної готовності до управління педагогічним процесом.

Система збору інформації здійснювалася з використанням методів, описаних в констатувальному експерименті: анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок.

Звернемося до отриманих даних і їх аналізу.

Насамперед, учасникам експерименту було запропоновано відповісти на питання, що дозволяють оцінити рівень і якість отриманих у процесі експерименту знань основних положень теорії і практики управління. В анкеті потрібно вказати на один із запропонованих варіантів відповіді. В якості оцінки результатів використовувалася шкала: «кількість вірних відповідей», «кількість невірних відповідей», «завдання без відповідей». Результати даного етапу дослідження представлені в таблиці 3.5.

Наведені в таблиці дані дозволяють констатувати, що рівень засвоєння основних положень теорії управління у респондентів експериментальної групи значно вище, ніж у респондентів контрольної. Крім цього результати дозволили відзначити ті проблеми, які викликають труднощі не тільки у студентів, що входять в контрольну групу, але і в експериментальну. Це, як видно з таблиці, проблеми, які розглядають сутність рефлексивного управління, методологічні основи управлінської діяльності педагога. Невірних відповідей та завдань без відповідей за цими темами значно більше, ніж при відповідях на інші питання. Цей факт був нами враховано при коригуванні програми курсу.

Таблиця 3.5

Результати оцінки знань студентами-заочниками основних положень теорії і практики управління педагогічним процесом (у%)

Оцінювані проблеми	Кількість вірних відповідей		Кількість невірних відповідей		Завдання без відповідей	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Характеристика управлінської діяльності	37,9	67,9	55,2	28,5	6,9	3,6
Сутність, зміст, призначення управлінської діяльності педагога	31,1	57,1	58,6	39,3	10,3	3,6
Технологія управління педагогічним процесом	51,7	85,7	41,4	14,3	6,9	-
Сутність рефлексивного управління	3,4	64,3	62,1	28,5	34,5	7,2
Оцінка ефективності управління за результатами	48,3	82,1	48,3	17,9	3,4	-
Усереднений показник	34,5	71,4	53,1	25,7	12,4	2,9

Результати дослідження когнітивного компонента готовності (методологічних, теоретичних, методичних і практичних знань і уявлень з проблеми управління), отримані при анкетуванні, зіставлялися з результатами самооцінки практичного застосування отриманих знань на практиці. Наведені в діаграмі дані перевищують початкові показники як в контрольній, так і в експериментальній групах респондентів (рис. 3.3.).

Однак з рисунка видно, що в експериментальній групі показники вище початкового результату на 8,4%, а в контрольній на 0,6% по першому параметру – «знаю і завжди використовую», і на 5,2% і 0,2%, відповідно, по другому параметру – «розумію і дещо використовую».

Підвищення результатів у контрольній групі обґрунтовано тим, що в неї входили представники четвертого року навчання, програма яких включає вивчення дисциплін, що розглядають проблему управління педагогічним процесом. Тим часом різниця в показниках готовності експериментальної та контрольної груп значима.

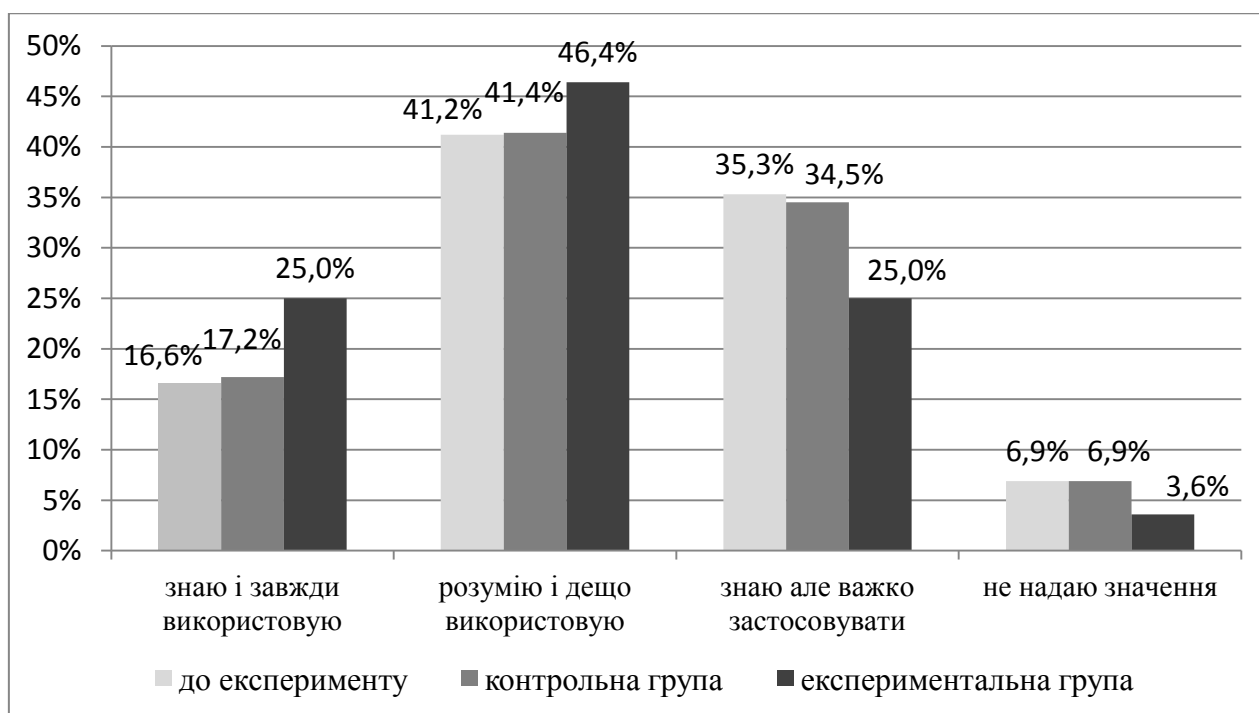


Рис. 3.3. Знання і застосування основ управління педагогічним процесом на практиці

Студенти, що становлять експериментальну групу, у своїх відповідях відзначають, що в меншій мірі стали утруднятися застосовувати на практиці знання з управління педагогічним процесом, отримані на спецкурсі. У бесідах вони говорили про те, що така форма проведення занять як «імітаційно-рольові ігри», де використовувався процес імпровізації заданої проблемної ситуації, дозволили їм виробити вміння швидко і правильно орієнтуватися в ситуаціях з багатьма можливими рішеннями, а на лекціях-бесідах і лекціях-консультаціях, змогли отримати відповіді на питання, що виникають у практиці застосування підходів до управління педагогічним процесом на уроках фізкультури. Разом з тим, студенти-заочники відзначали недолік навчальної літератури, що розглядає методологічні та методичні питання управління педагогічним процесом, необхідної для підготовки до практичних занять, для участі в дискусіях, семінарах та при підготовці контрольної роботи.

Використовувані в формульованому експерименті активні форми і методи підготовки студентів-заочників сприяли формуванню технологічного аспекту управління. У ході дослідження ми запропонували респондентам уточнити, які

функції в управлінні педагогічним процесом на уроках фізкультури вони найчастіше реалізують.

