

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

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

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0110
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Б. Д. Малих

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

Рецензент зав. кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Іваницький О. І.

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 СТУДЕНТУ

Малих Богдану Дмитровичу

1. Тема роботи Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності

керівник роботи Філь Олена Вікторівна, к.пед.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та науково-методичної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розкрити сутність і особливості педагогічної професії; проаналізувати педагогічні і методичні аспекти підвищення ефективності навчально-виховного процесу вищої школи; визначити особливості оптимального вибору методів навчання при підготовці студентів до педагогічної діяльності; розкрити специфіку підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності; провести експериментальне дослідження організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

4 рисунок, 1 таблиця

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.		
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	серпень-вересень 2021 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
6	Оформлення роботи	листопад 2021 р.	Виконано
7	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ Б. Д. Малих

Керівник роботи _____ О. В. Філь

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 98 сторінок, 4 рисунка, 1 таблиця, 85 джерел, 2 додатки.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Предмет дослідження: процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до майбутньої педагогічної діяльності.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та науково-методичної літератури; емпіричні: інтерв'ювання, бесіди, педагогічні спостереження, опитування, педагогічний експеримент.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що результати роботи дозволяють на якісно новому рівні здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури; розроблена програма професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури може бути застосована в професійній діяльності викладачів закладу вищої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти педагогічного та фізкультурного профілю, у перепідготовці кадрів та підвищенні кваліфікації для формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителів фізичної культури.

Ключові слова: ПРОФЕСІЯ, ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, МЕТОДИ НАВЧАННЯ, ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ, НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС, САМОСТІЙНА РОБОТА, ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.

SUMMARY

Malykh B. D. Features of the Future Teacher's of Physical Culture Training for Pedagogical Activity.

The work is presented on 98 pages of printed text, contains 1 table, 4 figures. The list of references includes 85 sources.

Object of research: professional preparation of students for future pedagogical activity.

Subject of research: the process of preparation of future physical education teachers for future pedagogical activity.

The purpose of the study: to determine, theoretically substantiate and experimentally test the features of the preparation of future physical education teachers for teaching.

The essence and features of the pedagogical profession are revealed in the work; the pedagogical and methodological aspects of increasing the efficiency of the educational process of higher education are analyzed; the features of the optimal choice of teaching methods in preparing students for pedagogical activities are determined; the specifics of preparation of future physical education teachers for pedagogical activity are revealed; an experimental study of the organization of professional training of future physical education teachers for pedagogical activities was conducted.

The practical significance of the study is that the results of the work allow at a qualitatively new level to carry out professional training of future teachers of physical culture; the developed program of professional training of the future teacher of physical culture can be applied in professional activity of teachers of institution of higher education.

Key words: profession, pedagogical activity, teaching methods, physical education, teaching methods, learning process, independent work, quality of professional training.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	12
1.1. Сутність і особливості педагогічної професії.....	12
1.2. Методи навчання педагогічній професії у вищій школі.....	28
1.3. Критерії оптимального вибору методів навчання з підготовки студентів до педагогічної діяльності.....	35
1.4. Механізми формування і структура професійно важливих якостей майбутніх педагогів.....	48
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	54
2.1. Специфіка підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.....	54
2.2. Організація та проведення педагогічного експерименту.....	66
2.3. Рекомендації з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.....	78
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Особистість формується у певному соціальному середовищі, водночас впливаючи на економічні, ідеологічні, загальнокультурні особливості життя суспільства. В умовах соціальної перебудови значно зростає роль суб'єктивного фактору, вплив цілеспрямованої діяльності людини на громадське життя. Тому розвиток суспільства значною мірою залежить від людей в сфері освіти. В свою чергу, суспільство висуває перед сучасною школою завдання сформувати всебічно розвинену особистість, яка повинна задовольнити потреби суспільства. Згідно закону України «Про Освіту», метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [58].

Суспільно-політичні зміни, що відбулися в Україні, суттєво змінили сутність професійної діяльності вчителів фізичної культури. Водночас, традиційні зміст, форми і методи їхньої підготовки не повністю відповідають вимогам сьогодення, не сприяють формуванню вчителя як активної, творчої особистості. Тому винятково важливого значення набуває модернізація процесу навчання майбутніх вчителів фізичної культури у закладах вищої освіти, де відбувається опанування студентами комплексом знань, умінь і навичок, їхній професійний розвиток, формуються інтереси, професійні мотиви та ціннісні орієнтації, що завершується виробленням професійно-педагогічної позиції. На ЗВО покладається відповідальність за підготовку нового покоління педагогів,

зміст і рівень кваліфікації яких адекватні інноваціям, що відбуваються в галузі фізичної культури і спорту та освітньої діяльності.

Розвиток фахівців фізичної культури і спорту визначається компетенціями, необхідними для творчого розв'язання психолого-педагогічних завдань фізичного виховання молоді. Відповідно, важливе місце в підготовці фахівців цього профілю займають психологічні та педагогічні дисципліни, від яких залежить вироблення в них здатності ефективно застосовувати форми і методи роботи з учнями, креативно мислити, самостійно продукувати нові знання.

На наш погляд, якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності можлива лише за умов широкого застосування у навчально-виховному процесі оптимального вибору методів навчання. Оскільки основною діяльністю студента є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання відбувається засвоєння ним знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація освітньої, виховної та розвиваючої функції навчання.

Всякий правильний метод навчання, вказував К. Ушинський, від відомого повинен переходити до невідомого, а не навпаки. При такому методі навчання стимулюється самостійна робота того, хто навчається, яка складає основу всякого вчення. К. Ушинський підкреслював, що метод – це інструмент в руках педагога, який служить не тільки для введення тих чи інших істин в голову дітей, а й для керівництва за спостереженням й мисленням дітей під час вивчення ними предметів і явищ навколишнього середовища [80]. Отже, ми переконуємося у провідному значенні методів навчання в організації навчально-виховного процесу. Недаремно в законі України «Про освіту», ст. 54, зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на «академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі та педагогічну ініціативу» [58].

Проблеми підготовки вчителя перебувають в центрі уваги педагогічної науки. Формування особистості майбутнього вчителя у процесі навчання представлено в роботах Г. Васяновича, Р. Гуревича, А. Гуржія, М. Євтуха, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Краєвського, В. Кременя, Н. Кузьміної, А. Макаренка, В. Лугового, Н. Ничкало, І. Підласого, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Шахова та ін. Професійне становлення фахівців фізичної культури і спорту досліджували Н. Белікова, В. Видрін, С. Єрьогіна, Р. Клопов, О. Конєєва, В. Костюченко, Б. Курдюков, П. Лесгафт, Л. Лубишева, В. Магін, М. Носко, Н. Москаленко, Є. Приступа, М. Прохорова, Н. Пфейфер, Л. Сущенко, С. Хазова та ін.

Проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищій освіті розробляли М. Віленський, М. Воробйов, Ю. Драгнєв, Л. Матвєєв, О. Тимошенко, О. Шабалина, Б. Шиян та ін. Науковці підкреслюють високу ефективність сучасних методів навчання у фізкультурній освіті (С. Неверкович та ін.), проте їх застосування у підготовці студентів до педагогічної діяльності висвітлено недостатньо. Загалом проблема підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у педагогічних ЗВО залишається малодослідженою.

Актуальність проблеми, її значущість і недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності».

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Предмет дослідження – процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до майбутньої педагогічної діяльності.

Основними завданнями дослідження є:

1. Розкрити сутність і особливості педагогічної професії.

2. Проаналізувати педагогічні і методичні аспекти підвищення ефективності навчально-виховного процесу вищої школи.

3. Визначити особливості оптимального вибору методів навчання при підготовці студентів до педагогічної діяльності.

4. Розкрити специфіку підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

5. Провести експериментальне дослідження організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

У процесі роботи над дослідженням були використанні такі **методи**:

– теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та науково-методичної літератури;

– емпіричні: інтерв'ювання, бесіди, педагогічні спостереження, опитування, педагогічний експеримент.

Наукова новизна дослідження:

– узагальнено умови і вимоги до якості професійної підготовки як складової процесу навчання у закладі вищої освіти, відбиті в соціальному замовленні і функціональних обов'язках майбутнього вчителя фізичної культури;

– розроблено рекомендації з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

Теоретичну основу дослідження становлять положення та висновки, що висвітлюють: сутнісні риси педагогічної діяльності (С. Архангельський, В. Безпалько, О. Дубасенюк, В. Загвязінський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський); проблеми змісту, методів, форм навчання майбутніх учителів (О. Акімова, А. Вербицький, Т. Дубовицька, А. Коломієць, О. Куцевол, О. Пехота, П. Сікорський, В. Шахов); питання вдосконалення навчального процесу (А. Вербицький, І. Дичківська, Т. Дубовицька, І. Лернер, О. Пометун, Г. Скок, В. Шадріков); концепції професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту (В. Агеєвець, А. Войнар, В. Видрін, Е. Вільчковський, О. Деркач,

Р. Карпюк, П. Лесгафт, Л. Матвеев, Н. Москаленко, М. Носко, Є. Приступа, М. Прохорова, Л. Сущенко, Б. Шиян).

Практичне значення дослідження полягає в тому, що результати роботи дозволяють на якісно новому рівні здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури; розроблена програма професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури може бути застосована в професійній діяльності викладачів закладу вищої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти педагогічного та фізкультурного профілю, у перепідготовці кадрів та підвищенні кваліфікації для формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителів фізичної культури.

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Суть і особливості педагогічної професії

В науковій літературі визначено, що приналежність людини до тієї або іншої професії виявляється в його особливостях діяльності і образі мислення. За класифікацією, запропонованою Є. Клімовим, педагогічна професія відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина [32, 36]. Діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до професійно значимих особистісних якостей, за складністю психологічної напруженості та емоційного навантаження близька до діяльності артиста, вченого, письменника. Але педагогічну професію з ряду інших виділяють насамперед за способом мислення її представників, підвищеному почуттю обов'язку і відповідальності. У зв'язку з цим педагогічна професія стоїть осібно, виділяючись в окрему групу. Головна її відмінність від інших професій типу «людина – людина» полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворюючих, так і до класу керівних одночасно. Маючи за мету своєї професійної діяльності становлення і перетворення (формування) дитини, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку, формуванням її внутрішнього світу.

Педагогічна діяльність – вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [60, 5].

Основою педагогічної діяльності є спільна діяльність людей (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та

інші цінності, знання й способи дій; формує себе як особистість. Отже, суб'єкти педагогічної діяльності (педагог і учень) – це носії активного, діяльного, перетворювального начала.

Справжнє покликання педагога визначається лише у практичній діяльності, що дозволяє рекомендувати діяльнісний підхід до навчання з метою реалізації професійної спрямованості підготовки, а також використовувати допрофесійні вміння і навички як критерії професійного відбору [72, 41]. Зокрема, видатний розробник теорії педагогічної майстерності І. Зязюн наголошував, що в педагогічних ЗВО не можна сформулювати, а лише розвинути педагогічну майстерність студентів – майбутніх учителів [51].

Метою професійної діяльності педагога є створення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості учня, його самореалізації, розкриття індивідуальності, творчого потенціалу. Педагог має усвідомлювати унікальність і неповторність учня як індивідуальності, зважати на складність і неоднозначність процесу його становлення, свою відповідальність як фахівця.

У співпраці педагога й учнів розвиваються їх ділові та міжособистісні стосунки, відбувається вплив педагога на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток учня (учнів), його саморозвиток й самовдосконалення. Така діяльність передбачає здатність педагога оцінювати свою роль в успіхах дітей, їх моральному становленні, готовність захоплюватись досягненнями учня, успіхами колег, школи, віддачею батьків [60, 6].

Педагогічну професію з ряду інших професій типу «людина-людина» виділяють за образом думок її представників, підвищеного почуття обов'язку і відповідальності. Головна відмінність полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворюючих, так і до класу керуючих професій одночасно. Спеціалізація всередині педагогічної професії привела до виділення видів педагогічної діяльності та за напрямками виховної роботи (трудове, естетичне, правове і т.д.), що дозволяє ефективніше використовувати інтеграцію в діяльності різних вчителів. Особливість навчання і виховання як діяльності по соціальному управлінню полягає в тому, що вона має як би подвійний предмет

праці. З одного боку, головний її зміст складають взаємини з людьми. Якщо не складаються належні відносини з людьми, то немає найважливішого в його діяльності [78, 12].

З іншого боку, професії цього типу завжди вимагають від людини спеціальних знань, умінь і навиків, в будь-якій області. Педагог, як будь-який інший керівник, повинен добре знати і представляти діяльність, того хто навчається, процесом розвитку, яким він керує [7, 41].

Таким чином, педагогічна професія вимагає подвійної підготовки – людської і спеціальної. Так, в професії педагога уміння спілкуватися стає необхідною якістю. Вивчення досвіду молодих викладачів дозволило дослідникам з'ясувати і описати такі, що найчастіше зустрічаються «бар'єри» спілкування, що ускладнюють вирішення педагогічних завдань: неспівпадіння установок, боязнь класу, відсутність контакту, наявність конфліктів з тими, що навчаються, звуження функції спілкування, негативна установка на клас, боязнь педагогічної помилки, наслідування. Проте якщо молоді викладачі випробовують психологічні «бар'єри» по недосвідченості, то викладачі із стажем – унаслідок недооцінки ролі комунікативного забезпечення педагогічних дій, що приводить до збіднення емоційного фону освітнього процесу. В результаті виявляються збідненими і особистісні контакти з тими, що навчаються, без емоційного багатства яких неможлива продуктивна, і натхненна позитивними мотивами діяльності особистості [38, 112]. За педагогічною професією історично закріпилися дві соціальні функції – адаптивна і гуманістична.

Адаптивна функція пов'язана з пристосуванням того, що навчається до конкретних вимог сучасної соціальної ситуації, а гуманістична – з розвитком його особистості, творчій індивідуальності. З одного боку викладач готує своїх вихованців до потреб даного моменту, до конкретних запитів суспільства. Але з іншого боку, він, об'єктивно залишаючись хранителем і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник. Маючи мету розвитку особистості як синтез всіх багатств людської культури, педагог працює на майбутнє. У праці педагога

завжди міститься гуманістичний, суспільний початок. Свідоме його висунення на перший план, прагнення служити майбутньому характеризували прогресивних педагогів всіх часів. Так, відомий педагог і діяч в галузі освіти середини ХІХ ст. Адольф Дістерверг, якого називали вчителем німецьких вчителів, висував загальнолюдську мету виховання: служіння істині, добру, красі. У реалізації цієї мети, вважав він, особлива роль належить педагогові, який є живим повчальним прикладом для учня. Його особистість завойовує йому пошану, духовну силу і духовний вплив. Цінність школи дорівнює цінності вчителя [39, 167].

Великий російський письменник і педагог Лев Миколайович Толстой бачив в педагогічній професії, перш за все гуманістичний початок, який знаходить свій вираз в любові до дітей. Л. Толстой писав: «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде хороший вчитель. Якщо вчитель має тільки любов до учневі ... він буде краще того вчителя, який прочитав усі книжки, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов і до справи, і до учнів, він – досконалий учитель [75, 362]. Він закликав до нового типу відносин між вчителями і учнями, відстоював ідею розвитку особистості як центральну в гуманістичній педагогіці.

У 50-60-і роки ХХ століття найбільш значний вклад в теорію і практику гуманістичного виховання вніс Василь Олександрович Сухомлинський – директор Павлицької середньої школи на Полтаві. Його ідеї громадянськості і людяності в педагогіці виявилися співзвучні нашій сучасності. Виховання в ім'я щастя дитини – такий гуманістичний сенс педагогічних праць В. Сухомлинського, а його практична діяльність – переконливий доказ тому, що без віри в дитину, без довіри до нього вся педагогічна премудрість, всі методи і прийоми навчання і виховання неможливі [26, 23].

Історія педагогічної професії показує, що боротьба передових вчителів за звільнення її гуманістичної, соціальної місії від тиску класового панування, формалізму і бюрократії, консервативного професійного устрою додає драматизм долі педагога. Ця боротьба стає все більш напруженою у міру

ускладнення соціальної ролі педагога в суспільстві. Виховуючи учня, не адаптованого до наявної ситуації, педагог створює труднощі в його житті. Виховуючи дуже адаптованого члена суспільства, він не формує у нього потреби цілеспрямованої зміни, як самого себе, так і суспільства. Суто адаптована спрямованість діяльності педагога украй негативно позначається на ньому самому, оскільки він поступово втрачає самостійність мислення, підпорядковує свої здібності офіційним і неофіційним розпорядженням, втрачаючи, кінець кінцем, свою індивідуальність. Чим більше педагог підпорядковує свою діяльність формуванню особистості того, хто вчиться, пристосованого до конкретних запитів, тим у меншій мірі він виступає як гуманіст і етичний наставник. І навпаки, навіть в умовах антигуманного класового суспільства прагнення передових педагогів протиставити миру насильства і брехні людську турботу і доброту неминуче відгукується в серцях вихованців. От чому І. Песталоцці, відзначаючи особливу роль особистості вихователя, його любові до дітей, проголошував її як основний засіб виховання.