На основі аналізу представлених у графіку (рис. 3.4.) показників можна зробити висновок про те, що респонденти як контрольної, так і експериментальної груп найчастіше (як і за результатами констатувального експерименту) виконують організаційно-виконавську функцію, при цьому досить високі показники по 6-у положенню (оціночно-результативна функція). Разом з тим, можна констатувати більш високий рівень показника реалізації представниками експериментальної групи мотиваційно-цільової (на 7,4%), інформаційно-аналітичної (на 7,3%) і планово-прогностичної (на 7,5%) функцій в порівнянні з контрольною групою.

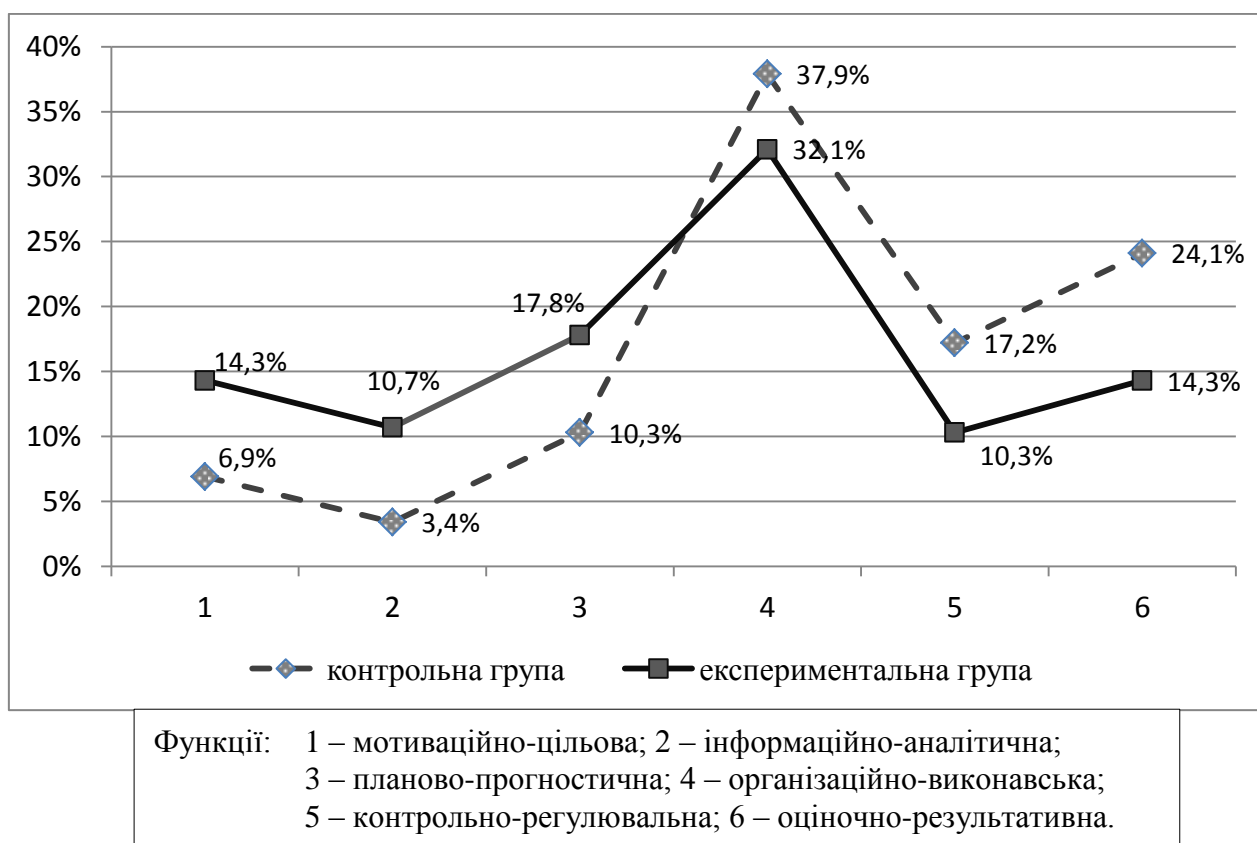


Рис. 3.4. Результати показника використання управлінських функцій в практичній діяльності

Акцент на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності в формувальному експерименті (вивчення технології застосування мотиваційно-цільової функції в педагогічному процесі, використання активних форм і

методів навчання) об'єктивно позначився на готовності студентів-заочників використовувати прийоми мотивації в управлінні педагогічним процесом.

Незважаючи на те, що показники реалізації інформаційно-аналітичної діяльності в експериментальній групі вище, ніж у контрольній, можна відзначити досить низький загальний показник використання даного виду управлінської діяльності у майбутніх фахівців з фізичної культури. Інформаційно-аналітична діяльність є основним інструментом управління, оскільки вивчення фактичного стану, обґрунтування засобів, способів, необхідних для досягнення поставленої мети, об'єктивна оцінка результатів педагогічного процесу, вироблення механізмів для перекладу суб'єкта управління в новий якісний стан неможливо без збору інформації і його аналізу. Однак значимість даної функції не достатньо оцінена респондентами обох груп.

Уміння планувати навантаження учнів з урахуванням віку, статі, фізичної підготовленості; аналізувати завдання, намічені на майбутній урок; самостійно відбирати і розподіляти навчальний матеріал програми; раціонально будувати урок в залежності від його типу, завдань, матеріальної бази; планувати систему домашніх завдань виходячи з індивідуальних особливостей дітей; стисло, емоційно, доступно пояснювати завдання уроку, швидко встановлювати продуктивні, педагогічно виправдані контакти з учнями; будувати відносини з учнями на принципах взаємоповаги та взаєморозуміння і багато іншого в діяльності вчителя фізкультури неможливо без сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Результати порівняльного аналізу показників за тестом І. Юсупова «Моделі спілкування педагога» представлені на рис. 3.5.

Діаграма наочно демонструє високі показники моделі спілкування, що носить умовну назву «Я - сам» (№7). Як показав експеримент, 57,1% представників експериментальної групи і 58,6% – контрольної групи використовують у своїй педагогічній практиці даний авторитарний стиль спілкування. Сміємо припустити, що ця модель властива фахівцям даного виду

професійної діяльності. Для того, щоб домогтися високої моторної щільності уроку, досягти передбачених нормативами спортивних результатів, розвинути такі фізичні якості, як сила, витривалість, виховати волевільні якості особистості, до того ж володіючи досить високою власною самооцінкою, педагог використовує авторитарні методи, вважаючи їх виправданими.

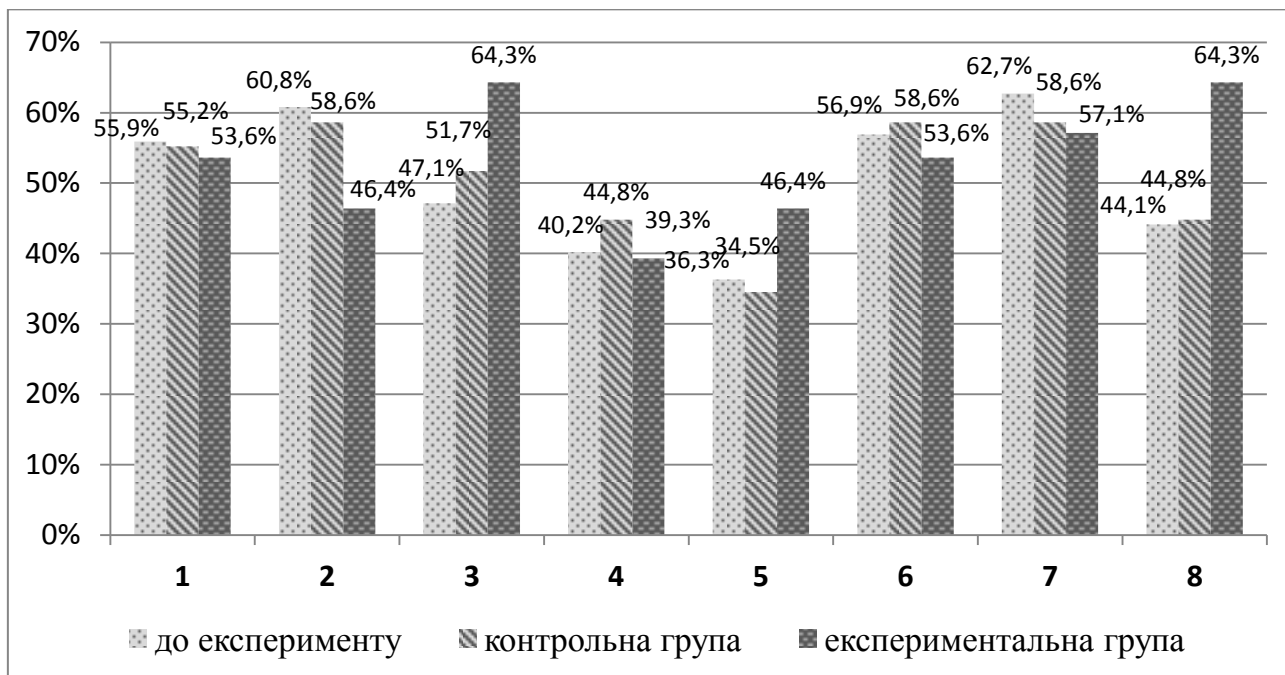


Рис. 3.5. Показники сформованості стилів спілкування у студентів-заочників контрольної та експериментальної груп

Як показали результати бесіди зі студентами-заочниками, що мають педагогічної досвід роботи, до цілком виправданих і навіть необхідних вони відносять і таку модель взаємодії з учнями, як «Робот» (№ 6). Це жорстка програма взаємодії, з чітко витриманими цілями і завданнями педагогічної діяльності, з дидактично виправданими методичними прийомами.

Формування у студентів сукупності уявлень, знань про процес педагогічного управління, інтерактивні форми організації освітньої діяльності в процесі професійної підготовки фахівців з фізичної культури стимулювали професійне і особистісне самовизначення в способах побудови взаємодії вчителя та учнів. Усереднений показник конструктивних форм спілкування (№3 і №8) в експериментальній групі склав 64,3%, в контрольній групі – 48,2%.

Математична різниця між цими показниками істотна і становить 16,1%. Разом з тим, усереднений показник деструктивних форм (№7 – авторитарна, №6 – негнучкого реагування, №2 – неконтактна) у представників експериментальної групи – 52,4%, в контрольній – 58,6%, тобто математична різниця між цими даними становить усього 6,2%.

Факт того, що зміни в професійно значущих якостях особистості, а також оптимальному використанні теоретичних знань у практичній педагогічній діяльності в результаті формувального експерименту незначні, дозволяє зробити наступний висновок. У респондентів, які мають педагогічний стаж, склалися певні стереотипи педагогічної діяльності та стилю спілкування з учнями.

Стереотип – це відносно стійке, спрощене, схематичне уявлення про яке-небудь явище, об'єкт, спосіб дії. Він, як правило, складається в умовах дефіциту інформації, це результат узагальненого особистого досвіду і уявлень, прийнятих у соціумі (педагогічному співтоваристві, освітньому закладі). Стереотип, виконуючи ряд позитивних функцій (наприклад, підтримання ідентифікації особи і групи), може виконувати консервативну, реакційну роль, серйозно деформуючи як саму особистість, так і міжособистісні відносини. Саме з цим явищем ми зіткнулися в своїй експериментальній діяльності.

Мотиваційний комплекс особистості являє собою співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ, пункти № 5, 7), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ, пункти № 2, 4,), зовнішня негативна мотивація (ЗНМ, пункти № 1, 3). До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести наступні типи сполучень: внутрішня мотивація > зовнішньої позитивної мотивації > зовнішньої негативної мотивації; внутрішня мотивація = зовнішньої позитивної мотивації > зовнішньої негативної мотивації. Аналіз діагностики мотиваційного комплексу особистості студентів-заочників (табл. 3.6) показав наступне поєднання мотиваційних комплексів:

- 1) експериментальна група: (ВМ = 34,0) < (ЗПМ = 44,6) > (ЗНМ = 34,0);
- 2) контрольна група: (ВМ = 29,3) < (ЗПМ = 39,6) > (ЗНМ = 37,9)

Таблиця 3.6

Шкала вираженості мотивів професійної діяльності (інтерпретація 2)

Мотивы	Індекс вираженості (%)					
	незначно		середнє		великою мірою	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Матеріальний інтерес	27,6	28,6	24,1	35,7	48,3	35,7
Перспектива просування службовими сходами	13,8	46,4	41,4	17,9	44,8	35,7
Необхідність виконання вимог керівництва	41,4	57,1	31,0	10,7	27,6	32,2
Потреба у визнанні та повазі з боку колег	31,0	14,3	34,5	32,2	34,5	53,5
Інтерес до новизни, творчості	20,7	14,3	51,7	50,0	27,6	35,7
Звичка працювати сумлінно	41,4	21,4	17,2	28,6	41,4	50,0
Бажання принести більше користі суспільству	55,2	32,2	13,8	35,7	31,0	32,2

Поєднання мотиваційних комплексів експериментальної та контрольної груп практично ідентичні – пріоритетне значення для респондентів обох груп мають зовнішні позитивні мотиви. Разом з тим, показник даних мотивів у представників експериментальної групи вище, ніж у представників контрольної (44,6 : 39,6), вище і комплекс внутрішніх мотивів (34,0 : 29,3), а показники зовнішніх негативних мотивів нижче (34,0 : 37,9). Звідси випливає висновок: мотиваційний комплекс обох груп не має вираженого оптимального характеру, разом з тим, високий рівень зовнішньої позитивної мотивації і внутрішньої мотивації, при низькому рівні зовнішньої негативної мотивації, дозволяє судити про те, що активність в отриманні професійної фізкультурної освіти мотивована змістом самої діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів і, відповідно, визнання з боку колег і керівництва.

Узагальнені результати рівневого розвитку компонентів готовності студентів-заочників факультету фізичної культури, представлені в таблиці 3.7, дозволяють судити про ефективність програми формування професійної готовності до управління педагогічним процесом.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати рівневого розвитку компонентів готовності

Компоненти готовності Рівні готовності	Мотиваційно- ціннісний		Професійно значущі якості особистості		Когнітивний компонент		Операційно- діяльнісний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Критичний								
Допустимий								
Достатній								
Оптимальний								

З таблиці видно, що досить продуктивні показники сформованості когнітивних конструктів (в порівнянні з контрольною групою, що має критичний рівень готовності), більш високий рівень готовності («допустимий» – до експерименту, «достатній» – після) відзначений у представників експериментальної групи по операційно-діяльнісному компоненту.