Основний зміст педагогічної професії складають взаємовідносини з людьми. Діяльність представників інших професій типу «людина – людина» також вимагає взаємодії з людьми, але у педагогічній діяльності це пов'язано з тим, щоб найкращим чином зрозуміти, задовольнити запити учня, допомогти йому у становленні його особистості. Педагогічна діяльність спочатку й до кінця є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічному процесі і підкреслює важливість моральних аспектів [22].

Особливість навчання і виховання як діяльності з соціального управління полягає в тому, що вона має ніби подвійний предмет праці. З однієї сторони, головний її зміст складають взаємостосунки з людьми, з іншої – професії цього типу завжди вимагають від людини спеціальних знань, умінь і навичок у певній галузі. Тому педагогічна професія вимагає подвійної підготовки – людинознавчої і спеціальної.

Специфічним є і результат педагогічної діяльності – людина, здатна до

подальшого саморозвитку і життєтворчості.

Своєрідність педагогічної професії полягає і в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний, колективний і творчий характер.

Розглянемо особливості гуманістичного характеру педагогічної професії. У цілісному педагогічному процесі вчитель вирішує два завдання – адаптації і гуманізації. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою учня до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства, а гуманістична – розвитком особистості вихованця, його творчої індивідуальності.

Гуманістична педагогіка розглядає знання як засіб і умову усвідомлення людиною свого місця в житті, виховання у неї почуття власної гідності, незалежності. Така педагогіка йде до своєї мети, спираючись на можливості людини, її творчий потенціал, а не на авторитет влади і примусу. Її головне завдання – виявити, розкрити й розвинути все цінне у людині, а не сформуванати звичку до послуху, смиренності [46].

У чому ж полягає колективний характер педагогічної діяльності? Якщо в інших професіях групи «людина – людина» результат, як правило, є продуктом діяльності однієї людини – представника професії, то в педагогічній професії дуже важко вичленувати внесок кожного педагога, сім'ї і інших джерел дій в якісне перетворення суб'єкта діяльності – вихованця, з усвідомленням закономірного зусилля колективістських початків в педагогічній професії все ширше входить в обхід поняття сукупного суб'єкта педагогічної діяльності. Під сукупним суб'єктом в широкому плані розуміється педагогічний колектив школи або іншої освітньої установи, а у вузькому – педагогічний колектив тих педагогів, які мають безпосереднє відношення до групи учнів або окремого учня.

Велике значення формуванню педагогічного колективу надавав А. Макаренко. Він писав: «Повинен бути колектив вихователів, і там, де вихователі не сполучені в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, точного єдиного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу» [17, 19]. Ті або інші риси колективу виявляються, перш за

все, в настрої його членів, їх працездатності, психічному та фізичному самопочутті. Таке явище отримало назву психологічного клімату колективу. А. Макаренко стверджував, що не можна ставити питання про виховання залежно від якості або таланту окремо узятого педагога, хорошим майстром можна стати тільки в педагогічному колективі [80].

Неоцінимий внесок в розвиток теорії і практики формування педагогічного колективу вніс В. Сухомлинський. Будучи сам впродовж багатьох років керівником школи, він прийшов до висновку про визначальну роль педагогічної співпраці в досягненні тих цілей, які стоять перед навчальним закладом. Досліджуючи вплив педагогічного колективу на колектив вихованців, В. Сухомлинський встановив наступну закономірність: чим багатше духовні цінності, що накопичені і дбайливо охороняються в педагогічному колективі, тим виразніше колектив вихованців виступає як активна, дійсна сила, як учасник виховного процесу, як вихователь. На питання, як же і завдяки чому створюється педагогічний колектив, В. Сухомлинський відповідав однозначно – його творять колективна думка, ідея, творчість [73].

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки колективну міру, але якісні характеристики. Зміст і організацію праці педагога можна правильно оцінити, лише визначивши рівень його творчого відношення до своєї діяльності. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей. Тому творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою особливістю її. Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог – новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання як найкращого в даних умовах результату. Творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і наукових знань, нових людей, умінь і навиків, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Область прояву педагогічної творчості визначається структурою основних контингентів

педагогічної діяльності і охоплює практично всі її сторони: планування, організацію, реалізацію і аналіз результатів.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але й якісні характеристики. Зміст і організацію праці вчителя можна правильно оцінити, лише визначивши рівень його творчого ставлення до своєї діяльності. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності не можна звести тільки до вирішення педагогічних завдань, що в творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно – вольовий і мотиваційно-потребнісний компоненти особистості. Проте, вирішення спеціально підібраних завдань, направлених на розвиток структурних компонентів творчого мислення, є головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога. Досвід творчої діяльності не вносить нових знань і умінь до змісту професійної підготовки педагога. Але це не означає, що навчити творчості не можна. Можна, при забезпеченні інтелектуальної постійної активності майбутніх педагогів і специфікою пізнавальної творчої мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів вирішення педагогічних завдань. Це можуть бути завдання на перенесення знань і умінь в нову ситуацію, на виявлення нових проблем в знайомих ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів і ін. Цьому ж сприяють і вправи в аналізі педагогічних фактів і явищ, виділення їх складових, виявлення раціональних основ тих або інших рішень і рекомендацій. Таким чином, творчість – це діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [61]. Результатом творчості є введення в педагогічний процес інновації. На відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на своїй меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог – новатор, створює педагогічну технологію.

Розглянемо професійну педагогічну діяльність, її види та структуру.

Сенс педагогічної професії виявляється в діяльності, яку здійснюють її представники і яка називається педагогічною. Вона представляє особливий вид соціальної діяльності, направленої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду створення умов для їх особистого розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей в суспільстві. Очевидно, що цю діяльність здійснюють не тільки педагоги, але і батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, виробничі і інші групи, а також певною мірою засоби масової інформації. Проте в першому випадку ця діяльність – професійна, а в другому – загально педагогічна, яку вільно або не вільно, але здійснює кожна людина і по відношенню до самого себе, займаючись самоосвітою і самовихованням [47, 34].

Педагогічна діяльність як професійна має місце в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних установах, школах, професійно – технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, установах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки. Мета педагогічної діяльності пов'язана з реалізацією мети виховання, яка і сьогодні розглядається як той, що йде з глибини століть загальнолюдський ідеал гармонійно розвиненої особистості. Ця загальна стратегічна мета досягається вирішенням конкретизованих завдань навчання і виховання у різних напрямках. Мета педагогічної діяльності – явище історичне. Вона розробляється і формується як віддзеркалення тенденції соціального розвитку, пред'являючи сукупність вимог до сучасної людини з урахуванням його духовних і природних можливостей. У ній поміщені, з одного боку, інтереси і очікування різних соціальних і етнічних груп, а з іншої – потреби і прагнення окремої особистості.

Велику увагу розробці проблеми цілей виховання приділяв А. Макаренко. Він був прихильником педагогічного проектування особистості, а мету педагогічної діяльності бачив в програмі розвитку особистості і її індивідуальних корективів [80].

Як основні об'єкти мети педагогічної діяльності виділяють виховне середовище, діяльність вихованців, виховний колектив і індивідуальні особливості вихованців. Реалізація мети педагогічної діяльності пов'язана з рішенням таких соціально-педагогічних завдань, як формування виховного середовища, організація діяльності вихованців, створення виховного колективу, розвиток індивідуальності особистості. Цілі педагогічної діяльності – явище динамічне. І логіка їх розвитку така, що, виникаючи як віддзеркалення об'єктивних тенденцій суспільного розвитку і приводячи зміст, форми і методи педагогічної діяльності відповідно до потреб суспільства, вони складаються в розгорнену програму поетапного руху до вищої мети – розвитку особистості в гармонії з самою собою і соціумом. Функціональною основною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що властиве всім формам педагогічної діяльності (уроки, екскурсії, бесіди і тому подібне), але не зводиться ні до однієї з них. В той же час педагогічна дія є особливою, що виражає і загальне, і все багатство окремо. Педагогічна дія педагога спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Пізнавальне завдання, будучи вирішеною, психологічно, потім переходить у форму практичного акту, що перетворюється. При цьому виявляється невідповідність між засобами і об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дії педагога. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавального завдання, умови якого стають повнішими [25].

Таким чином, діяльність педагога – вихователя за своєю природою є не що інше, як процес вирішення незліченної безлічі завдань різних типів, класів, рівнів. Специфічною особливістю педагогічних завдань є те, що їх рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко вимагають напруженої роботи думки, аналізу безлічі чинників умов і обставин [24, 39].

Специфічність діяльності вчителя полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель-учні».

Звичайно, таке спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем діяльністю учнів. Сутність такого – рефлексивного, продуктивного – управління полягає в тому, що вчитель має поставити учня у позицію активного суб'єкту власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчальнопізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями [8, 148].

Основними видами педагогічної діяльності, що здійснюються в цілісному педагогічному процесі є викладання і виховна робота. Виховна робота – це педагогічна діяльність, що направлена на організацію виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців з метою вирішення завдань гармонійного розвитку особистості. А викладання – це такий вид виховної діяльності, який направлений на управління переважно пізнавальної діяльності тих, що навчаються. Педагогічна і виховна діяльність – поняття тотожні. Таке розуміння співвідношень виховної роботи і викладання розкриває сенс тези про єдність навчання і виховання. Навчання розглядається, ізольовано від виховання. Якщо порівняти у загальних рисах діяльність викладання, що має місце як в процесі навчання, так і в зовні урочний час, і виховну роботу, яка здійснюється в цілісному педагогічному процесі, то можна зробити висновок, що викладання, здійснюване в рамках будь-якої організаційної форми, а не тільки уроку, має зазвичай жорсткі тимчасові обмеження, строго певну мету і варіанти способів її досягнення. Найважливішим критерієм ефективності викладання є досягнення навчальної мети. Виховна робота, також здійснювана в рамках будь-якої організаційної форми, не переслідує прямого досягнення мети, бо вона досяжна в обмежена тимчасовими рамками організаційної форми терміну. У виховній роботі можна передбачити лише послідовне вирішення конкретних завдань, орієнтованих на мету.

Найважливішим критерієм ефективного вирішення виховних завдань є зміни в свідомості вихованців, що виявляються в емоційних реакціях, поведінці і діяльності [9]. Формування знань, умінь і навиків з галузі етики, естетики та інших наук і мистецтв, вивчення яких не передбачене навчальними планами, по суті є щось інше, як навчання. У виховній роботі прийнятне планування лише в найзагальніших рисах: відношення до суспільства, до праці, до людей, до науки (учення), до природи, до самого себе. Результати учення – практики однозначно визначаються його діяльністю, тобто здатністю викликати і направити пізнавальну діяльність того, хто вчиться. Викладання має дискретний характер. Воно зазвичай не припускає взаємодії з тими, що навчаються і в підготовчий період, який може бути більш менш тривалим.

Особливість виховної роботи полягає в тому, що навіть за умови відсутності безпосереднього контрасту з викладачем вихованець знаходиться під його посереднім впливом. Зазвичай підготовча частина у виховній роботі триваліша, а нерідко і більш значуща, ніж основна частина. Результати діяльності тих, що вчать, легко виявляються і можуть бути зафіксовані в якісно – кількісних показниках. У виховній роботі співвідношення результатів діяльності вихователя з виробленими критеріями вихованості. Дуже важко в особистості, що розвивається, виділити результат діяльності саме викладача [49].

Таким чином, відмічені відмінності в організації діяльності викладача і виховної роботи показують, що викладання значно легше за способами його організації і реалізації, а в структурі цілісного педагогічного процесу воно займає підлегле положення. Якщо в процесі навчання практично все можна довести або вивести логічно, то викликати і закріпити ті або інші відносини особистості значно складніше, оскільки вирішальну роль тут грає свобода вибору. Саме тому успішність учення багато в чому залежить від сформованості пізнавального інтересу і відношення до навчальної діяльності в цілому, тобто від результатів не тільки викладання, але і виховної роботи.

Розглянемо структуру педагогічної діяльності. Н. Кузьміна виділила в

структурі педагогічної діяльності три взаємозв'язані компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний. Для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, що виявляються в уміннях [35].

Конструктивна діяльність, у свою чергу, розпадається на:

- конструктивно-змістовну, відбір навчального матеріалу, планування і побудову педагогічного процесу,
- конструктивно-матеріальну, (проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу),
- конструктивно-оперативну (планування своїх дій).

Конструктивна діяльність може бути здійснена за наявності у педагога аналітичних, прогностичних і проєктованих умінь. Аналітичні уміння: осмислювати кожне педагогічне явище, правильно діагностувати педагогічне явище, вичленять основне педагогічне завдання. Прогностичні уміння – чітко представляти в свідомості кінцевий результат. Проєктні уміння: переводити цілі і зміст освіти і виховання в конкретні педагогічні завдання, враховувати потреби тих, хто вчиться, відбирати види діяльності, планувати індивідуальну роботу з учнями, планувати систему прийомів стимулювання активності вихованців.

Комунікативна діяльність направлена на встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з вихованцями, іншими педагогами школи, представниками громадськості, батьками. Будь-яка діяльність може бути здійснена за наявності у педагога різноманітних умінь.

Комунікативні уміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні уміння, проявляючись на початковому етапі спілкування, зводяться до найбільш загального уміння розуміти інших (учнів, учителів, батьків). А для цього необхідно знання ціннісних орієнтацій іншої людини, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах і інтересах, у рівні домагань. Крім

того, необхідно знати наявні в учня уявлення про себе, що він приписує собі, проти чого заперечує.

Дані про учнів, отримані в результаті «включення» перцептивних умінь, складають необхідну передумову успішності педагогічного спілкування на всіх етапах педагогічного процесу

Уміння педагогічного спілкування – уміння розподіляти увагу і підтримувати його стійкість, аналізувати вчинки, вирішувати конфлікти тих, що навчаються.

Уміння педагогічного спілкування пов'язані із здійсненням так званої комунікативної атаки, тобто залучення до себе уваги чотирма способами (В. Кан-Калік): мовний варіант (вербальне звернення до учнів); пауза з активним внутрішнім спілкуванням (вимогою уваги); рухово-знаковий варіант (розвішування таблиць, наочних посібників, запис на дошці тощо); змішаний варіант, що включає в себе елементи трьох попередніх [29].

Педагогічна техніка – сукупність умінь і навиків, необхідних для стимулювання активності тих, що вчаться, і колективу в цілому; розвиток мови педагога як одного з найважливіших виховних засобів – правильна дикція, ритмічне дихання, уміння управляти своїм тілом, регулювати свої психічні стани [36].

Організаторська діяльність припускає виконання системи дій, направлених на включення тих, що навчаються в різні види діяльності, створення колективу і організацію спільної діяльності.

Організаторська діяльність педагога забезпечує включення тих, що навчаються у різні види діяльності та організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. До організаторських умінь як загально-педагогічних А. Щербаков відносить мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтаційні [59].

Мобілізаційні уміння – це уміння привернути увагу тих, що вчаться і розвивати у них стійкий інтерес до учення, праці і інших видів діяльності, сформувати потребу в знаннях.

Мобілізаційні вміння учителя спрямовані на:

- залучення уваги учнів та розвиток у них стійких інтересів до навчання;
- формування у них потреби в знаннях;
- формування навчальних навичок і навчання прийомам наукової організації навчальної діяльності;
- формування у учнів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності через застосування в проблемних ситуаціях, організованих учителем або тих, що виникають спонтанно, одержуваних у школі знань і з власного життєвого досвіду;
- розумним використанням системи методів заохочення і покарання, створенням атмосфери співпереживання і т. п. [59]

Інформаційні вміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки. Це вміння і навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, вміння здобувати інформацію з інших джерел і переробляти її відповідно до цілей і завдань освітнього процесу. В ході викладання інформаційні вміння проявляються в здібності:

- доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості учнів, їх життєвого досвіду і віку;
- логічно правильно побудувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи і їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, індуктивний і дедуктивний виклади матеріалу;
- доступно, лаконічно і виразно формулювати питання;
- ефективно використовувати технічні засоби навчання електронно-обчислювальну техніку і засоби наочності (графіки, діаграми, схеми, малюнки);
- оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння учнями навчального матеріалу;
- оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні вміння передбачають:

- визначення «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський) окремих учнів, класу в цілому;
- створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів;
- стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини – наслідки, цілі – засоби, якості – кількості, дії – результати) відносин;
- формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань;
- створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до учнів [59].