Зважаючи на отримані результати, можна стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних умов та методики їх реалізації для студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання».

ВИСНОВКИ

На основі виконаного дослідження підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом можна зробити наступні висновки:

Проведений теоретико-методологічний аналіз розвитку системи заочного навчання в закладах вищої професійної освіти показав, що заочна форма навчання, будучи найважливішою ланкою в системі неперервної освіти, покликана підвищувати професійний і загальнокультурний рівень населення, задовольняти потреби особистості та економіки в кваліфікованих фахівцях, зміцнювати зв'язки освіти з виробництвом. Дана форма підвищення кваліфікації майбутніх фахівців має як переваги, так і недоліки, серед яких найбільш істотними є: мінімізація безпосередніх контактів студентів і викладачів, відставання від вимог часу матеріально-технічної бази, навчально-методичного забезпечення заочної освіти, низька якість підготовки кадрів.

У неперервній фізкультурній освіті особлива увага приділяється соціокультурним проблемам, аспектам цілеспрямованого розвитку особистості людини засобами фізичної культури, науковому обґрунтуванню способів вирішення управлінських завдань. Це обумовлено, в першу чергу, тривожною тенденцією погіршення здоров'я і фізичної підготовленості населення, низьким рівнем культури здорового способу життя, ускладненням завдань управління педагогічним процесом, що орієнтують вчашихся не тільки на засвоєння готових знань і умінь, а й на самостійне оволодіння способами фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Дослідження питань, присвячених управлінню педагогічним процесом, дозволило констатувати, що поняття «управління» в психолого-педагогічних дослідженнях трактується з трьох позицій: управління як діяльність, управління як вплив однієї системи на іншу і управління як взаємодія. В рамках гуманістичної парадигми освіти у своєму дослідженні управління педагогічним

процесом ми розглядаємо з позиції взаємодії. Грунтуючись на даній позиції, ми уточнили й розширили таке визначення, як «управління педагогічним процесом». Управління педагогічним процесом – це прогнозування, проектування, вирішення навчально-педагогічних ситуацій в умовах взаємоспрямованої і взаємообумовленої взаємодії педагога і учня, що забезпечує процес розвитку, саморозвитку та самоврядування суб'єктів взаємодії за допомогою мотивації та рефлексії. Грунтуючись на вищевикладеному розумінні сутності управління, ми виділили провідні підходи до управління педагогічним процесом це ситуаційний і рефлексивний.

Професійна готовність фахівця з фізичної культури до здійснення діяльності з управління педагогічним процесом – це інтегроване утворення, що виявляється на особистісно-діяльнісному рівні, де особистісний компонент визначається системою ціннісних орієнтацій, мотивами діяльності, а також необхідним комплексом професійно значущих якостей особистості; діяльнісний компонент визначається комплексом професійних знань і умінь, володіння якими забезпечує реалізацію змістовної та технологічної сторін діяльності з управління педагогічним процесом. Крім того, було виділено чотири рівні розвитку готовності до управління педагогічним процесом: критичний, допустимий, достатній і оптимальний, а також представлена критеріальна база їх оцінки.

Експериментальна робота з підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом дозволила встановити найбільш поширені причини недостатньої підготовленості майбутніх фахівців з фізичної культури у вирішенні управлінських завдань, до числа яких належить недостатність теоретичних, методологічних і методичних знань, утруднення в реалізації управлінських функцій.

Визначено, сформульовано і теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом: 1) формування у студентів

стійкої мотивації до управління педагогічним процесом; 2) впровадження інноваційних технологій у процес підготовки студентів до управління педагогічним процесом.

Для реалізації педагогічних умов підготовки студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання» до управління педагогічним процесом розроблено програму курсу «Управління педагогічним процесом», в якій сконструйована блочно-модульна система теоретичних, методологічних, методичних, практичних завдань, що моделюють професійно управлінську діяльність педагога.

Результати експериментальної роботи показали значущі розбіжності між емпіричними даними на початку та наприкінці педагогічного експерименту. Зважаючи на це, можна стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних умов та методики їх реалізації для студентів заочної форми навчання освітньої програми «фізичне виховання».

Отже, мета дослідження досягнута, завдання розв'язані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання : колективна монографія / упоряд. О. М. Вацеба, Ю. В. Петришин, Є. Н. Приступа, І. Р. Боднар. Львів : Українські технології, 2005. 296 с.
2. Александров В. Т. Державні проблеми забезпечення якості неперервної освіти. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2012. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=77>.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
4. Бакурадзе А. Б. Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по мотивации трудового поведения педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 21 с.
5. Баріхашвілі І. І. Система самостійної роботи студентів-заочників філологічних факультетів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=66403>.
6. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 13-20.
7. Бодалев А. А. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14, № 5. С. 15-19.
8. Быкова Н. Н. Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2006. 23 с.
9. Василенко О. В. Організація самостійної роботи студента заочної форми навчання вищих навчальних закладів юридичного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 257 с.

10. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Одеса, 2010. 20 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
12. Винничук О. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури : навчальний посібник. Тернопіль : АСТОН, 2001. 404 с.
13. Волошина Н., Мусанова. М. Управление физкультурно-оздоровительной деятельностью субъектов образовательного процесса в дошкольном учреждении : монография. Москва : «Академия Естествознания», 2012. 236 с.
14. Воляннюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2006. 34 с.
15. Высшее педагогическое образование без отрыва от производства : сборник основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. В. И. Овсянникова. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 1. 185 с.
16. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1985. 260 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
18. Гороя В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1995. 355 с.
19. Гулай О. І. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету. Педагогіка*. 2010. Вип. 26. С. 3-10. URL: http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/26/01_hulay.pdf.
20. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
21. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 2 кн. Москва : РАГС, 2000. Кн. 2. 536 с.

22. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 47 с.
23. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. № 6. С. 35-44.
24. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Академия, 2009. 240 с.
25. Зимаков И., Мельник Б., Семина Н. Заочное образование в современной. *Высшее образование в России*. 1995. № 1. С. 74-79.
26. Ильин Е. П. Успешность деятельности, компенсации и компенсаторные отношения. *Вопросы психологии*. 1983. № 5. С. 95-99.
27. Иванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т. 8, вип. 7. С. 105-114. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st09.pdf.
28. Князева Н. П. Эффективность учебно-воспитательной работы со студентами заочного обучения физкультурных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Санкт-Петербург, 2001. 148 с.
29. Кобзарева Т. І. Вища заочна педагогічна освіта на Україні. *Радянська школа*. 1980. № 2. С. 80-83.
30. Ковпак О. С. Заочна форма навчання в системі педагогічної освіти в Україні (50–80-ті рр. ХХ ст.). *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах* : матеріали всеукр. наук. конф.(м. Дніпропетровськ, 29-30 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. Ч. 1. С. 162-164. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/zbirniki/fsnm/program_57210349317d5.pdf.
31. Коловіцкова О., Луковенко Ю., Нікітін В. Стратегія розвитку освіти в Україні: проблеми і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 100-141.
32. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Педагогический поиск, 2000. 222 с.
33. Коновальчук В. І., Гаряча С. А. Розвиток особистості у освітньому