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду, прищеплення стійкого інтересу до навчальної діяльності і науці, до виробництва і професійної діяльності, що відповідає особистим схильностям і можливостям дітей; організацію спільної творчої діяльності, яка має своєю метою розвиток соціально значущих якостей особистості.

Для успішного здійснення педагогічної діяльності дуже важливо, щоб вчитель досконало володів хоча б одним з великої групи прикладних умінь: художніх (співати, малювати, грати на музичних інструментах та інше); організаторських, опанувати якими можливо практично кожному (наприклад, масовик-вистівник, тренер-громадський по одному або декільком видам спорту, інструктор з туризму, екскурсовод, лектор-пропагандист, керівник гуртка).

Таким чином, на відміну від прийнятого в психології розуміння діяльності як багаторівневої системи, компонентами якої є мета, мотиви, дії і результат, – стосовно педагогічної діяльності переважає підхід виділення її компонентів як щодо самостійних функціональних видів діяльності педагога: конструктивний, організаторський і комунікативний.

1.2. Методи навчання педагогічній професії у вищій школі

Проблеми якості освіти і її оцінки стають пріоритетними із-за оновлення вимог до випускників навчальних закладів, впровадженням нових технологій навчання, які набувають особливої важливості у зв'язку з наданням навчальним закладам широких прав у формуванні змісту освіти, в створенні гнучких освітніх систем.

Розкриття сутності методів навчання вимагає наукового визначення поняття «метод», бо тлумачення поняття науки – важливий елемент її методології, який дає змогу намітити шляхи дослідження педагогічних процесів та явищ.

Почнемо із загального тлумачення слова «метод». За тлумачним словником, одне з пояснень методу – це прийом або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності [14, 522].

Метод діяльності – це спосіб її здійснення, який веде до досягнення поставленої мети [77]. Обираючи правильний метод, ми впевнено і найкоротшим шляхом отримуємо бажаний результат. Людством накопичена велика кількість методів діяльності. Але безперервне ускладнення завдань та поява нових можливостей вимагає постійного оновлення методів їх вирішення. Сказане має пряме відношення і до навчання.

Отже, метод взагалі це спосіб або система прийомів для досягнення певної мети. Це шлях до мети, що спрямовано на досягнення певних цілей. У поданих широко вживаних визначеннях широко відображено дві родові ознаки методу взагалі:

- ознака цілеспрямованої діяльності;
- ознака відрегульованої за певним принципом діяльності, що представляє собою систему прийомів [3, 7].

Ці родові ознаки поняття методу людської діяльності ми зобов'язані також перенести і на видове поняття – «методу навчання». Однак на цьому, звичайно, зупинятися не можна, так як крім загальних родових ознак методів

навчання необхідно вказати і їх специфічні ознаки саме методів навчання.

Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача, направленої на рішення завдань виховання і розвитку учня в процесі навчання [33].

Методи навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати мету і завдання навчання, досягнути засвоєння учнями певного змісту навчального матеріалу.

Методи навчання оцінюються в педагогіці як один із найважливіших компонентів загальної структури навчально-виховного процесу. Але в дидактиці існує проблема наукових дефініцій методів навчання. Наприклад, А. Алексюк розглядає методи навчання як спосіб взаємопов'язаної практичної діяльності педагогів та тих, хто навчається [1, 48]. Згідно з цим визначенням методи навчання оцінюються перш за все стосовно того, як вони сприяють досягненню накреслених цілей навчання, освіти, виховання і розвитку вчашихся. Отже, А. Алексюк розглядає методи навчання як з позиції нерозривної єдності мети, засобу і результату. Е. Моносзон розуміє під методами навчання способи роботи педагога, за допомогою яких він керує діяльністю учнів [16].

Ю. Бабанський визначає методи навчання як способи взаємопов'язаної діяльності педагога та тих, хто навчається, що спрямовані на досягнення поставлених навчально-виховних завдань. Збагнути суть методу не враховуючи різних його сторін важно, а прагнути всі істотні ознаки в одне визначення не можливо [5]. Цим зумовлюється необхідність сукупності різних визначень, що й дозволяє наблизитися до пізнання методів навчання у всьому багатстві їх змісту.

Наприклад, відмічаючи керівну роль педагога в навчанні, можна визначити методи як первинний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів; підкреслюючи методологічну суть методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу.

Які ж методи навчання використовують педагоги у навчальному процесі? Ми поки що не будемо торкатися їх класифікації, а перерахуємо ці методи, які звичайно згадуються у методичній літературі для викладачів, у практиці навчальної діяльності.

Викладачам близькі та зрозумілі такі методи навчання як розповідь, бесіда, лекція, показ ілюстрацій, показ демонстраційних приладів, виконання вправ, трудових завдань, лабораторних дослідів, застосування пізнавальних ігор, навчальних дискусій, методів заохочення та осудження у навчальній діяльності, застосування проблемного викладення навчального матеріалу, проблемних бесід, дослідницьких експериментів, використання аналогій, індуктивних та дедуктивних міркувань, застосування методів самостійної роботи, з книгою, навчаючими машинами, використання усного опитування, письмових робіт, контрольних лабораторних, методів програмування, контролю за допомогою автоматизованого обладнання та ін. [10, 294].

Методи навчання завжди є засобом реалізації певних цілей навчання. Але результат діяльності викладачів і студентів не завжди такий, яким він уявляється у суб'єктивній формі мети. У цій взаємодії мети, засобу і результату найважливішим є аналіз пізнавальної діяльності студентів, а також керівництво нею з боку педагога. При цьому важливо розрізняти зовнішню і внутрішню сторони методів навчання – ці різні способи їх прояву у навчальній діяльності викладача і студентів, які можна безпосередньо спостерігати (словесна форма пред'явлення навчальної інформації та усна форма відтворення знань студентами або зорова форма з використаннями наочності, практичні роботи як форма обміну інформацією; педагогічний такт, постановка голосу, манери педагога, а також міра і способи допомоги студентам, кількість завдання тощо) [49].

А внутрішня, або змістовна сторона методів навчання характеризується цілеспрямованістю викладення і навчання, видом і ступенем пізнавальної активності і самостійності студентів, ставленням педагогів та студентів до предмета тощо.

Як було вже сказано, методи навчання представляють собою не одноаспектне, а багатоаспектне явище у педагогіці. Це, а також те, що методи навчання є вищою мірою – суб'єкт пізнання, що перебуває у постійному русі і розвитку мінливий. Щоб не загубити у цьому русі суті методів навчання, викладачу потрібно знати їх найістотніші ознаки, які дають змогу безпомилково розпізнавати серед інших методів (наприклад, виховання) саме методи дидактичні. Ю. Бабанський виділяє такі визначальні ознаки:

1) бути певною формою руху пізнавальної діяльності тих, що навчаються, зокрема: а) виступати логічним шляхом засвоєння знань, вмінь та навичок учнів; б) бути певним рівнем та видом пізнавальної діяльності учнів (репродукція, евристика пошук, дослідження);

2) виступати кожний раз як специфічний рух, розкриття змісту навчання у навчальному закладі, який засвоюється учнів, завдяки чому забезпечується нерозривна єдність змісту та методів навчання;

3) виступати певним способом обміну інформацією між учнями та викладачами (словесним, наочним, практичним);

4) бути певним способом управління пізнавальною діяльністю тих, що навчаються (безпосереднім, опосередкованим, управління чи самоуправління);

5) характеризуватися певними способами спілкування викладачів та учнів;

6) виступати у ролі способу контролю за ефективністю навчання;

7) бути певним способом стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів [6, 241].

Сукупність відзначених нами суттєвих ознак методів навчання передбачає двоєдину спільну діяльність викладача та студентів у навчанні. Кожна з наведених ознак, взята окремо, у певній мірі дає змогу розпізнати метод навчання серед інших педагогічних явищ, тобто стати основою відношення поняття дидактичного методу.

На нашу думку, кожен майбутній педагог повинен пам'ятати, що методи

не є незмінними. Їх внутрішня суть визначається змінами в змісті основ науки, техніки і мистецтв, які вивчаються у школі. Гегель вважав, що метод є не зовнішня форма, а душа і поняття змісту [17, 28]. Метод – це усвідомлення форми внутрішнього руху змісту. Отже, методи навчання змінюються разом зі зміною і розвитком цілей і змісту навчання, освіти і виховання. Методи навчання – історична категорія. В історії школи та педагогіки нерідко нехтували цією закономірністю, що приводило до методичного прожектерства.

Наприклад, розглянемо розвиток методів навчання в 20-30-ті роки в радянській педагогічній теорії і шкільній практиці.

Вимога розвитку активності та самостійності зумовила перебудову методики навчання. Панування книжково-словесних методів, засвоєння знань у дореволюційній школі, як визначили радянські педагоги, гальмувало розвиток інтелекту тих, що навчаються. Цим «старим» методам навчання протиставлялися «активні методи». Вони проголошувалися провідними в «Головних принципах єдиної трудової школи». Звісно, з позицій сьогодення можна сказати, критика словесних методів в ті роки була не вірною, це проявлялося у різному протиставленні «активних» і пасивних методів, або ігноруванні словесних методів. Але необхідно бачити і інше: прагнення забезпечити за допомогою активної методики творче навчання у школі [85].

Більш перспективним у цьому плані вважався «дослідницький метод».

Дослідницький метод як вважали багато педагогів, озброює тих, що навчаються уміннями і навичками здобувати знання самостійно.

П. Блонський пропонував вивчати історію за допомогою цього методу [9]. Він радив використовувати на уроках історичні книжки, збірники джерел, історичні хрестоматії, безпосереднє спостереження у сучасному житті, складання таблиць, діаграм. Все це повинно навчити дітей «мислити історично», озброїти їх «логікою наукового дослідження». Шкільна практика тих років дала чимало прикладів різних форм використання дослідницького методу: це і практичні заняття з елементами дослідницької роботи, і самостійна дослідницька робота з літературними творами, і вивчення соціального

оточення. Щоб пробудити у тих, що вчать прагнення до творчості, радість пізнання вчителі літератури вводили вихованців у творчу лабораторію письменників, спонукали тих що навчаються переживати ті почуття, ті думки, які характеризують процес художнього пізнання дійсності. Крім того, учні на уроках, на заняттях літературних гуртків самостійно аналізували творчість своїх товаришів – оповідання, казки, вірші які склали самостійно.

У педагогічній практиці 20 – 30-х років можна знайти й чимало інших конкретних форм засобів організацій дослідницької діяльності тих, що навчаються, які не втратили свого значення і в сучасних умовах. Але слід відзначити і ті негативні моменти, які простежуються в історії розвитку цього методу. Мова йде про співвідношення з іншими методами навчання, які в наш час визначаються як словесні. Наприклад, деякі педагоги вважали, що слово вчителя, питання підручника – це «пасивні методи». Діти, як підкреслюють педагоги, самі повинні шукати, здобувати знання на основі особистих спостережень і досвіду. Слід відзначити, що не всі теми програми можна досліджувати. Ортодокси дослідницького методу в таких випадках пропонували подібний матеріал зовсім не вивчати: нехай краще будуть прогалини у знаннях, ніж пасивність, догматизм у навчанні [56].

В універсалізації дослідницького методу відчувається характерне для двадцятих років захоплення ідеями «вільного виховання»: необхідно цілком покластись на творчу діяльність дитини. Нехай вона сама шукає, пробує, а педагог буде лише допомагати, коли до нього будуть звертатися. Але завдання педагога полягає в тому, щоб своїми вказівками скоротити шлях пошуків, кількість проб, дати можливість робити менше помилок при меншій кількості вправ, досягти більшого ефекту в певній смузї навчання.

Бажання використовувати весь арсенал методичних засобів для ефективності і активізації навчального процесу привело педагогів до висновку про необхідність критичного осмислення й використання всього того цінного що було в досвіді дореволюційної школи.

Молода вітчизняна дидактика намагалася увійти в колону певного

догматизму, який намітився в підході до методів навчання – тільки «нові методи». Вона все більше звертала увагу на творче оволодіння всім тим цінним, що надбало людство у тій чи іншій галузі знань. Це зумовило більш об'єктивний підхід і до словесних методів старої школи. Все більше педагогів розуміли, що для успішного розвитку пізнавальної активності учнів необхідно використовувати не тільки нові «активні методи», а й «старі», словесні, без яких не можна обходитися, бо слово – це необхідний засіб культури людства взагалі і педагогічної практики зокрема.

На цьому прикладі ми переконалися до яких серйозних недоліків та викривлень призводить універсалізація окремих методів навчання або їх груп.

Найголовніші серед них – низькі знання студентів з основ наук.

Як ми вже зазначили, методи навчання є історична категорія, а це свідчить про те, що вони постійно розвиваються. З'являються все нові і нові методи навчання разом із зміною і розвитком цілей і змісту навчання.

У дидактиці починають виділяти методи, які спеціально направлені на підсилення розвиваючого впливу навчання – проблемно-пошукові методи (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов), вивчені також можливості підвищення ролі теоретичних методів у навчанні (А. Заньков), методи моделювання (В. Мізінцев) [37; 43; 44]. Підвищується роль і логічних методів навчання, таких, як метод виділення головного (В. Паламарчук), метод аналогії (С. Бондар), та інші. Значно зросла роль і значення методу самостійної навчальної діяльності, який направлений на формулювання навичок раціональної організації навчальної праці (П. Підкасистий). На основі цього методу було створено соціальну програму для учнів середньої школи, направлену на формування умінь і навичок раціональної організації навчальної діяльності (Н. Лошкарьова) [11, 493].

На сьогоднішній день вивчені реальні можливості методів програмування в навчальному процесі, визначено позитивну роль засобів програмованого контролю, які дають можливість за незначний проміжок часу одержати значну інформацію про знання учнів, виявити типові помилки, а

потім успішно подолати їх (Т. Ільїна, Н. Тализіна та інші) [26].

Приблизно з 70-х років в дидактичних дослідженнях наступив якісно новий етап. Він характеризувався значним розвитком методів і засобів, які мають прогностичні можливості і дозволяють широко застосовувати комп'ютери, телебачення та магнітофонні записи. В теорії навчання і виховання починають використовувати системний підхід і метод моделювання. На нашу думку, метод моделювання цінний тим, що на його основі дослідження стають більш результативними, а залучення майбутніх вчителів – значно ефективнішим.

Метод моделей дає змогу встановити залежність максимального числа вправ чи повторень від рівня засвоєння навчального матеріалу. Було також встановлено, що кількість повторень залежить від швидкості навчання [42].

Таким чином, переглянувши історію розвитку методів навчання, ми переконалися, що педагогічна наука постійно поновлює методи навчання, прагне відповідати потребам суспільства.

На наш погляд, якщо об'єктивно оцінити хід розвитку методики навчання, то ми упевнимосся в тому, що в сучасному арсеналі методів навчання не відкинуті, а успішно використовуються педагогами і проблемні, і логічні, і технічні методи навчання, і елементи програмування навчального процесу, особливо програмований контроль.

1.3 Критерії оптимального вибору методів навчання з підготовки студентів до педагогічної діяльності

Е. Шастіна визначала, що сьогодні у педагогіці структура професійної придатності особистості до педагогічної діяльності включає такі компоненти:

1. Професійна педагогічна спрямованість (нахили, інтереси, мотиви, потреби).
2. Педагогічна обдарованість (своєрідне поєднання спеціальних

педагогічних здібностей).

3. Характерологічна цілісність і визначеність особистості (моральна вихованість, відповідальність, єдність переконань, слів і дій, оригінальність, урівноваженість та інші риси характеру) [76].

Це дозволяє визначити два головні напрями, по яких необхідно вести підготовку :майбутніх педагогів:

1. Визначення готовності до свідомого вибору педагогічної діяльності, його педагогічної спрямованості .

2. Діагностування ступеня вияву найголовніших професійно-значимих якостей особистості до праці вчителя (застосування тих відносно нескладних і одночасно надійних методик, валідність яких уже давно доведена).