- просторі. *Особистість у єдиному освітньому просторі*: матеріали V міжнар. форуму (м. Запоріжжя, 7-18 квіт. 2014 р.). Запоріжжя, 2014. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp17/Konovalchuk.pdf.
34. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
35. Корсак К. Заочна і дистанційна освіта: історичні аспекти. *Новий колегіум*. 2000. № 3. С. 33-38.
36. Кузнєцов М. А., Підбуцька Н. В. Професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності : результати теоретичного дослідження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2013. Вип. 25. С. 75-80. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/5166>.
37. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Москва : Педагогика, 1970. 114 с.
38. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.
39. Курило В. С., Мартиненко В. В. Концептуальные основы непрерывной профессиональной подготовки специалистов физического воспитания и спорта в Украине. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 12. С. 102-105.
40. Куртова Г. Ю. Проблемы та перспективи неперервної освіти в галузі фізичної культури та спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 3. С. 102-104. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-03/11kgutas.pdf>.
41. Лазарев В. Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2004. 402 с.
42. Левитов Н. Д. Психология труда. Москва : Учпедгиз, 1963. 340 с.
43. Малый энциклопедический словарь : в 4 т. / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. Москва : Терра, 1997. Т. 1. 567 с.

44. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 312 с.
45. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С.55-58.
46. Мартинюк І. В. Безперервна освіта в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. № 9 (172). С. 20-25.
47. Медведовська Т. Самоосвіта студентів вищих навчальних закладів в Україні та її роль у процесі професійної підготовки фахівців в умовах Болонського процесу. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2010. Вып. 5, ч. 2. С. 114–118.
48. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 200 с. URL: <http://academia-ps.com.ua/product/216>.
49. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28-38.
50. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : Матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. Київ, 2004. 24 с.
51. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.
52. Нестеренко В. В. Передумови виникнення і розвитку заочної форми навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 64. С. 21-28.
53. Нестеренко В. В. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 12-18.
54. Овсянников В., Утенков В. Образование без отрыва от основной

- деятельности; право на существование. *Образование; ракурсы и грани.* Москва : ВВШ, 1998. № 5. С. 14-18.
55. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. Москва : ООО «А Темп», 2006. 944 с.
56. Освітні технології : навчально-метод. посібник. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К, 2001. 348 с.
57. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 55 с.
58. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2008. 398 с.
59. Пангелова Н. Є. Історія фізичної культури : навч. посіб. 2-е вид., доп. і перероб. Київ : Освіта України, 2010. 293 с.
60. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 543 с.
61. Педагогічний глосарій / упоряд. В. В. Волканова. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
62. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учебник: в 2-х кн. Москва : ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. 579 с.
63. Поздняк Л. В. Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1989. 16 с.
64. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с. URL: https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf.
65. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. Москва : Академический Проспект, 2004. 432 с.
66. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 23.04.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
67. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія : посібник.

Харків : Основа, 1995. 548 с.

68. Путеева С. В. Заочное обучение в системе непрерывного образования: достоинства и недостатки. *Образование в эпоху постсовременности: философские, социологические и политические проблемы*: материалы межвуз. теоретико-методологич. семин. Невинномысск, 2005. С. 28-31.
69. Путеева С. В. Модель формирования профессиональной готовности специалиста по физической культуре и спорту к управлению педагогическим процессом. *Физическая культура и спорт: здоровье, образование, воспитание, тренировка*: материалы науч.-метод. конф. Ставрополь, 2005. С. 75 -77.
70. Сергієнко Л. П. Інноваційний зміст підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2003. № 3. С. 23-28.
71. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості людини : історико-педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2008. № 1. С. 146-158.
72. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : ЕКМО, 2010. 419 с.
73. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.
74. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 576 с.
75. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва, 1990. С. 14-28.
76. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
77. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. Москва : Академия, 2003. 304 с.
78. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД,

2014. 168 с.
79. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін. Київ : Знання, 2012. 390 с.
80. Ткаченко М. В. Самостійна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього фахівця. *Наука і освіта*. 2008. № 1-2. С. 107-110.
81. Траверсе Т. М. Психологічні особливості професійного розвитку особистості на початковому етапі професійної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2003. Вип. 4. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_24.pdf
82. Тупіца Ю. І. Підготовка майбутніх фахівців до педагогічної діяльності вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання студентської молоді: проблеми та перспективи вирішення* : міжнарод. наук.-практ. конф. 2014. С. 199-204. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_762_89246842.pdf.
83. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 516 с.
84. Філь С. М., Худолій О. М., Малка Г. В. Історія фізичної культури : навч. посіб. Харків : «ОВС», 2003. 160 с.
85. Фокшек А. В. Формування готовності майбутніх педагогів до управління педагогічним процесом. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 3. С. 149-151. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-03/09favmppp.pdf>.
86. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці. Державне управління*. 2013. Вип. 202, т. 214. С. 110-113. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/govermgmt/2013/214-202-22.pdf>.
87. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 280 с.
88. Чернецкі К. Психологія професійного розвитку особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 396 с.
89. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и

компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26-33.

90. Шамова Т. И., Давыденко Т. М.. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
91. Шамсутдинова И. Г. Педагогические основы высшего заочного образования. Москва : Изд-во ВЗИИТ, 1991. 162 с.
92. Шпортенко А. И. Развитие образования взрослых в СССР (1917–1967 гг.). Москва : Просвещение, 1973. 413 с.
93. Щербаков И. И. Физкультурному образованию непрерывный характер. *Теория и практика физической культуры*. 1990. № 7. С. 7-11.
94. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 558-567.

Додаток А

Анкета

Шановні студенти, для конкретизації окремих тем, необхідних для включення їх в програму підготовки фахівців з фізичної культури, просимо Вас відповісти на питання, що стосуються проблеми управління педагогічним процесом.

1. Вкажіть скільки Вам років, і на якому курсі Ви зараз навчаєтеся?

2. Ваш стаж педагогічної діяльності?

а) немає стажу;

б) до 5 років;

в) від 6 років.

3. На яких дисциплінах Вам розкривали питання управління педагогічним процесом?

(надайте Ваш варіант відповіді)

4. Що ви розумієте під «управлінням»?

а) вид діяльності керівника;

б) вплив однієї людини на іншу або групу;

в) процес взаємодії між людьми.

5. Управлінська діяльність включає ряд функцій:

а) мотиваційно-цільова;

б) інформаційно-аналітична;

в) планово-прогностична;

г) організаційно-виконавська;

д) контрольна-регулювальна;

е) оціночно-результативна.

5.1. Вкажіть, до якої з перерахованих вище функцій відноситься наступна характеристика: «включає вивчення фактичного стану й обґрунтованості

застосування способів, засобів, взаємодії з досягнення цілей, дає об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення регулюючих механізмів з переведення системи в новий якісний стан».

5.2. Яка з перерахованих вище функцій використовується для оптимального вибору ідеальних і реальних цілей та розробки програм їх досягнення?

5.3. Для формування цілей учасників педагогічного процесу на основі мотиву їх діяльності спрямована функція.

6. Існує кілька наукових підходів до управління педагогічним процесом:

- а) системний;
- б) процесний;
- в) ситуаційний;
- г) особистісно-діяльнісний;
- д) комунікативно-діалогічний;
- е) рефлексивний.

6.1. Вкажіть, до якого з перерахованих вище підходів відноситься ця характеристика: «форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій та їх наслідків»?

6.2. Вставте пропущене поняття: «В даний час в науці все активніше робиться акцент на підхід, для якого характерна серія безперервних взаємопов'язаних дій, управлінських функцій».

6.3. Вставте пропущене поняття «..... підхід полягає у встановленні взаємодії всіх суб'єктів, що перебувають у відкритих і рівноправних взаєминах з досягнення прогнозованих кінцевих результатів».

7. У педагогіці виділяють чотири рівні освітнього процесу та особливості управління на кожному з них.

7.1. На якому рівні роль учня практично нульова, а вчитель повинен володіти теоретичними уявленнями про освітній процес як систему?

7.2. Який рівень являє собою рівень реального освітнього процесу?

7.3. На якому рівні необхідно створення проекту конкретного освітнього

процесу у формі його планів на рік, на навчальну тему, окреме заняття?

8. Чи знаєте та застосовуєте Ви у своїй професійній діяльності ідеї управління педагогічним процесом?

- а) знаю, розумію і завжди використовую;
- б) розумію і дещо використовую;
- в) знаю, але важко застосовувати;
- г) не надаю значення.

9. Як Ви вважаєте, чи дозволить Вам вивчення теми управління педагогічним процесом успішно вирішувати завдання з виховання та освіти учнів?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

10. Які мотиви найбільше спонукають Вас вдосконалювати професійну майстерність? (проранжуйте показники по значимості).

- а) матеріальний інтерес;
- б) перспектива просування по службовій драбині;
- в) необхідність виконання вимог керівництва;
- г) бажання заслужити визнання з боку колег;
- д) інтерес до новизни, творчості;
- е) звичка працювати сумлінно;
- ж) бажання принести більше користі суспільству.

Дякуємо за щирі відповіді!

Аналіз перших трьох питань анкети дає нам загальне уявлення про групу респондентів, а саме: вік, наявний досвід педагогічної діяльності, особливості включеності в навчальний процес ЗВО.

Відповіді на питання 5-7 дають нам можливість судити про рівень когнітивної (теоретичної) готовності до управління педагогічним процесом.

Ключ відповіді на питання 5-7

№ питання	Відповідь
5.1.	б.
5.2.	в
5.3.	а
6.1.	е
6.2.	б
6.3.	д
7.1.	1
7.2.	4
7.3.	3

За кожен правильну відповідь (згідно ключу) нараховується 1 бал.

9-8 балів - високий, оптимальний рівень;

7-6 балів - середній, достатній рівень;

5-4 бали - допустимий рівень;

3-1 - низький, критичний рівень.

Восьме питання дозволяє судити про суб'єктивну самооцінку рівня практичної готовності до застосування у професійній діяльності управлінських функцій.

Відповідь «а» дозволяє віднести респондента до високого, оптимального рівня операціонально-діяльнісної готовності;

відповідь «б» - до середнього, достатнього рівня;

відповідь «в» - до допустимого рівня;

відповідь «г» - до низького, критичного рівня.

Відповіді на питання 9 і 10 дозволяють зробити висновок про самооцінку мотиваційної готовності студентів до отримання знань з питань управління педагогічним процесом.

Відповіді «д», «ж» дозволяють констатувати високий рівень мотиваційної готовності студента-заочника;

відповідь «е» - середній, достатній рівень;

відповіді «в», «г» - допустимий рівень;

відповіді «а», «б» - низький, критичний рівень.

У подальшому, результати самооцінки доповнюються результатами модифікованого тесту Замфір-Реана «Сила мотивації до вдосконалення професійної майстерності» і робиться загальний висновок про рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності, пріоритетна підстава про рівень готовності віддається об'єктивним результатами тесту.

Стилі педагогічного спілкування

Переглядаючи кожне з питань тесту, відзначаєте символом «+», якщо можете з ними погодитися, і символом «-», якщо даєте негативну відповідь. Від ступеня об'єктивності відповідей залежить і ступінь достовірності результатів тестування.

1. Чи потребуєте Ви ретельної підготовки уроку навіть по неодноразово пройденій темі?
2. Чи віддаєте ви перевагу логіки викладу ніж емоційному оповіданню?
3. Чи хвилюєтеся ви перед тим, як опинитися віч-на-віч з класом?
4. Чи віддаєте ви перевагу під час пояснення навчального матеріалу перебувати за вчительським столом (на кафедрі)?
5. Чи часто ви використовуєте методичні прийоми, які успішно застосовувалися вами раніше і давали позитивні результати?
6. Чи дотримуєтеся ви, заздалегідь спланованої схеми уроку?
7. Чи часто ви по ходу уроку включаєте в нього приклади, що тільки прийшли в голову, ілюструєте сказане свіжим випадком, свідком якого були самі?
8. Чи втягуєте ви в обговорення теми уроку учнів?
9. Чи прагнете ви розповісти якомога більше по темі, незважаючи на обличчя слухачів?
10. Чи часто вдається вам вдало пожартувати в ході уроку?
11. Чи віддаєте ви перевагу веденню пояснення навчального матеріалу, не

відриваючись від своїх записів (конспектів)?

12. Чи виводить вас з рівноваги непередбачена реакція аудиторії (шум, гул, пошвавлення і т.п.) серед учнів?

13. Чи потребуєте ви досить тривалого часу (5-8 хв.), щоб встановити порушений контакт і знову привернути до себе увагу учнів?

14. Підвищуєте ви голос, чи робите паузу, якщо відчуєте неувагу до себе з боку учнів під час уроку?

15. Чи прагнете ви, задавши полемічний питання, самотійно на нього відповісти?

16. Чи віддаєте ви перевагу тому, щоб вам по ходу пояснення навчального матеріалу задавали питання учні?

17. Чи забуваєте ви під час уроку про те, хто вас слухає?

18. Чи є у вас звичка вибирати серед учнів в класі дві-три особи і стежити за їх емоційними реакціями?

19. Чи вибивають вас із колії скептичні посмішки учнів?

20. Чи помічаєте ви під час уроку зміни в настрої учнів?

21. Чи заохочуєте ви учнів вступати в діалог з вами під час пояснення теми уроку?

22. Чи відповідаєте ви відразу ж на репліки учнів.

23. Чи використовуєте ви одні й ті ж жести для підкріплення своїх фраз незалежно від ситуації?

24. Чи захоплюєтесь ви монологом настільки, що вам не вистачає відведеного за планом уроку часу?

25. Чи відчуваєте ви себе після уроків настільки втомлено, що не в змозі повторити все в цей же день (в другу зміну)?

Додаток Б

Моделі спілкування педагога

I Модель диктаторська «Монблан» – педагог як би відсторонений від дітей, він ширяє над ними. Діти для нього безлика маса, немає особистісного взаємодії, педагогічна функція зведена до інформаційних повідомлень.