Так як деякі методи пов'язані між собою, то виникає потреба в їх класифікації. У сучасних умовах накопичено достатній дослідницький матеріал, і тому з'явилися реальні можливості для узагальнення та систематизації уявлень про методи навчання. Дослідженнями встановлено, що усвідомлення вчителем цілісного підходу до класифікації методів навчання має особливе значення у здійсненні практичних завдань оптимізації їх вибору.

В дидактиці існує декілька класифікацій методів навчання. Але майже всі з них будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін навчально-виховного процесу. Тому в історії педагогіки були спроби створити такі класифікації, які б в основі мали не одну, а дві чи й більше істотних ознак і через те повніше відображали б практичні потреби школи. Серед таких кваліфікацій варто відзначити бінарні класифікації загальних методів навчання (М. Вергулін, А. Пінкевич, Б. Райков) [79]. Завдання створити таку класифікацію, в основу якої була б покладена не одна, а дві чи й більше ознак, залишається актуальним і на сьогодні. Суть справи полягає в тому, що бінарний підхід до оцінки методів навчання повніше відображає потреби шкільної практики, ніж кожна з тих класифікацій, що побудована на якійсь одній з істотних ознак методу, хоч протиставляти їх не слід.

Значний інтерес складає класифікація, що враховує характер діяльності викладачів та тих, що навчаються. З точки зору діяльності вчителя методи навчання виступають як методи керування і включають інформаційні методи і методи керування пошуковою діяльністю.

З точки зору того, хто навчається методи навчання виступають як методи учіння, а саме, методи репродуктивні і продуктивні (М. Левіна). З а цією концепцією інформаційні методи з боку викладача можна зіставляти з репродуктивною діяльністю учнів, а керування пошуковою діяльністю – з їхньою продуктивною діяльністю.

Позитивною є також пропорція створити тривимірну модель методів навчання, проте самі методи автори ще не описали (В. Андреев, В. Паламарчук) [50].

У педагогіці існує також поділ методів навчання на групи відповідно до етапів процесу навчання (методи сприймання й осмислення нового матеріалу, його закріплення, вироблення навичок і умінь, застосування на практиці, перевірка та оцінка знань), іншими словами, залежно від тих дидактичних цілей, що вирішуються у процесі навчання. Такий поділ дидактичних методів корисний тим, що націлює вчителя на свідоме та творче застосування різних методів навчання відповідно до конкретних дидактичних ситуацій, у основі яких лежать конкретні цілі. Проте такий поділ методів на групи надмірно акцентує увагу не на єдності навчального процесу, а на регулюванні його. Адже більшість методів стосується всіх етапів навчального процесу, а не лише окремих його ланок.

Як відомо, методи навчання є системними об'єктами, які об'єднують ряд взаємопов'язаних дій педагога та учня, спрямованих на виконання освітньої, розвиваючої, виховної і контролюючої функцій. Методи навчання можна розглядати, виділяючи в них внутрішню і зовнішню сторони.

Розглянемо класифікацію методів навчання, розроблену Ю. Бабанським, у яких він поділяє методи на три великі групи, кожна з яких в свою чергу передбачає по декілька класифікацій:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання і мотивації учіння;
- методи контролю і самоконтролю в навчанні [5, 82].

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності виконують освітню функцію та поділяються на такі два види: перспективні методи та методи виділені за логічною ознакою. Розглянемо їх більш докладніше.

Перспективні методи, які виконують функцію організації та здійснення чуттєвого сприйняття навчальної інформації і поділяються, в свою чергу на:

а) методи словесної передачі (навчальної ін.) та слухового сприйняття навчальної інформації (скорочено-словесні методи: розповідь, лекція, бесіда та ін.);

б) методи наочної передачі та здорового сприйняття навчальної інформації (скорочено-наочні методи: ілюстрації, демонстрації та ін.);

в) методи передачі навчальної інформації шляхом практичних дій та тактильного, кінестетичного її сприйняття (скорочено – практичні методи: вправи, лабораторні досвіди, трудові дії) [5].

Методи виділені за логічною ознакою, які спираються перш за все на класифікацію розумових дій, які традиційно поділяють за напрямком думки на індуктивні (від окремого до загального) та дедуктивні (від загального до окремого). Можливо також виділити аналітичні та синтетичні методи навчання.

Хоча логічна класифікація відбиває тільки один бік методів навчання, вона має дуже велике практичне значення. Вона звертає увагу педагога на найважливіше у навчальному процесі – на логіку розкриття змісту, на керування розумовими діями учнів у навчанні :

а) репродуктивні методи, які характеризують такий спосіб навчання, при якому головне значення має запам'ятовування учнями інформації, яку різними шляхами представляє вчитель;

б) проблемно-пошукові методи, які передбачають створення педагогом проблемних ситуацій, активне їх обдумування учнями і на цій основі їх

самостійне просування у засвоєнні нових знань.

Ми хотіли б також підкреслити, що цей вид методів включає в себе також такі його окремі випадки, як метод проблемного викладення, частково-пошуковий, або евристичний метод, та дослідницький метод навчання (М. Скаткін, І. Лернер) [2].

Більш того, як окремі випадки проблемно-пошукового методу ми розглядаємо і запропоновані М. Махмутовим «бінарні методи» [44, 112]: пояснювально-спонукальний та частково-пошуковий, спонукальний та пошуковий. Все це немов би конкретні рівні проявлення проблемно-пошукового методу у його широкому розумінні, а також поєднання різних методів з поступовим зростанням пошукового елемента у навчанні.

В залежності від ступеню керування педагогом діяльністю тих, що навчаються виділяють методи навчальної роботи під керівництвом педагога та методи самостійної роботи (у яких все ж таки відбувається опосередковане керування роботою з боку педагога, тому що той, що навчається керується частіше за все раніше отриманими інструкціями, вказівками педагога та ін., хоча в даний момент педагог безпосередньо і не контактує з ним).

Методи стимулювання та мотивації навчання виконують виховну функцію та поділяються на дві підгрупи: методи формування зацікавленості у навчанні та методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні.

1. До методів формування зацікавленості у навчанні належать:

– дискусія, диспут, Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити.

– включення тих, що вчаться у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радості, задоволення, здивування тощо),

– метод опори на здобутий життєвий досвід, наприклад, написати оголошення, що зникла ваша улюблена тварина, обов'язково описавши її (при вивченні опису тварини);

– метод пізнавальної, дидактичної, рольової гри та ін.

2. До методів формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні відносяться: переконання, позитивний приклад, практичне привчання до виконання вимог, створення сприятливих умов для спілкування, заохочення і пошуку, оперативний контроль за виконанням вимог, диференційовані завдання: «Найповніше розкрита тема», «Найоригінальніша творча робота», «Найкраще оформлена робота», «Найбільш лаконічна повна відповідь», «Найцікавіша думка»; осуд, подяка, нагорода та ін. [40].

Методи і прийоми стимулювання обов'язку і відповідальності взаємодіють з методами виховання, що пов'язує процеси навчання і виховання.

Серед методів контролю та самоконтролю можна виділити методи усного (індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, усні екзамени, програмоване опитування), письмового (контрольні письмові роботи, письмові заліки, письмові екзамени, програмовані письмові роботи) та лабораторно-практичного (контрольні лабораторні роботи, машинний контроль) контролю.

Ці групи методів пов'язані між собою за функціями. Наприклад, суміжними функціями методів організації та здійснення навчання є стимулююче-мотиваційна та контрольна-регулююча, методів стимулювання та мотивації навчання – організаційно-пізнавальна та контрольна-регулююча функції, методи контролю та самоконтролю виконують також організаційно-пізнавальну, стимулююче-мотиваційну та регулюючу функції.

Перевагами цієї класифікації методів є те, що, по-перше, в них у єдності розглядаються усі три групи методів (усного, письмового та лабораторно-практичного), що дозволяє врахувати усі компоненти діяльності; по-друге, у цій класифікації за основу береться вирішення не якоїсь однієї дидактичної проблеми, а цілісна структура навчальної діяльності; по-третє, у ній у взаємозв'язку представлені усі найбільш відомі компоненти діяльності (цільовий, змістовий, перцептивний, логічний, гностичний та керуючий); у цій класифікації не просто дано перелік методів, а показані зв'язки між ними, адже

всі ці методи органічно взаємопов'язані між собою у єдиній взаємодії педагога та того, що навчається, тому що не існує такого обміну інформацією, котрий не відбувався б без її чуттєвого сприйняття; немає сприйняття яке не носило б певної логічної послідовності, і т.д.

Для того щоб не ускладнювати класифікацію методів, ми раніше не вживали поняття «прийом навчання». Але тепер нам хотілося б звернути вашу увагу на той факт, що кожен метод навчання складається з певної кількості прийомів взаємопов'язаної діяльності педагога та учня. Деякі педагоги вважають, що метод є або «засобом», або «сукупністю прийомів». Але вони не помічають того, що це не протилежні, а взаємодоповнюючі характеристики одного поняття. Дидактика ще має визначити та дослідити склад та взаємозв'язки методів, що входять до кожного методу навчання. Але вже зараз можна назвати деякі головні прийоми навчання. Фактично, це прийоми діяльності вчителя та відповідні прийоми діяльності учнів які, поєднують, складають метод навчання [45].

Для прикладу можна розглянути проблемно-пошукові методи навчання, які складаються з прийомів:

- прийоми створення проблемних ситуацій;
- прийоми формування навчальних гіпотез по вирішенню проблемних ситуацій;
- прийоми доведення навчальних гіпотез;
- прийоми формулювання навчальних висновків, узагальнень та ін.

Таким шляхом, кожний метод складається з певних прийомів діяльності педагога та учнів. Важливо підкреслити, що тільки поєднання прийомів складає певний метод навчання, причому нерідко важлива й послідовність використання певних методів.

Не треба забувати також і те, що однакові прийоми можуть входити до різних методів навчання, але в поєднанні з іншими прийомами вони складають оте інший метод навчання. Наприклад, прийоми запам'ятовування входять і до репродуктивних, і до проблемно-пошукових методів навчання. Проте якщо у

першій групі вони відіграють вирішальну, провідну роль та домінують над усіма іншими прийомами навчання, то в проблемно-пошукових методах вони вже не займають центрального місця і переважно сприяють запам'ятовуванню отриманої в результаті вирішення проблемної ситуації інформації.

Отже, ми розглянули різні види класифікації методів навчання, а також взаємозв'язок між методами та прийомами навчання.

Підходи до класифікаційних побудов методів можуть бути різними, однак вони не є самоізоляцією для педагогів і педагогіки. На наш погляд, вони покликані поглиблювати наші уявлення про методи навчання як багатоаспектне педагогічне явище і сприяти більш оптимальному їх вибору.

Для визначення критеріїв оптимального вибору методів навчання важливе те місце, яке займає сама процедура їх вибору у структурі навчального процесу.

При плануванні процесу навчання педагог, як відомо, повинен здійснити такі наступні операції:

1. Визначити завдання вивчення теми шляхом ознайомлення з програмою та методичними вказівками по темі (завдання формування знань, умінь, навичок, прийомів навчально-пізнавальної діяльності тощо)

2. Ознайомитися зі змістом навчального матеріалу по темі у підручнику, та виділити основні наукові та виховні ідеї, поняття, закони, вміння, навички тощо, які повинні бути засвоєні учнями у відповідності з поставленими завданнями.

3. Обґрунтувати логіку розкриття теми у відповідності з закономірностями засвоєння знань, принципами систематичності, послідовності, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, науковості, а також визначити, на якому етапі розкриття теми які саме види занять потрібні, а які питання можна буде перенести на самостійне вивчення.

4. Конкретизувати кількість та послідовність всіх занять по темі у відповідності з відведеною програмою кількістю годин на її вивчення.

5. Визначити тематику кожного заняття, уроку тощо, сформулювати

їх основні завдання, сукупність яких повинна забезпечити рішення загального комплексу завдань вивчення теми.

6. Конкретизувати завдання кожного заняття на основі вивчення особистостей учнів.

7. Відібрати найбільш раціональний зміст навчання на даному рівні і виділити в ньому головне, суттєве.

8. Обрати оптимальне поєднання методів та засобів навчання для реалізації змісту заняття та намічених навчально-виховних завдань.

9. Обрати форми організації навчальної роботи вихованців на занятті.

10. Визначити оптимальний темп навчання на занятті.

11. На завершення педагогу необхідно визначити зміст та методи виконання домашнього завдання учнів [21].

З цієї схеми планування навчального процесу видно, яке місце у ньому займає вибір методів навчання.

На основі аналізу зв'язків методів навчання з іншими компонентами навчального процесу, а також умовами, у яких він протікає, ряд дидактів та авторів навчальних посібників висказують такі думки щодо критеріїв, якими потрібно керуватися у виборі методів навчання. А саме, вони вважають, що вибір методів навчання буде визначатися:

1. Закономірностями та принципами навчання.

2. Цілями та завданнями завдання.

3. Змістом та методами даної науки взагалі та конкретного предмету, теми.

4. Навчальними можливостями школярів: а) віковими (фізичними, психічними); б) рівнем підготовленості (освітньої, виховної); в) особливостями шкільного колективу.

5. Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення).

6. Можливостями самих вчителів: їх попереднім досвідом, знаннями типових ситуацій процесу навчання, у яких виявляються найбільш ефективними певні поєднання методів, рівнем їх теоретичної та практичної

підготовки, здатностями до застосування певних методів, засобів, вміння обрати оптимальний варіант, особистими якостями та ін. [41].

Такі критеріальні вимоги визначаються не тільки узагальненням думок провідних педагогів, але й перш за все цілісним системним підходом до процесу навчання, при якому вимоги звернені до усіх основних елементів системи, у якій протікає процес навчання, тобто до тих, що навчаються, педагогів, зовнішніх умов, а також до компонентів самого процесу навчання – до цілей, змісту, методів, форм, засобів та очікуваних результатів навчання.

Критерій відповідності методів навчання закономірностям та принципам навчання звичайно згадується авторами у розділі про принципи, але коли мова йде про умови вибору форм та методів навчання, то його вже не враховують у явному вигляді. Таке розрізнене викладення принципів навчання створює штучні перепони для практичної діяльності учнів, не дозволяє їм побачити взаємозв'язок, логічну взаємообумовленість основних категорій педагогічної науки. Але ж саме з принципів навчання витікає необхідність застосовувати одночасно і словесні, і наочні, і практичні методи, шукати методи, що дозволяють вдало пов'язувати теорію з практикою, забезпечити усвідомлення та активність учнів та ін.

Оскільки завдання навчання реалізується через його конкретний зміст, то методи навчання повинні враховувати специфіку навчального матеріалу, характер дій учнів, який потрібен для оволодіння цим змістом. Звідси виникає критерій відповідності методів особливостям змісту навчання. Необхідність цього критерію стає особливо очевидною, якщо мати на увазі, що метод визначають ще й як форму руху змісту. Один зміст може бути краще розкритий за допомогою індуктивного, інший – дедуктивного методу; один зміст може дозволити пошукове його вивчення, інший виявляється недоступним для застосування цього методу і т.д. Таким чином ми вважаємо, що необхідна спеціальна оцінка можливостей різних методів у розкритті певного змісту.

У виборі методів навчання слід враховувати можливості учнів. Критерій врахування можливостей учнів у виборі методів навчання припускає, що

педагог обов'язково вивчить попередньо рівень підготовленості до пошукової діяльності, до дедуктивного засвоєння матеріалу, до самостійної практичної роботи, ставлення до навчання, ступінь розвиненості самоконтролю у навчанні та працездатності. В залежності від цього і буде визначено поєднання методів організації, стимулювання та контролю у процесі навчання, до того ж педагог повинен прагнути поступово розширювати можливості тих, що навчаються у використанні методів навчання, що активізують їх самостійність.

Далі педагог повинен спиратися на критерій урахування власних можливостей по використанню різних методів навчання, урахування здібностей, які він має у малюванні, розповіді та ін., які дозволять акцентувати увагу на певних методах.

Враховується також наявність у педагога часу для застосування того чи іншого поєднання методів. Одні методи, як відомо, потребують більше часу (проблемні, індуктивні та ін.). Тому вчителю іноді доводиться відступати від обраного з початку комплексу методів, щоб не вийти за рамки відведеного часу. Отже, ми можемо зробити висновок, що в дидактиці різні підходи до класифікації методів навчання. Найбільш поширеними є класифікація методів за джерелом знань (Н. Верзилін, Е. Голант, Д. Ларкіпанідзе та ін.) [59]; за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер) [37]; за рівнем проблемності засвоєння знань і рівнем ефективності учіння (М. Махмутов) [44]; на основі цілісного підходу до процесу навчання (Ю. Бабанський) [52].