Наслідок: відсутність психологічного контакту, безініціативність, пасивність дітей.

II Модель неконтактна («Китайська стіна») – близька за своїм психологічним змістом до першої. Між педагогом і дітьми існує слабкий зворотний зв'язок зважаючи довільно або мимоволі зведеного бар'єру спілкування. У ролі бар'єру - відсутність бажання до співпраці з боку педагога, що не діалоговий характер спілкування, мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до дітям та їх батькам.

Наслідок: байдуже ставлення з боку дітей до педагога.

III Модель диференційованого уваги («Локатор») - вибіркоче ставлення до дітей. Педагог орієнтований на частина колективу дітей (талановитих, слабких, лідерів, аутсайдерів). У спілкуванні він ставить їх у становище своєрідних індикаторів, за якими орієнтує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування може з'явитися невміння поєднувати індивідуалізацію з фронтальним підходом.

Наслідок: порушується цілісність акту взаємодії в системі педагог - колектив дітей, вона підміняється фрагментарністю ситуативних контактів.

IV Модель гінорефлексная («Тетерів») - полягає в тому, що педагог в спілкуванні як би замкнутий на собі: його мова здебільшого монологічності. Розмовляючи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на руїну. У діалозі марно намагатися вставити репліку вона просто не буде сприйнята. Навіть у спільній трудовій діяльності такої педагог поглинений своїми ідеями і проявляє емоційну глухоту до оточуючих.

Наслідок: практично відсутня взаємодія між педагогом і оточуючими, а навколо педагога утворюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування істотно ізольовані один від одного, навчально-виховний вплив представлено формально.

V Модель гіперрефлексная («Гамлет») - протилежна по психологічній канві попередньої. Педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні відносини зводяться їм в абсолют, набуваючи домінуюче значення для нього, він постійно сумнівається у дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери, приймаючи все на свій рахунок. Такий педагог подібний оголеному нерву.

Наслідок: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, що приводить його до неадекватних реакцій на репліки колег і дії дітей. У такій моделі поведінки педагог займає провідну позицію у відносинах.

VI Модель негнучкого реагування («Робот») - взаємини педагога з дітьми будуються за жорсткої програмі, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу й аргументація фактів, відшліфовані міміка і жести, але педагог не володіє , але викладач не має почуття розуміння мінливої ситуації спілкування. Їм не враховуються: педагогічна дійсність, склад і психічний стан групи, їх вікові й етнічні особливості. Ідеально сплановане і методично відпрацьоване заняття розбивається об рифи соціально-психологічної реальності, не досягаючи своєї мети.

Слідство: низький ефект педагогічної взаємодії.

VII Модель авторитарна («Я - сам») - навчально-виховний процес цілком фокусується на педагога. Він - головне і єдине дійова особа. Від нього виходять питання і відповіді. Практично відсутня творча взаємодія між ним і дітьми. Одностороння активність педагога пригнічує будь-яку ініціативу з боку хлопців, які чекають тільки інструкцій до дії. До мінімуму знижується їх пізнавальна та громадська активність.

Наслідок: виховується безініціативність, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

VIII Модель активної взаємодії («Союз») - педагог постійно знаходиться в діалозі з дітьми, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі групи і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружнього взаємодії із збереженням рольової дистанції.

Наслідок: виникають навчальні, організаційні та етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна.

Ключ до тесту

№	Моделі спілкування	+	-
1	Диктаторська («Монблан»)	4,6,11,15,17,23	1,7,8,9,12,13,14,16,18,19,20,21,22,24
2	Неконтактна («Китайська стіна»)	9,11,13,14,15	1,7,8,12,16,18,19,20,21
3	Диференційованого уваги («Локатор»)	10,14,18,20,21	2,4,6,13,15,17,23
4	Гіпорекфлексная («Тетерів»)	9,11,15,17,23,24	8,12,16, 19,20,21,22
5	Гіперрефлексная («Гамлет»)	3,12,14,18,19,20,22,25	2,5,6,11,13,23
6	Негнучкого реагування («Робот»)	1,2,5,6,13,15,23	7,8,9,11,16,21,24
7	Авторитарна («Я - сам»)	5,10,14,15,18,24	2,8,16,21
8	Активної взаємодії («Союз»)	7,8,10,16,20,21,22	1,2,4,5,6,11,13,15,17,23

Обробка даних проводиться за схемою: $S = n \times S_i$; m , де

S - основний показник;

n - кількість збігів;

S_i -100%;

m - кількість збігів в більшості випадків, по даній моделі.

Якщо загальна сума збігів складе не менше 80% від всіх пунктів по одній моделі спілкування, можна вважати її стійкою.

Додаток В

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А. Реана)

Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності, у тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивації. Про внутрішню мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивації. Самі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

Інструкція. «Прочитайте нижчеперелічені мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для вас за п'ятибальною шкалою».

Шкала мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	Незначно	Середнє	Великою мірою
Матеріальний інтерес			
Перспектива просування службовими сходами			
Необхідність виконання вимог керівництва			
Потреба у визнанні та повазі з боку колег			
Інтерес до новизни, творчості			
Звичка працювати сумлінно			
Бажання принести більше користі суспільству			

Обробка результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації

(ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами.

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / (\text{оцінка пункту 2})$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка пункту 1} + \text{оцінка пункту 2} + \text{оцінка пункту 5}) / (\text{оцінка пункту 3})$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка пункту 3} + \text{оцінка пункту 4}) / (\text{оцінка пункту 2})$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 3 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація результатів. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи сполучень:

$$ВМ > ЗНМ > ЗПМ \text{ і } ВМ = ЗНМ > ЗПМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип

$$ЗНМ > ЗПМ > ВМ.$$

Між цими комплексами укладені проміжні, з точки зору їх ефективності, інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу

$$ЗНМ > ЗПМ > ВМ.$$

Однак видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості значно негативніше, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим, має місце зниження показника негативної мотивації і підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

За даними А. Реана, задоволеність професією має значиму

співвіднесеність з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога (позитивний значущий зв'язок, $r = + 0,409$). Інакше кажучи, задоволеність педагога обраною професією тим вище, чим оптимальніше у нього мотиваційний комплекс: високий вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький - зовнішньої негативної.

Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, чим більш активність педагога мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче емоційна нестабільність. І навпаки, чим більше діяльність педагога обумовлена мотивами уникнення, осуду, бажанням «не потрапити в халепу» (які починають превалювати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

Додаток Г

Програма курсу «Управління педагогічним процесом»

Пояснювальна записка

Вивчення курсу «Управління педагогічним процесом» є найважливішою умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури. Знання основ управління допоможуть формуванню цілісного уявлення студента про педагогічний процес як об'єкт управління, сприятимуть розвитку умінь вчитися вдосконаленню, культури самоосвіти.

Мета: озброїти майбутніх фахівців сфери фізичної культури знаннями про сутність, зміст, призначення, технології управлінської діяльності педагога; сформувати у студентів стійку мотивацію до управління педагогічним процесом через вивчення основ управління педагогічним процесом ввести в курс педагогічного менеджменту.