А. Алексюк пропонує здійснювати класифікацію методів навчання за найістотнішою, корінною ознакою, зауважуючи, проблему системи методів навчання слід розв'язувати не шляхом створення якоїсь єдиної класифікації, що була б оптимальною для всієї системи навчання, слід розв'язувати не шляхом створення якоїсь єдиної класифікації, що була б оптимальною для всієї системи навчання, а шляхом створення і науково-теоретичного обґрунтування цілого ряду класифікацій, які б у сумі своїй оптимально відображали завдання і зміст цілісного навчального процесу у сучасній школі. Тому він схильний до класифікації методів передусім за джерелами знань і

рівнем самостійної розумової діяльності у процесі учіння [1, 91].

Учитель має розуміти сутність різних підходів до класифікації методів, але найперше – мати у своєму арсеналі велику кількість цих методів, аби вдало і ефективно використовувати їх у навчально-виховному процесі в залежності від дидактичної мети і функціональної спрямованості.

Методи навчання як своєрідний набір інтелектуального інструментарію пізнавальної діяльності викладачів та студентів не є алгоритмізованими одиницями. Оскільки педагогічна є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога з одного боку і відповідати вимогам принципу системності з другого боку. По-перше, в методах навчання важливо бачити основні ознаки: виступають до певної міри способом руху пізнавальної діяльності студентської молоді; визначають логічний шлях оволодіння знаннями, уміннями і навичками; відіграють роль інструменту обміну інформацією між учасниками навчального процесу; виступають регулятором пізнавальної діяльності студентів; сприяють стимуляції учіння; є способом аналізу та оцінки навчальної діяльності. По-друге, необхідно забезпечувати системність у підході до вибору тих чи інших методів, глибоко розуміючи внутрішні зв'язки і взаємозалежність між ними на рівні функціональних ознак.

На думку А. Кузьмінського та В. Омеляненка, критеріями вибору методів навчання є:

- магістральні завдання виховання особистості;
- мета і завдання навчання взагалі і конкретного етапу зокрема;
- закономірність і принципи навчання;
- зміст навчального матеріалу;
- навчальні можливості учнів;
- наявність засобів навчання;
- психологічно-педагогічні можливості педагога [36].

В сучасній педагогіці вищої школи значна роль відводиться організації самостійної роботи студентів

Самостійна робота студентів – це організована викладачами активна діяльність студентів, що направлена на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час [30, 39].

Дидактичні цілі - пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування і розвиток умінь і навиків, узагальнення і систематизація знань, розвиток самостійності мислення, формування переконаності, вольових рис характеру, здібності до самоорганізації.

Як дидактичне явище самостійна робота є:

– навчальне завдання (те, що повинен виконати студент, об'єкт його діяльності);

– форму прояву відповідної діяльності (пам'яті, творчої уяви, мислення) при виконанні студентом навчального завдання, яке приводить студентів до отримання нового, невідомого ним знання [18].

Резерви формування навиків самостійної роботи тут також значні. Один з напрямів – це професійно орієнтуюча організація цих занять. Наскільки актуальний цей напрям, можна судити по тому, яку значущість має зараз процес навчання методиці в цілому. У методичній літературі останніх років це виражається в таких термінах: професійно-направлене навчання методиці фізичного виховання і розвитку дітей як спеціальності, методично направлене викладання. Професійна спрямованість повинна бути такою, щоб професійні потреби стали джерелом активності на заняттях: потреба в організації спілкування, потреба в контролюючій діяльності. Це визначає конструктивно-плануючу діяльність, яка є однією з основних педагогічних функцій викладача. Якщо спочатку ця діяльність здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача, то надалі вона повинна бути значною мірою самостійною.

Професійна спрямованість практичних занять дозволяє розвивати і іншу педагогічну функцію викладача – комунікативну. Ця функція реалізується в основному в період педагогічної практики при проведенні уроку, а до цього моменту вона розвивається, як правило, без контролю з боку педагога. Тим часом вироблення соціально-комунікативних умінь може стати змістом

самостійної роботи студента. Тут пропонується певна послідовність етапів роботи, яка обумовлена необхідністю вироблення умінь подати матеріал дитині і прогнозувати зміст майбутнього заняття [4].

На думку Б. Голощапова, самостійна робота студентів пов'язана з вивченням документів, в яких мова йде про розвиток масової фізичної культури в країні, про зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Така робота сприяє формуванню спрямованості знань студентів [20].

Як вважає Е. Степаненкова, вирішення педагогічних завдань на уроці активізує мислення студентів, підвищує професійний рівень, викликає інтерес до різних ситуацій з життя дитячого саду [70].

Як відзначає А. Шестова, самостійна робота є важливим засобом розвитку у студентів пізнавальних здібностей [83]

Отже, ми вважаємо, що методи навчання не можна сприймати як рецепт для розв'язання навчальних завдань. Як наголошував К. Ушинський, важливий не сам метод сам по собі, а ідея, що закладена в ньому. Тому лише творча мудрість вчителя, яка опирається на наукові засади, може забезпечити оптимальний підхід до використання методів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання.

1.4. Механізми формування і структура професійно важливих якостей майбутніх педагогів

Як відзначає Е. Клімов, метою всякого професійного навчання є – найкращим чином пристосувати людину до професії, тобто формування індивідуального стилю діяльності. Складність дозволу цього завдання полягає в тому, що формування індивідуального стилю припускає ініціативу, активний пошук кращих способів роботи з боку самого студента [32].

Особливості кваліфікаційних характеристик мають пряму орієнтацію підготовки до професійної діяльності в навчальному закладі на забезпечення

становлення фахівця. Вся діагностика рівня підготовленості направлена на сформованість умінь вирішувати вже сформульовані завдання, застосовувати ті або інші алгоритми рішень.

Цілі і зміст підготовки фахівця і її психологічне забезпечення, їх визначення пов'язано із співвідношенням деяких понять, що уживаються в кваліфікаційних характеристиках, при розробці освітніх стандартів і в психології професіоналізму. Це поняття «фахівець» і «професіонал», «компетентність» і «професіоналізм».

Під професійно важливими якостями розумітимемо індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. До професійно важливих якостей відносяться і здібності, але вони не вичерпують всього об'єму професійно важливих якостей [35, 15].

У останнє десятиліття дослідження особистості професіонала ведуться в двох напрямках. По-перше, надзвичайні багато робіт присвячено вивченню окремих індивідуально-психологічних особливостей особи в праці. Інтерес до цього напрямку обумовлений тим, що з експериментальної точки зору простіше здійснити поглиблене вивчення однієї або декількох рис особи, ніж досліджувати цілісну особу. Більшість наявних методик також направлена на діагностику окремих рис або їх комплексів. Постановка у формі спостереження однієї властивості особистості дозволяє більш глибоко і детально прослідкувати прояв цієї властивості в професійній діяльності і його вплив на процес і результат роботи. Найчастіше роботи цього напрямку йдуть від запитів практики і присвячені якому-небудь конкретному виду професійної діяльності. В цьому випадку дослідник найчастіше спирається на концепцію професійно важливих якостей особистості [35, 18].

Для кожного виду діяльності набір професійно важливих якостей може бути достатньо специфічний. Посилена увага до певної якості особи дозволяє розробляти практичні рекомендації по обліку, корекції і цілеспрямованому формуванню даної властивості в професійній діяльності. Багато рекомендацій апробовані, і їх практична цінність підтверджена [48].

Роботи даного напрямку часто є складовими частинами комплексного дослідження, що має на меті розглянути цілісний комплекс професійно важливих якостей, їх взаємозв'язок і взаємовплив в процесі конкретної професійної діяльності. Тут простежується спроба подолати аналітичний підхід і перейти на рівень вивчення цілісної особистості. Таким чином, вказаний напрям досліджень не можна жорстко відмежовувати від другого напрямку, декілька що втратив популярність в нашій країні в останнє десятиліття, – від вивчення цілісної особистості в професійній діяльності.

Доцільність синтетичного підходу до дослідження особи професіонала підкреслювалося давно. Ще в 1930-і р. наголошувалося, що психологічне вивчення професій повинне прагнути охопити всю сукупність властивостей особи в їх найбільш характерному поєднанні [68, 21]. Останніми роками теоретичні уявлення про роль особистості в професійній діяльності, що склалися у вітчизняній психології [53; 62] привели до розуміння необхідності синтетичного підходу в прикладних дослідженнях особистості.

У зарубіжній психології вже в 1930-1940-і рр. почалося розуміння того, що вивчення окремих властивостей особистості в професійній діяльності недостатньо, і дослідник, що обмежує себе такими рамками, неминуче заходить в безвихідь. Це спричинило перехід багатобічному, так званому характерологічному опису, що дозволяє дати цілісну особову оцінку професіонала.

В даний час більшість фахівців схиляються до думки, що особистісний підхід – це не просто облік індивідуальних особливостей особи в професійній діяльності, але перш за все вивчення шляхів становлення особистості фахівця.

При всій своєрідності комплексів професійно важливих якостей в різних видах професійної діяльності можна, проте, назвати ряд особових якостей, виступаючих як професійно важливі практично для будь-якого виду професійної діяльності. Це перш за все відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, що є важливим компонентом професійної самосвідомості, і декілька більш специфічні емоційна стійкість, тривожність,

відношення до ризику. Особливості нейродинаміки і деякі властивості темпераменту (зокрема, екстра-інтроверсія) також виявляються значущими в багатьох видах професійної діяльності. Хоча ці психологічні феномени і не включаються в перелік особових властивостей, а розглядаються зазвичай як властивості нижчих рівнів психіки – зокрема, індивідного [27], – доцільно зупинитися на них по двох причинах.

По-перше, деякі автори, що розглядають особистість ширше, включають ці властивості в одну з її підструктур [62].

По-друге, особливості нейродинаміки є базою для цілого ряду професійно важливих якостей особистості – емоційної стійкості, тривожності, схильності до ризику, навіть самооцінки [19] і настільки тісно з ним пов'язані, що не можуть бути видалені з розгляду.

Для професійної психології дуже важливим є той факт, що особливості нейродинаміки роблять істотний вплив на формування професійно важливих якостей особистості. Відомо, що слабкість нервових процесів породжує підвищену тривожність, емоційну нестійкість, знижену активність в діяльності і так далі. Для осіб з дуже високими показниками сили нервової системи підвищена вірогідність встановлення негнучкої неадекватно високої самооцінки.

Важлива роль самооцінки в професійній діяльності підтверджена у ряді робіт [27; 29]. Загальна успішність діяльності негативно корелює з неадекватністю самооцінки і з її нестійкістю. У декілька меншого ступеня ця закономірність виражена у початківців, особливо в період професійної підготовки. У міру зростання професіоналізму на перший план виходить уміння професіонала на основі минулого досвіду оцінити свої можливості в тих або інших умовах діяльності; роль же емоційного компоненту знижується і актуалізується лише в екстремальних умовах.

Самооцінка багато в чому визначає формування цілого ряду професійно важливих якостей. Так схильність до ризику часто породжується неадекватною самооцінкою. Але робота, що включає ухвалення відповідальних рішень теж

багато в чому регулюється «відношенням до ризику». У експериментальних дослідженнях А. Кондрацького показаний зв'язок відношення до ризику з успішністю професійного навчання. У всіх випадках несприятливим крайні значення вираженості цієї властивості. Високі оцінки приводять до того, що діяльність професіонала детермінується потребами афектного плану; типова недооцінка вимог ситуації і переоцінка власних можливостей. Низькі оцінки пов'язані з боязню ухвалення рішень, повільністю і пасивністю. У обох випадках порушено вірогідне прогнозування в діяльності. Результат – істотне зниження загальної ефективності [28, 165].

Емоційна стійкість як здатність зберегти оптимальні показники діяльності при впливі емоційних чинників також багато в чому залежить від особливостей самооцінки. Вона тісно пов'язана з тривожністю – властивістю, істотно обумовленою біологічно. Обидва ці якості, що розглядаються іноді як властивості темпераменту частіші, - як особистісні характеристики, професійно значущі в багатьох видах діяльності, і регулярній професійній діяльності, що відзначається в багатьох видах. Подібна ж залежність найчастіше спостерігається між успішністю діяльності і емоційною стабільністю. У багатьох видах діяльності важливою виявляється емоційність – інтегральна здібність до емоційних переживань. Особливо серйозні вимоги до цієї сфери пред'являють професії, що вимагають високої емоційності і одночасно емоційної стійкості.

Властивість екстра – інтроверсії прийнято вважати професійно важливим перш за все для групових видів діяльності або професій, пов'язаних із спілкуванням, роботою з людьми. Але ця якість може мати значення і для індивідуальної роботи. Є дані, що інтроверсія пов'язана з вищим рівнем активації кори головного мозку у спокої, тому інтроверти віддають перевагу діяльності, що дозволяє уникати надмірної зовнішньої стимуляції. Екстраверти ж прагнуть до такої стимуляції, віддають перевагу діяльності можливість додаткових рухів, що дає, емоційно-мотиваційній залученості. Відомо, що інтроверти стійкіші до монотонної роботи, краще справляються з

роботою, що вимагає підвищеної пильності, точності. В той же час напружених робочих ситуаціях вони проявляють велику схильність до тривожних реакцій, що негативно впливають на успішність діяльності. Екстраверти ж менш точні, орієнтуються в напружених робочих ситуаціях. При груповій роботі необхідно враховувати велику навіюваність і конформність екстравертів [57].

Серед власне особистісних властивостей найчастіше згадується як універсальна, професійно важлива якість – відповідальність. Відповідальність розглядається рядом авторів як одна з властивостей, що характеризують спрямованість особистості, впливає на процес і результати професійної діяльності перш за все через відношення до своїх робочих обов'язків і до своїх професійних якостей.

Більшість інших особистісних якостей є більш специфічними і важливо лише для певних видів професійної діяльності. Підсумовуючи результати експериментальних робіт, можна припустити, що особливості особи можуть виступати як професійно важливих якостей практично у будь-якому вигляді професійній діяльності.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми, що вивчається, можна сформулювати наступні висновки:

- якість професійної підготовки майбутніх педагогів є важливим чинником, який обумовлює успішне активне входження фахівця в професію і особистісне благополуччя (самовизначення) і впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності;

- забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів є необхідною умовою становлення і актуалізації психолого-педагогічної компетентності, психологічній готовності до професійної діяльності;

- виділені групи професійно важливих якостей, відповідні професійним функціям педагога;

- виділені критерії і показники якості професійної підготовки.

Важливою особливістю, що обумовлює якість професійної підготовки є особистісна спрямованість майбутнього педагога на педагогічну діяльність.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Специфіка підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності

Згідно точки зору А. Брушлінського, організація забезпечення якості професійної підготовки майбутнього педагога передбачає «створення системи умов для саморозвитку особистості молодої людини взагалі і майбутнього професіонала зокрема. Тоді і з'являється одна з реальних можливостей для психологічно грамотного (само) виховання людини як суб'єкта, тобто творця свого життєвого шляху на вищому рівні активності, цілісності і так далі» [12, 54].

Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядається нами як процес розвитку і актуалізації їх психолого-педагогічної компетентності, психологічній готовності до професійної діяльності, оптимізації індивідуального стилю діяльності.

Професійна підготовка майбутніх педагогів – складний, системний і інтеграційний процес, що включає сукупність заходів психолого-педагогічного напряму дії формуючого, розвиваючого і коректувального характеру на процес становлення педагога, є цілеспрямованою діяльністю психологів і педагогів по створенню психологічних передумов ефективного входження в професію майбутніх педагогів і повнішої реалізації їх в праці.

Зміст забезпечення якості професійної підготовки визначається, на наш погляд, своєрідністю умов і завдань, що вирішуються педагогами на етапах становлення фахівця, що в сукупності визначає методи і способи реалізації навчальної програми і створює послідовність педагогічної роботи в даному

напрямі.

Сьогодні перед вчителем фізичної культури в школі стоїть проблема – зробити фізичне виховання процесом безперервної дії (навіть протягом такого короткого часу, як добовий цикл). Це означає, що вчитель не має права обмежувати свою діяльність окремими епізодичними заходами з фізичного виховання або лише час від часу залучати до цього процесу інших осіб. На порядок денний роботи вчителя час висуває питання про фізичне виховання школярів як систему всезагального обов'язкового навчання основ здоров'я і гігієнічного виховання [84, 205].

Форми діяльності вчителя фізичної культури різноманітні. Це перш за все робота в школі, яка складається з класної і позакласної роботи. Робота в класі – це проведення уроків по фізкультурі; вона складає основне навчальне навантаження вчителя.

У дослідженні дуже важливо дотримуватись думки Е. Вільчковського, який вважає, що важливе місце в моделі фахівця фізичного виховання посідає «визначення змісту й структури його професійної діяльності, обсяг виконуваних ним педагогічних функцій; рівень вимог до кожної з них, до знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного виконання професійних обов'язків» [15, 305]. Вчений зазначає, що ефективність виконання педагогічних функцій (навчання і виховання) фахівця фізичного виховання «забезпечується плануванням роботи з фізичної культури, організацією системи фізичного виховання, контролем, обліком і аналізом ефективної педагогічної діяльності» [15, 305].

Позакласна робота включає проведення занять в спортивних секціях та гуртках, організацію і проведення внутрішньо-шкільних спортивних змагань, проведення спортивних свят, організацію і проведення туристичних походів, військово-спортивних ігор. Сюди ж відноситься освітня робота вчителя фізичної культури з вчителями молодших класів, вихователями, батьками учнів.

Підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до позакласної

діяльності має забезпечувати: оволодіння навичками організації та проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в школі; набуття навичок організації та проведення спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в школі; оволодіння навичками організації та проведення занять у фізкультурно-оздоровчих гуртках; якісне проведення уроків та занять у спеціальних медичних групах; оволодіння майбутніми вчителями практичними вміннями щодо проведення методичної роботи: по-перше, щодо здійснення планування всіх ділянок позакласної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі; по-друге, навичками організаційно-методичної роботи з вчителями-предметниками та особливо вчителями початкових класів для надання методичної допомоги в організації та проведення ними фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів (фізкультхвилинка на загальних уроках – учитель із предмету, години здоров'я – учитель-вихователь групи подовженого дня та методичної роботи з учнями – щодо формування навичок самостійних занять [69, 168].

Робота вчителя фізичної культури позашколою пов'язана із забезпеченням фізичного виховання тих, що вчать в піонерських таборах, в таборах праці і відпочинку. Вона включає також роботу по фізичному вихованню учнів за місцем проживання. Школа з її спортивними спорудами та фізкультурними кадрами повинна стати своєрідним штабом в здійсненні цієї роботи, популяризувавши серед молоді, що вчиться, фізичну культуру, залучаючи до систематичних занять фізкультурою з урахуванням схильностей дітей як можна більше число учнів, використовуючи фізичну культуру як засіб попередження правопорушень і перевиховання важких дітей.

Робота вчителя фізичної культури позашколою пов'язана з участю (як керівник команд, суддя) в районних, міських змаганнях. Позашкільна робота вчителя фізичного виховання має бути доповненням навчальної і позакласної роботи і допомагати вирішувати завдання, що стоять перед школою і фізичним вихованням учнів.

В порівнянні з вчителями інших спеціальностей вчитель фізичної

культури працює в специфічних умовах. У психології фізичного виховання їх ділять на три групи: умови психічної напруженості, умови фізичного навантаження і умови, пов'язані із зовні середовими чинниками.

Умови психічної напруженості:

- необхідність переключення з однієї вікової групи на іншу;
- значне навантаження на мовний апарат і голосові зв'язки;
- шум від криків тих, що займаються (особливо на заняттях з молодшими школярами), який відрізняється уривчастістю і високими тонами, викликає психічне стомлення у вчителя;
- відповідальність за життя і здоров'я учнів, оскільки заняття фізичними вправами відрізняються високим ступенем ризику в отриманні травм.

Умови фізичного навантаження:

- необхідність показувати фізичні вправи;
- здійснення фізичних дій разом з учнями (особливо в походах);
- необхідність страхувати учнів, що виконують фізичні вправи.

Умови, пов'язані з зовнішньо середовищними чинниками:

- кліматичні і погодні умови при заняттях на відкритому повітрі;
- санітарно-гігієнічний стан спортивних класів, залів [82].

У сучасній педагогічній літературі підкреслюється думка про те, що в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури важливо розвивати її складники. Одним із них є організаційний компонент професійної підготовки. Майстерність вчителя фізичної культури виявляється в організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з учнями. Це означає те, що необхідно досконало володіти методами організації навчально-тренувального процесу, вміти залучати дітей та молодь до систематичних і активних занять фізичною культурою і спортом. У зв'язку з цим перед професійною освітою постає завдання, пов'язане з оволодінням майбутніми вчителями фізичної культури методами організації оздоровчої, фізкультурної та спортивної діяльності учнів.

Вчитель фізичної культури покликаний організувати різні напрямки

діяльності дітей та молоді. Відомо, що за станом здоров'я, рівнем фізичного розвитку, характером участі в спортивній діяльності учні відрізняються. Це зумовлює необхідність підготовки вчителя до роботи з ними, здійснення індивідуального підходу до організації занять фізичною культурою і спортом [69, 168].

Діяльність вчителя фізичної культури завжди пов'язана з вирішенням педагогічних завдань.

Рішення педагогічної задачі проходить через ряд етапів: аналіз педагогічної ситуації, висунення гіпотез про можливі способи вирішити завдання, що стоять перед вчителем, прогностична оцінка передбачуваних способів і вибір найбільш відповідного з них для наявних умов (педагогічній ситуації), реалізація ухваленого рішення і поточний аналіз інформації про хід його реалізації, а при необхідності, і коректування, після отримання результатів – ретроспективний аналіз досягнутого результату і зіставлення його з планованим.

Щоб сформувати вміння вчителя фізичної культури успішно вирішувати педагогічні завдання і на уроці, рекомендується використовувати спеціально розроблену систему самостійного психологічного аналізу уроку. Ця система відповідає загальним для педагогіки і психології принципам розвиваючого і виховуючого навчання і умовно ділиться на три напрями:

1) виховне: розвиток особистості учня, формування його моральності, світогляду;

2) методичне: розбір уроку (обґрунтування цілей, змісту і організації відповідно рівню підготовленості учнів, їх інтелектуальному розвитку, віковим і індивідуальним особливостям);

3) проблемне, таке, що висловлює сучасний погляд на урок, тобто на спільну діяльність в групі з двома адресатами: учнем (що дає йому даний урок в плані розвитку мовленнєво-мислиннєвої діяльності, комунікативних здібностей, індивідуальних і психологічних якостей) і вчителем (урок є інструментом вдосконалення власних педагогічних умінь, особистісних

якостей, комунікативних здібностей, мовленнєво-мислиннєвої діяльності, самосвідомості) [64].

Психологічний аналіз уроку має свої етапи, які відповідають формам діяльності вчителя при проведенні уроків: підготовка до уроку, безпосереднє проведення уроку, аналітичний розбір і оцінка проведеного уроку самим вчителем.

Психологічний аналіз уроку починається з передуючого етапу, який включає складання плану майбутнього уроку. При цьому враховуються: зміст навчального матеріалу, мета і завдання, методи і засоби навчання, рівень професійної підготовленості і рівень розвитку індивідуальних психологічних і особистісних якостей вчителя, вікові і індивідуальні психологічні особливості школярів, рівень їх розумового розвитку, особливості емоційної і вольової сфер, схильності і інтереси учнів, їх відношення до навчальної діяльності, фізичних вправ і до конкретного вчителя, здатності учнів до засвоєння навчального матеріалу. Крім того, важливо враховувати наявність необхідного спортивного устаткування, інвентарю, ступінь придатності місць, що плануються для проведення уроків фізичної культури.

Поточний етап психологічного аналізу уроку проводиться безпосередньо в умовах педагогічної ситуації, при реалізації плану уроку. Вчителю слід уміти одночасно: бачити рівень готовності учнів до уроку, спостерігати за дисципліною протягом всього уроку, помічати психофізичний стан школярів, правильно сприймати реакцію вихованців на свої питання, зауваження, розпорядження, накази і прохання; уважно слухати і розуміти відповіді учнів, їх питання; постійно тримати в полі зору всю групу тих, що займаються; організувати спостереження учнів як за навчальним матеріалом, так і за діями їх товаришів; сприймати реакцію дітей на власні пояснення; визначати темп роботи класу в цілому, утруднення, глибину засвоєння навчального матеріалу, типові помилки; враховувати особливості навчальної діяльності окремих груп учнів (розділяючи їх на сильних, середніх і слабких) і існуючі особливості в своїй роботі, а також особливості окремих учнів; помічати своєрідні риси в

поведінці, мові, схильностях, здібностях, інтересах і просуванні в розвитку окремих дітей; спостерігати за своєю поведінкою і мовою, підтримувати взаємозв'язок діяльності школярів і власної діяльності.

Заснований на інформації, отриманій в ході проектування уроку, ретроспективний етап складається з практичної його реалізації. Його зміст – порівняльний аналіз, що включає оцінку правильності завдань, методів і засобів, вибраних для пояснень і обґрунтувань теоретичних висловів та проведених на уроці практичних дій. Вчитель повинен виявити достоїнства та недоліки проведеного уроку і намітити шляхи для усунення його слабких сторін.

Психологічний аналіз уроку вважається невід'ємною частиною педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, який проводить його, спираючись на свої проектно-перцептивно-рефлексивні здібності та аналітичні проєктувальні, рефлексивні уміння. Такий аналіз служить основним механізмом саморегуляції, самоконтролю і саморозвитку педагога.

Розвиток інтересу майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності ефективно відбувається в процесі навчання при здійсненні міжпредметних зв'язків циклу професійної і практичної підготовки (психологія, педагогіка; теорія і методика викладання: гімнастики, рухливих ігор і забав, спортивних ігор, плавання, легкої атлетики, атлетизму; основи теорії і методики спортивного тренування, підвищення спортивної майстерності, спортивно-педагогічного вдосконалення тощо) з дисциплінами фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки (анатомія людини з основами спортивної морфології, фізіологія людини та фізіологічні основи фізичного виховання, біохімія, гігієна, лікувальна фізична культура, теорія і методика фізичного виховання та ін.) й дисциплінами вільного вибору студентів [81, 216].

Процес навчання методиці фізичного виховання перенасичений всілякими засобами, що полегшують засвоєння матеріалу і розвиток умінь [74]. Це і методи, що набули останнім часом широкого поширення, і введення в урок

елементів гри. З одного боку, це поза сумнівом інтенсифікує робочу діяльність, а з іншого – веде до недооцінки можливості самостійної роботи. Саме в процесі цієї роботи у студента активізуються його творчі можливості, розвиваються мислення, логіка, уміння контролю, самоаналіз і самооцінка. Всі ці якості формують особистість педагога, його індивідуальні якості, що має велике значення для професійно-педагогічних умінь. Тому самостійну роботу можна розглядати як додатковий резерв формування основних педагогічних функцій викладача, таких, зокрема, як мотиваційно-стимулююча, конструктивно-плануюча і комунікативно-повчальна.

Оскільки самостійна робота припускає максимальну індивідуалізацію діяльності кожного студента, вона може розглядатися одночасно і як засіб вдосконалення творчої індивідуальності, досвід викладання методики фізичного виховання і розвитку дітей в педагогічному коледжі свідчить про важливість орієнтації процесу навчання на особу студента і виявлення його творчих можливостей.

Для успішного фізичного розвитку дітей велике значення має особистий приклад педагога. Усвідомивши це, на думку Б. Борщанської, Н. Подлеської, Л. Семушиної, студенти прагнуть до фізичного самоудосконалення шляхом систематичних занять фізичною культурою і спортом [65].

А. Валєєва відзначає, що характер, зміст і види самостійної роботи залежать від навчального предмету, віку студентів і багатьох інших причин. Автор указує, що самостійна діяльність може бути відтворюючою і творчою [13].

Відтворення матеріалу за навчальною літературою, записам лекцій – необхідна ланка в оволодінні знаннями. Його основні форми: цілеспрямоване читання, складання плану відповіді, конспектування, виписування прикладів до окремих теоретичних положень, анотування, рецензування. Ці форми можна використовувати і на уроках. Працюючи з літературою, студенти складають бібліографію, картотеку статей по окремих темах, картотеку прикладів по

предмету, застосовується і такий вид вправ як колективне складання плану лекції, що прослуховує.

Творча діяльність студентів: написання доповідей, рефератів, рецензування, реферування, анування статей періодичного друку, проведення порівняльного аналізу суміжних понять, запропонованих викладачем і підібраних самими студентами, аналіз відповідей студентів; виготовлення дидактичної допомоги для дітей, розробка варіантів ігор, складання планів уранішньої гімнастики, програм вечорів, дозвілля, виготовлення наочної допомоги до уроку, проведення спостережень за дітьми і самоспостереження.

У дослідженні З. Нестерової позначені основні напрями в професійній підготовці студентів з фізичного виховання:

- формування у студентів глибоких знань по основах методики фізичного виховання і розвитку дітей; формування їх мотиваційної сфери, що забезпечує міцний зв'язок фізичного виховання з професійною підготовкою;
- міцне оволодіння руховими вміннями і навиками вправ, включених в «Програму виховання і навчання в освітньому закладі», і методикою навчання ним;
- виховання організаторських умінь в проведенні масових оздоровчих фізкультурний - спортивних заходів;
- розвиток психомоторики і фізичної підготовленості відповідно до рівня вимог, обумовлених професійною діяльністю;
- посилення уваги до освітньої сторони рухових дій, що вивчаються, що сприяє активізації розумової діяльності студентів і на цій основі ефективнішому формуванню педагогічних знань, навиків і умінь [55].

При підготовці фахівців в області методики фізичного виховання і розвитку дітей Н. Кот пропонує використовувати на практичних заняттях завдання, типу: аналіз планів навчально-виховної роботи, відбір змісту для викладу окремих питань курсу, розробка і проведення різноманітних форм опиту з аналізом відповідей і обґрунтуванням оцінок [34, 92].

Автор вважає, що різноманітність методів навчання, використовуваних на

практичних і лабораторних заняттях, дає можливість ефективно готувати випускників до творчої професійної діяльності [34, 93].

В. Сергеева пропонує використовувати наступні варіанти самостійної роботи: організація самостійної роботи при вирішенні педагогічних завдань і ситуацій; формування пізнавальної діяльності при навчанні плануванню, аналізу; уміння використовувати узагальнені знання при складанні проспектів, рефератів, тез, конспектів, рецензуванні; введення в зміст навчання методологічних знань (робота з методичною літературою на заняттях); здійснення контролю і самоконтролю навчальної діяльності [67, 16].

Самостійна робота студентів включає:

- вивчення записів матеріалу, зроблених на уроці, і його аналіз
- опрацювання літературних джерел;
- виконання завдань
- складання анотацій
- розробку планів-конспектів фізкультурних занять і уранішніх гімнастик, рухомих ігор і т.д.;
- складання конспектів бесід, доповідей, консультацій для батьків, сценаріїв фізкультурних свят [18].

Так само в самостійну роботу, на думку А. Кенеман і Д. Хухлаєвой, включається:

- підготовка фізкультурного інвентарю (набивний мішечок)
- виготовлення атрибутів для рухомих ігор, для фізкультурного дозвілля і свята (фішки, емблеми, і ін.);
- складання таблиць, розподіл фізичних вправ по вікових групах на основі програми;
- систематично удосконалювати навички виконання фізичних вправ, що входять в програму освітнього закладу;
- підвищувати рівень особистої фізичної підготовленості;
- вправлятися в поясненні фізичних вправ, вказівок, в подачі команд,

розпоряджень на різних етапах навчання [31].

Вказівки щодо виконання самостійних завдань даються в процесі заняття.

В курсі методики фізичного виховання та розвитку дітей, як пропонує А. Шестова, викладач використовує різні види самостійної роботи. До них відносяться бесіди, доповіді, складання альбомів, схем. Крім того, студенти самостійно складають план викладу нової теми на заняттях [83, 95].

На думку А. Валєєвої, самостійною роботою в процесі викладацької практики займаються на заняттях і позааудиторно. Тут управління самостійною роботою припускає безпосередня і непряма дія викладача. Якщо спочатку він є джерелом інформації, то потім стає організатором і координатором заняття [13].

Викликає принциповий вираз розуміння самостійної роботи при навчанні фізичному вихованню тільки як репродуктивній діяльності, в процесі якої студент виконує лише тренувальні вправи. Навіть в умовах непрямої дії викладача можлива невідповідна і ініціативна діяльність, а також стимулювання творчості і мислення. Саме спонтанність припускає самостійність у виборі змісту, прояв розумової активності [25].

Організація самостійної роботи студентів у вищій школі припускає спрямованість на такі форми її проведення, які є методично важливими для формування основних функцій майбутнього педагога (конструктивно-плануючою, мотиваційно-стимулюючою, комунікативно-повчальною).