Завдання курсу:

- ознайомлення студентів з системою управлінського циклу, управлінською діяльністю педагога;
- вивчення сутності, змісту і призначення управлінської діяльності в сучасних умовах;
- розвиток аналітичних, рефлексивних умінь студентів, на їх основі формування професійних якостей управлінця;
- формування системи загальнотеоретичних, психологічних основ управління педагогічним процесом;
- розвиток творчого ставлення фахівців до роботи.

Програма курсу побудована на основі принципу інтеграційного підходу. Доцільність такого підходу обумовлена прикладним характером процесу управління, що відбивається на положеннях сутності і змісту педагогічного процесу.

Управління педагогічним процесом як науковий напрям пред'являє ряд

вимог до рівня засвоєння змісту курсу.

Знати:

- педагогічні аспекти управлінської діяльності фахівців з фізичної культури;
- особливості та види педагогічних систем і технології управління ними;
- теоретичні основи та функції управління педагогічним процесом на уроках фізкультури;
- режим життєдіяльності освітнього закладу та особливості управління в кожному з них;
- особливості рефлексивного управління педагогічним процесом.

Володіти:

- системою знань про сферу освіти, сутності, педагогічних процесів;
- сучасними технологіями управління, способами організації навчально-фізкультурної діяльності, формами і методами контролю якості педагогічного процесу.

Вміти:

- реалізовувати функції управління педагогічним процесом на основі системного та ситуаційного підходів;
- управляти внутрішніми і зовнішніми інноваційними педагогічними процесами в освітній установі;
- організувати учнівський колектив на продуктивну діяльність;
- підбирати, комбінувати способи управління, моделювати систему управління класним колективом.

Програма включає сім блоків (розділів): характеристика управлінської діяльності; педагогічний процес як система і цілісне явище; зміст управлінських функцій; сутність, зміст, призначення управлінської діяльності педагога, система управлінського циклу; технологія управління педагогічним процесом; сутність рефлексивного управління; суб'єктивний досвід учня як мета і результат педагогічного управління. Кожен блок цілком автономний, але, в той же час, тісно взаємопов'язаний з іншими розділами. Кожен блок сприяє

вирішенню специфічних завдань управління педагогічним процесом.

БЛОК 1. Характеристика управлінської діяльності

Аналіз структури управлінської діяльності в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів. Одиниці управлінської діяльності. Десять управлінських ролей Х. Міцберга. Компоненти управлінської діяльності та організаційна модель управління за В. Добриніним.

Особливості реалізації управлінської діяльності в різних виробничих і невиробничих структурах. Особистісно-діяльнісний підхід до дослідження управлінської діяльності. Суб'єктивно-акмеологічний підхід до дослідження управлінської діяльності. Управління як діяльність. Управління як вплив однієї системи на іншу. Управління як взаємодія суб'єктів.

БЛОК 2. Педагогічний процес як система і цілісне явище

Історичне уявлення про педагогічний процес. Сутнісна характеристика педагогічного процесу. Педагогічний процес як динамічна система. Компоненти системи. Функціональні зв'язки між об'єктами педагогічної системи.

Цілісність педагогічного процесу. Діалектика відносин всередині педагогічного процесу. Закономірності та принципи цілісного педагогічного процесу: динаміка педагогічного процесу, розвиток особистості в педагогічному процесі, управління навчально-виховним процесом, стимулювання, єдність зовнішньої і внутрішньої діяльності, обумовленості педагогічного процесу. Принципи організації педагогічного процесу. Принципи управління діяльністю вихованців. Етапи педагогічного процесу. Методи здійснення цілісного педагогічного процесу.

БЛОК 3. Зміст управлінських функцій

Застосування особливості складу функцій управління до освітніх систем. Мотиваційно-цільова функція. Інформаційно-аналітична функція. Планово-прогностична функція. Організаційно-виконавська функція, контрольна-діагностична функція, регулятивно-корекційна функція. Порівняльний аналіз функцій управління. Взаємозв'язок і взаємодія функцій управління, як видів

цілеспрямованої діяльності.

БЛОК 4. Сутність, зміст, призначення управлінської діяльності педагога

Вихідна одиниця аналізу управлінського процесу. Управлінська ситуація в термінах педагогіки. Навчально-педагогічна ситуація. Педагогічні завдання, способи їх вирішення. Створення викладачем проблемної ситуації. Специфіка проблемної ситуації. Вирішення навчально-педагогічної ситуації, створюваної викладачем в умовах діалогової взаємодії викладача та учня. Цілеспрямована мотивація учасників навчального процесу та педагогічна рефлексія як головні засоби створення умов діалогової взаємодії.

Структура управлінської діяльності викладача. Етапи управлінської діяльності. Уміння управління вченням: вміння збирати інформацію, обробляти її; вміння «бачити»; уміння виділяти проблеми; вміння визначати завдання з вирішення проблем; уміння встановлювати критерії досягнення педагогічної задачі; уміння визначати шляхи досягнення завдання; вміння прогнозувати дії по досягненню завдання; вміння їх здійснювати; уміння звіряти отриманий результат з бажаним; вміння оцінити досягнутий результат; вміння реагувати на зміни, вносити корекцію в дії; вміння прогнозувати, проектувати і здійснювати зміни в діяльності іншого і своєї. Підходи до управління вченням.

БЛОК 5. Система управлінського циклу. Технологія управління педагогічним процесом

Технологічний цикл управління. Суб'єкт, об'єкт управління. Вибір мети управління, коригування мети. Вибір методів засобів і форм управління, використання методів, форм, засобів управління. Введення змін до системи управління, результат управління.

Методи управління педагогічним процесом. Організаційно-розпорядчі методи, організаційно-педагогічні методи, соціально-психологічні методи. Форми реалізації методів управління педагогічним процесом на уроках фізкультури. Рівні педагогічного процесу: теоретичний рівень, рівень проекту навчального плану та навчальних програм, рівень конструювання конкретного педагогічного процесу у формі його планування, рівень реального процесу.

БЛОК 6. Сутність рефлексивного управління

Якісна характеристика рефлексивного управління. Цикли рефлексивного управління. Стадії рефлексивного управління: стадія рефлексивного аналізу, стадія стабілізації, стадія системної рефлексії. Конструктивні та неконструктивні дії педагога. Загальна логіка рефлексивного управління. Особливості рефлексивного управління на уроках фізичної культури.

БЛОК 7. Суб'єктивний досвід учня як мета і результат педагогічного управління

Критерії освіченості учнів. Особистісно-сміслові ставлення до досліджуваного навчального матеріалу і процесу власної навчальної діяльності. Сформованість самостійно обраних учнями способів навчальної роботи (інтелектуальні, інформаційні, дослідницькі та ін.).

Критерій володіння учнями метазнаннями: знань про прийоми і засоби засвоєння матеріалу, вміння аналізувати, вміння виділяти головне, уміння класифікувати і порівнювати. Оцінка якості педагогічного процесу. Критерії якості змісту педагогічного процесу: інваріативний рівень, варіативний, особистісний. Критерій якості застосовуваних педагогічних технологій. Оцінка якості умов педагогічного процесу.

Система якостей знань учнів. Критерій інтегрованості: міцність і системність знань. Критерій функції знань. Рівні сформованості системи якості знань: відтворювальний, конструктивний, ускладнений.