Роль викладача припускає непряме і безпосереднє управління діяльністю студента, а також організацію і коректування процесу підготовки і проведення самостійної роботи.

Корисно запропонувати студентам, на думку Л. Семушиной, проаналізувати конспекти товаришів і дати їм оцінку. Так студенти набувають досвіду педагогічної діяльності. Так само доцільно дати практичне завдання – скласти рекомендації батькам щодо конкретних питань з гартування, виховання та гігієнічних навичок в домашніх умовах [66].

Завдяки придбаним знанням, студентам доступні наступні види

самостійної роботи, які виділила А. Шестова:

- підбір різних вправ і ігор для кожної вікової групи (на практичних заняттях);
- придумування рухомої гри або нового варіанту відомої гри; підготовка сценаріїв спортивних свят; складання плану фізкультурного заняття або плану комплексу уранішньої гімнастики для кожної вікової групи;
- правильна організація роботи з книгою (текст підручника винен не механічно повторюватися, а доповнюватися новими прикладами, додатковими вправами). Якщо зміст теми доступний студентам, то вони вивчають її самостійно;
- використання пам'ятки [82].

Формування у студентів уміння самостійно орієнтуватися в стрімкому потоці інформації – одне з найважливіших завдань. Самостійна робота є незамінним засобом розвитку пізнавальних здібностей [82].

А. Степанко виділила наступні моменти організації самостійної роботи:

1. Форма і зміст самостійної роботи студента повинні мати оптимальне розумове навантаження. Тільки через синтез, аналіз, абстракцію, узагальнення і інші форми розумової діяльності вона може бути результативною.
2. Необхідно зважати на специфіку роботи, передбачати варіанти завдань на розвиток умінь і навиків, необхідних вихователю, завідувачеві, старшому вихователю.
3. По можливості вся робота повинна мати творчий характер [71, 73].

Теоретичний і практичний курс, на думку А. Степанко, пізнання з'єднуються через такі види самостійної роботи, як складання рецензій, анотацій на літературу, самостійна розробка питань для аналізу різних форм організації фізичного виховання, розробка тез консультацій, семінарів-практикумів, педагогічних лекторіїв для батьків [69].

Дослідження учених-педагогів і психологів, як вважає П. Підкасистий, дозволяють умовно виділити чотири рівні самостійної продуктивної діяльності тих, що вчаться, відповідні їх навчальним можливостям:

1. Копіюючи дії учнів по заданому зразку. Ідентифікація об'єктів і явищ, їх пізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні відбувається підготовка студентів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність по відтворенню інформації про різні засоби об'єкту, що вивчається, що в основному не виходить за межі рівня пам'яті. Проте на цьому рівні вже починається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на вирішення складніших, але типовіших завдань.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування придбаних знань для вирішення завдань, що виходять за межі відомого зразка, що вимагає здібності до індивідуальних і дедуктивних виводів.

4. Самостійна діяльність з перенесення знань при вирішенні завдань в абсолютно нових ситуаціях, умовах по складанню нових програм ухвалення рішень, вироблення гіпотетичного аналогового мислення [54].

Отже, на думку А. Валєєвої, можна не тільки диференціювати зміст самостійної роботи і гнучко регулювати і поступово збільшувати її об'єми і проміжки в часі між отриманням завдань студентами і контролем їх виконання [13].

Таким чином, можна зробити висновок, наскільки різноманітні використовувані види самостійних робіт студентів, і, природно, основним завданням будь-якого студента повинне бути прагнення до організації самостійної професійної діяльності.

2.2. Організація та проведення педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент проходив у Запорізькому національному університеті на факультеті фізичного виховання, здоров'я та туризму. В експерименті брали участь студенти 4 курсу в кількості 48 осіб. Нами було сформовано контрольну та експериментальну групи (по 24 студента у кожній).

На констатувальному етапі експерименту нами було проведено визначення педагогічної спрямованості студентів – майбутніх учителів фізичної культури за наступними критеріями: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. Також були встановлені три рівні педагогічної спрямованості (високий середній та низький).

Високий рівень (свідома активно-позитивна діяльність) педагогічної спрямованості майбутніх учителів фізичної культури характеризується стійкою мотивацією до педагогічної діяльності. Такі студенти із задоволенням беруть участь у позааудиторній виховній роботі педагогічного спрямування, зацікавлюють інших. Їм властивий високий рівень самоорганізації та самоконтролю. Таких студентів вирізняє здатність до самокорекції й саморегуляції власних дій, вчинків, почуттів.

Середній рівень (ситуативно-позитивна діяльність) педагогічної спрямованості майбутніх учителів фізичної культури характеризується вибірковою мотивацією, яка дозволяє їм достатньо усвідомлювати певні педагогічні категорії. У таких студентів недостатньо стійка система професійних цінностей. Вони беруть участь у позааудиторній навчально-виховній роботі, але не зацікавлюють інших. Їм притаманний недостатній рівень самоорганізації і самоконтролю, а самокорекція, саморегуляція власних дій, вчинків, почуттів не завжди присутні.

Низький рівень (слабка спонукально-позитивна діяльність) педагогічної спрямованості майбутніх учителів фізичної культури вирізняється егоцентричною спрямованістю. Педагогічні цінності студентів є нестійкими. Вони не ідентифікують свою діяльність з педагогічною. Такі студенти пасивні виконавці, не проявляють ініціативи у виховній роботі, саморефлексія є низькою. Їхня діяльність регулюється зовнішніми вимогами, стимулами та спонуканнями.

Для одержання необхідної інформації з питань, що нас цікавлять, застосовувалися наступні методи: інтерв'ювання, бесіди, педагогічні спостереження, опитування, педагогічний експеримент, які достовірно

засвідчили рівень педагогічної спрямованості до майбутньої педагогічної діяльності студентської молоді.

Метод бесіди в педагогіці є одним з поширених і ефективних методів діагностики особливостей мотивації, оскільки інформація, яка одержується від респондента, найчастіше багатша і докладніша, ніж та, яку можна здобути з використанням інших методів. Вона легко піддається обробці, одержати її можна порівняно оперативно та дешево. Ефективності бесіди сприяє процес особистого, безпосереднього спілкування, цілеспрямованість у визначенні характеристик особистості. У педагогічній практиці вищої школи застосуванню метода бесіди приділяється особлива увага та важлива роль у пізнанні особистості. Найбільш поширеним видом бесіди є діагностична бесіда. При розумному її проведенні можна оцінити потреби, мотиви, схильності, інтереси.

Результати бесіди суттєво допомагають поставити педагогічний діагноз, скласти психологічний портрет (в нашому випадку – викладача і студента), на основі якого в подальшому конструюється управлінська діяльність по формуванню педагогічної мотивації, визначаються рекомендації. Разом з тим, використання цього методу пов'язано з великим обсягом роботи при незначній кількості опитаних.

Питання бесід зі студентами наведені у Додатку А.

Відповідно до мети нашого дослідження, завданнями констатувального експерименту було визначення:

- 1) стану спрямованості до педагогічної діяльності студентів факультету фізичного виховання, здоров'я та туризму;
- 2) вміння застосовувати студентами теоретичні знання на практиці, зокрема, в позааудиторній діяльності;
- 3) готовності студентів до самоосвіти та самовдосконалення з досліджуваної проблеми.

Метод педагогічних спостережень дозволяє керівникам закладів вищої освіти, педагогам безпосередньо у практичній діяльності сприймати прояви мотивації професійно-педагогічної діяльності в цілому та в динаміці. Цей метод

широко використовується у ЗВО. Достатньо повно роль цього методу в педагогічній практиці, його види, методики спостереження викладенні у практичних рекомендаціях Л. Регуш «Практикум зі спостереження та спостережливості» [63].

Спостереження як метод діагностики у вищій школі – цілеспрямоване, організоване сприйняття та фіксування психолого-педагогічних процесів і явищ. Зазвичай воно включає цілі, задачі, тривалість спостереження, вибір об'єкта, предмету і ситуації, встановлення способів спостереження, які якомога менше впливають на об'єкт дослідження, але забезпечують найбільший збір інформації, вибір способів реєстрації, оброблення й інтерпретацію інформації.

Як і будь-який метод, спостереження має свої переваги і недоліки. До сильних сторін варто віднести можливість вивчення предмета в її цілісності, природному функціонуванні, живих зв'язках і проявах. Водночас цей метод не дозволяє активно втручатися у процес, який вивчається, змінювати його і, найголовніше – не дозволяє розкривати внутрішні процеси [72, 596].

Метод опитування (анкетування) – емпіричне дослідження, яке ґрунтується на опитуванні значної кількості респондентів та використовується з метою одержання інформації по виявленню мотивів, професійної спрямованості, стилів спілкування, поведінки, характерологічних особливостей особистості тощо. При використанні цього методу необхідно враховувати його суттєвий недолік: високий ступінь суб'єктивності відповідей внаслідок намагання людини показати себе з кращої сторони та приховати недоліки. Використовуючи закриту форму питань з декількома варіантами відповідей (напр., ранжування за ступенем згоди: «Ні, це не зовсім так», «Можливо, так», «Правильно») можна підвищити інформаційну цінність відповідей.

Метод педагогічного експерименту дозволяє глибше, ніж інші методи перевірити ефективність тих чи інших нововведень по підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності, виявляти необхідні умови реалізації визначених педагогічних завдань.

Серед різновидів педагогічного експерименту найбільш доцільним для

вивчення та організації роботи є констатувальний та формувальний експерименти.

Опитуванням, бесідами, педагогічними спостереженнями, інтерв'ю передбачалося виявлення мотивів до виконання педагогічної діяльності у майбутніх учителів фізичної культури.

Опитування показало, що в більшості студентів сформувалися позитивні ціннісні орієнтації на майбутню педагогічну діяльність.

В якості формувального етапу експерименту нами було реалізовано в експериментальній групі методику підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності. Програма методики включала проведення ділових та рольових ігор, виконання студентами завдань творчого характеру та розроблений практикум «Діагностика фізичного розвитку школярів»,

Рольова гра «Зірковий шлях» [72]

Мета гри: усвідомлення основних особистісних сенсів професійної діяльності, співвідношення їх зі своїми уявленнями про задоволеність професійною діяльністю; визначення рівня домагань і побоювань (дезадаптації) у професійній діяльності; формування повноцінного образу професійної діяльності; відпрацювання навичок прийняття колективних рішень; актуалізація мотивації до оволодіння професією вчителя.

Перший етап. Ваша професія вбирає в себе три складові: вчитель фізичного виховання, інструктор зі спорту, тренер з певного виду спорту. Нарисуйте на аркуші паперу шкалу з діленнями від 0 до 10. На цій шкалі зробіть позначку точкою, де саме ви себе усвідомлюєте у цих складових професії: 0 – зовсім не усвідомлюю; 10 – усвідомлюю повністю.

Поряд нарисуйте ще одну шкалу, на ній окресліть, котра професійна складова Вам найбільше подобається: 0 – зовсім не подобається; 10 – дуже подобається.

Другий етап. Об'єднайтеся в три групи. Групою виберіть собі цифру від 1 до 3. Одна група буде вчителями, друга – інструкторами зі спорту, третя – тренерами. Уявіть собі, що Ви відбулися як фахівці у своїй сфері професійної

діяльності. Кожній групі слід продумати і записати по 10 «зіркових» досягнень і «провалів» у своїй професійній діяльності. Зачитайте отримані результати.

Третій етап. Разом всією групою відпрацюйте також по 10 «зіркових» досягнень і «провалів» у професійній діяльності фахівця галузі фізичної культури і спорту. Зачитайте отримані результати [72, 606-607].

Ділова гра: «Проблеми сучасної школи і шляхи їх вирішення» (Додаток Б).

Мета гри: Розвиток у студентів здібностей актуалізувати свій професійний досвід, ділитися ним з одногрупниками; розвиток умінь бачити і формувати проблеми професійної діяльності, знаходити шляхи їх вирішення.

Тривалість гри: 4 академічні години.

Необхідний матеріал: картки із запитаннями, чисті аркуші, ручки.

Процедура гри: Гра проводиться у два етапи. На першому етапі студенти формуються в малі підгрупи, які в свою чергу діляться на тих, хто буде виступати, висловлювати свою думку за запропонованими запитаннями і «аналітиків», яким слід заслухавши перших, сформулювати проблеми, які були викладені у відповідях. Усім разом необхідно активно слухати, тобто задавати питання, проявляти розуміння, робити резюме, що є дуже важливим для розвитку навичок спілкування, необхідних для майбутньої професії. Викладач роздає картки з питаннями, які стосуються різних аспектів навчального процесу в школі та здійснює загальне керівництво та координацію дій учасників груп. У процесі обговорення викладач часом приєднується до однієї або іншої групи [72, 620-623].

Завдання творчого характеру для студентів.

Завдання 1. Обґрунтувати в есе особистий вибір педагогічної професії.

Завдання 2. Виконати аналіз індивідуального стилю педагогічної діяльності конкретного фахівця.

Завдання 3. Проаналізувати результати проведеного тестування схильностей, здібностей до педагогічної роботи за запропонованими тестами.

Завдання 4. Ідентифікувати себе з обраною професією в галузі «Фізична

культура і спорт» на основі діагностичного запитальника самоідентифікації.

Завдання 5 Самостійно розробити професіограму вчителя фізичної культури.

Розроблений нами практикум «Діагностика фізичного розвитку школярів» спрямований на формування самостійної роботи майбутніх вчителів фізичної культури. Включення даного практикуму в навчальний процес необхідне, оскільки на вивчення діагностики фізичного розвитку школярів в курсі «Методика фізичного виховання і розвитку дітей» відводиться дуже мало годин. Отримані дані в результаті обстеження школярів допомагають визначити подальшу програму виховно-оздоровчої і освітньої роботи із школярами, а також оцінити ефективність роботи вихователя і педагога по фізичній культурі.

Даний курс дозволяє вивчити стан проблеми з діагностики фізичного розвитку школярів і оволодіти способами самостійної роботи.

Основна мета даної програми – освіта студентів з питання використання різних методик для діагностики розвитку школярів.

Завдання практикуму:

1. Розширити знання студентів по темі «Діагностика фізичного розвитку школярів».
2. Вивчити різні підходи до організації і проведення різних діагностичних методик оцінки фізичного розвитку школярів.
3. Формувати аналітичні уміння і навички самостійної роботи.
4. Переконати в необхідності вивчення практикуму і оволодіння основними методиками обстеження фізичного розвитку школярів.

Програма передбачає проведення занять у формі лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять, що проводяться в і базових освітніх установах.

Після закінчення практикуму, студент повинен знати:

- визначення діагностики і вимоги до її організації;
- технологію проведення діагностики в різних вікових групах;
- форми фіксації даних дослідження.

І повинен уміти:

- проводити обстеження фізичного розвитку дітей;
- обробляти результати досліджень;
- робити висновки, давати рекомендації за наслідками дослідження.

За підсумками вивчення практикуму, студентам виставляється залік.

Основні умови його отримання:

- виконати весь об'єм завдань, передбачених програмою практикуму (всього 30 годин);
- надати картотеку методик з короткою анотацією;
- надати оформлену доповідь;
- надати грамотно оформлені рекомендації по організації і проведенню діагностичних методик;
- здати документацію по діагностиці, що проводиться (протокол, характеристика на дитину, паспорт здоров'я дитини, рекомендації).

У процесі формувального експерименту було досягнуто певний рівень професійно-педагогічної спрямованості підготовки майбутніх учителів фізичної культури на засадах впровадження в навчально-виховний процес практикуму «Діагностика фізичного розвитку дітей». Дослідженням виявлено об'єктивну картину підвищення професійного рівня підготовки майбутніх учителів, їхнього рівня професійної самосвідомості в умовах апробації самостійної роботи як компоненту професійних знань.

У відповідності зі змістом навчально-виховного процесу, за яким проводилось експериментальне дослідження, були укладені методичні рекомендації з оптимального вибору методів навчання у вищій школі щодо формування у студентів спрямованості до педагогічної діяльності як складової цього процесу.

Експериментальна робота під час проведення формувального експерименту охоплювала відбір експериментальної та контрольної груп:

- у контрольній групі використовувалася традиційна методика формування спрямованості до педагогічної діяльності;

- у експериментальній групі формування педагогічної спрямованості проводилося на основі впровадження методів організації самостійної роботи студентів.

Впродовж експерименту були проведені контрольні зрізи у контрольній та експериментальній групах з метою визначення впливу виявлених педагогічних особливостей на спрямованість до педагогічної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (результати представлені у таблиці 2.1 та на рисунках 2.1. і 2.2. – у експериментальній групі та рисунках 2.3. і 2.4. у контрольній групі).

З таблиці 2.1. видно зростання високого (на 12,5%) і середнього (на 16,7%) рівнів педагогічної спрямованості майбутніх вчителів фізичного виховання за показниками когнітивного критерію, а також зменшення низького рівня (на 29,2%) в експериментальній групі.

Таблиця 2.1

Результати спрямованості до педагогічної діяльності студентів на етапах проведення дослідження (у %)

Критерії педагогічної спрямованості студентів	Рівні педагогічної спрямованості студентів											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	констатувальний зріз			контрольний зріз			констатувальний зріз			контрольний зріз		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
Когнітивний	12,5	37,5	50,0	25,0	54,2	20,8	16,7	33,3	50,0	16,7	41,7	41,7
Емоційно-ціннісний	20,8	29,2	50,0	33,3	50,0	16,7	16,7	29,2	54,2	20,8	37,5	41,7
Діяльнісно-практичний	8,3	20,8	70,8	20,8	41,7	37,5	12,5	25,0	62,5	16,7	29,2	54,2

У контрольній групі показники когнітивного критерію зросли лише на 8,4% (середній рівень), а зменшення низького рівня відбулося на 8,4% (показники високого рівня не змінилися). Тобто, ці показники майже не змінилися.

Показники емоційно-ціннісного критерію свідчать про те, що у експериментальній групі зросла кількість студентів (33,3%), які мають високий рівень педагогічної спрямованості (на 12,5%). Кількість студентів з середнім рівнем збільшилася з 29,2% до 50,0% (на 20,8%). Показники низького рівня у студентів експериментальної групи зменшилися на 33,3%. У контрольній групі відбулося збільшення високого рівня лише на 4,1% а середнього – на 8,3%; збільшення низького рівня відбулося на 12,5%.

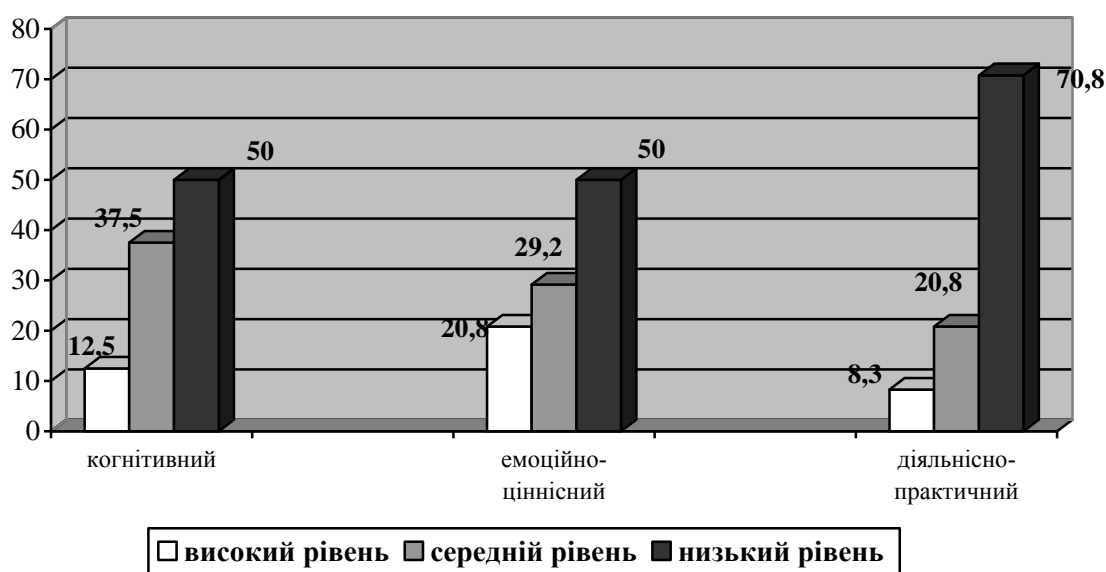


Рис. 2.1. Рівні педагогічної спрямованості студентів експериментальній групі за підсумками констатувального експерименту (у %)

Діяльнісно-практичний критерій виявив такі зміни: збільшення в експериментальній групі показників високого рівня на 12,5% та середнього рівня – на 20,9%; в контрольній групі збільшення високого рівня на 4,2% та середнього рівня також на 4,2%; зменшення показників низького рівня в експериментальній групі відбулося на 33,3%; в контрольній групі зменшення відбулося лише на 8,4%.

Збагачення змісту навчання педагогічними цінностями сприяло зростанню у студентів інтересу до педагогіки вдвічі, зазнало значної динаміки оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури знаннями з організації навчально-виховного процесу, використання надбань дидактики під час

педагогічної практики в школі.

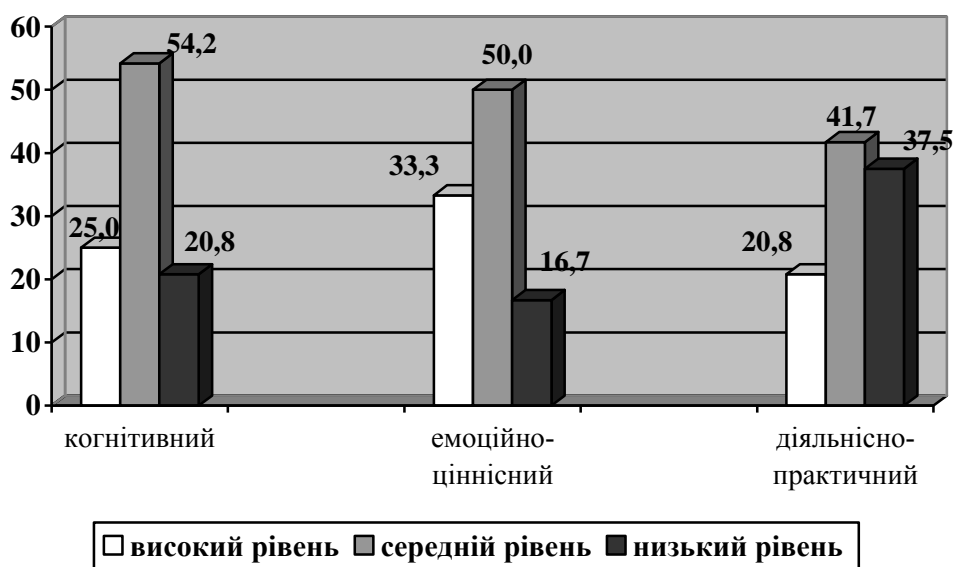


Рис. 2.2. Рівні педагогічної спрямованості студентів експериментальної групи за підсумками формувального експерименту (у %)

У експериментальній групі 62,5% студентів при здійсненні виховної роботи зі школярами під час педагогічної практики поряд із традиційними темами широко проводили заходи педагогічного спрямування. У контрольній групі цей показник відповідно складає 37,5%.

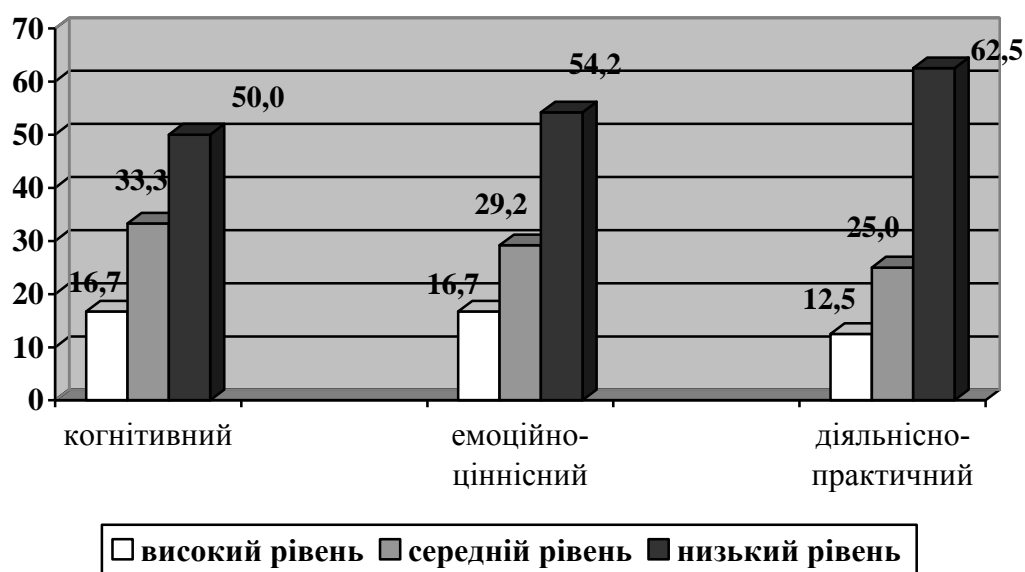


Рис. 2.3. Рівні педагогічної спрямованості і студентів контрольної групи за підсумками констатувального експерименту (у %)

Зіставлення результатів констатувального й формувального етапів експериментів засвідчило, що визначені нами особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до майбутньої педагогічної діяльності створили плідне середовище для сприйняття й усвідомлення майбутніми вчителями важливості використання методів навчання й виховання.

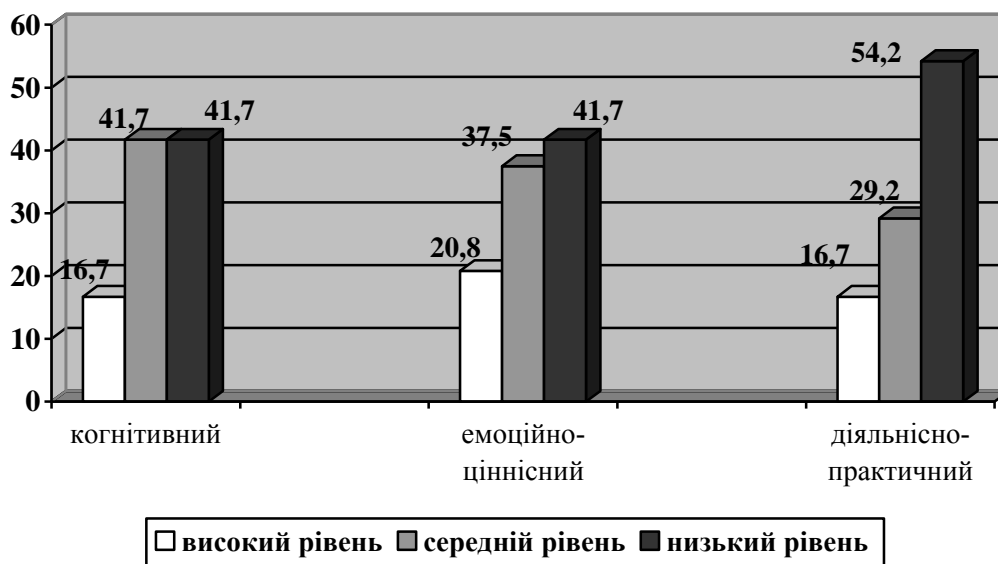


Рис. 2.4. Рівні педагогічної спрямованості студентів контрольної групи за підсумками формувального експерименту (у %)

За результатами формувального експерименту збільшилась кількість майбутніх учителів фізичної культури із високим і середнім рівнями педагогічної спрямованості. Так, в експериментальній групі, де навчально-виховний процес проводився згідно обґрунтованих особливостей, показники педагогічної спрямованості студентів покращилися: високий рівень збільшився у 1,9 разів; середній рівень збільшився у 1,7 разів.

У контрольній групі кількість майбутніх учителів фізичної культури із високим і середнім рівнями педагогічної спрямованості майже не змінилася (див. рисунки 2.3. та 2.4.).

Отже, встановлено, що особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності залежать від організації навчально-виховного процесу і оптимального вибору методів навчання у ЗВО.

2.3. Рекомендації з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність, будучи соціальною за своєю природою, залежить від здібностей особистості, від того, наскільки можливі розвиток і компенсація професійно важливих властивостей.

Становлення професіоналізму відбувається на основі таких компонентів формування індивідуального стилю педагогічної діяльності:

- гностичного – вивчення педагогом об'єкта своєї діяльності (змісту, засобів, форм і методів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється, достоїнств і недоліків своєї особистості й діяльності з метою її свідомого вдосконалення);

- проектувального – далекі, перспективні цілі навчання й виховання, а також стратегії та способи їх досягнення;

- конструктивного – особливості конструювання педагогом власної діяльності й діяльності найближчих цілей учнів з урахуванням навчання й виховання;

- комунікативного – специфіка взаємодії викладача з учнями, при цьому акцент робиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, тобто з досягненням дидактичних цілей;

- рефлексивного – уміння педагога організувати як діяльність учнів, так і свою власну.

Причому доцільне об'єднання проектувального та конструктивного компонентів у діяльнісний. Усі компоненти в цій системі можна описати через сукупність відповідних умінь педагога.

Педагогічна діяльність учителя фізичної культури є творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною, важливою для відтворення суспільного потенціалу. Вона забезпечує навчально-виховний вплив не лише розумового, а й фізіологічного характеру. В зв'язку з цим його соціально-педагогічні функції (вихователя, організатора, дослідника) постійно

розширюються й ускладнюються. До професійних здібностей учителя фізичного виховання належать: наявність педагогічного хисту; прагнення працювати в галузі фізичної культури і спорту; типологічні риси нервової системи, що характеризують силу, рухливість і врівноваженість основних психічних процесів; добрий фізичний стан; висока загальна, інтелектуальна й естетична культура; морально-правова свідомість тощо.

Одним із основних чинників ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності, на нашу думку є розвиток професійного інтересу та активізація пізнавальної діяльності.

Розвиток інтересу майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності ефективно відбувається в процесі навчання при здійсненні міжпредметних зв'язків циклу професійної і практичної підготовки (психологія, педагогіка; теорія і методика викладання: гімнастики, рухливих ігор і забав, спортивних ігор, плавання, легкої атлетики, атлетизму; основи теорії і методики спортивного тренування, підвищення спортивної майстерності, спортивно-педагогічного вдосконалення тощо) з дисциплінами фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки (анатомія людини з основами спортивної морфології, фізіологія людини та фізіологічні основи фізичного виховання, біохімія, гігієна, лікувальна фізична культура, теорія і методика фізичного виховання та ін.) й дисциплінами вільного вибору студентів [81, 216].

Одним із факторів розвитку у майбутніх учителів фізичної культури професійного інтересу є емоційне задоволення від діяльності. У значній мірі цьому сприяють мотивування і стимулювання. Мотивування є сукупність факторів, аргументів і доказів, які використовує викладач для переконання студентів у значимості запропонованих засобів формування готовності до дисципліни в цілому.

Розвиток професійного інтересу майбутніх учителів фізичної культури та формування готовності їх до позакласної роботи можливе за умови використання комплексу ігрових інновацій. Адже рухливі ігри є одним з

найбільш ефективних і адекватних засобів фізичної культури. Вони відіграють освітню, оздоровчу та виховну функції, сприяють збільшенню раціональної рухової активності, покращують рівень фізичного розвитку, рухової підготовленості та стан здоров'я учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Комплекс ігрових технологій сприятиме зацікавленості як на заняттях, так і у різних формах поза аудиторної роботи [81, 219].

Від якості учіння як діяльності залежить результат формування готовності майбутніх учителів фізичної культури, їх розвиток і виховання. Ключовою проблемою у вирішенні задач підвищення ефективності та якості навчального процесу є активізація пізнавальної діяльності студентів факультетів фізичного виховання.

Однією з головних умов активізації пізнавальної діяльності студентів факультетів фізичного виховання є формування професійної спрямованості протягом їхнього навчання. Адже, саме професійна спрямованість залучає студентів до творчості, розвиває креативні здібності та спонукає до самостійності.

Професійна спрямованість виражена цілеспрямованим підходом студентів до навчальної діяльності, під час якої вони оволодівають знаннями, уміннями та навичками. Надалі професійна спрямованість переростає в професійне ставлення студентів до наступної педагогічної діяльності [81, 217].

Формування основних механізмів саморозвитку педагогів, таких як педагогічне пізнання, спілкування, адаптація, діяльність, релаксація, рефлексія, неможливе без розвитку основних педагогічних здібностей, а саме:

- здатності до педагогічного пізнання через розуміння вчителем учня, інтерес до дітей, творчість у роботі, спостережливість у стосунку до них;
- здатності до організації педагогічного спілкування через педагогічну вимогливість, педагогічний такт і здатність створювати дитячий колектив;
- здатності до адаптації в нових, швидко мінливих умовах;
- здібностей, що характеризують діяльність учителя через змістовність, яскравість, образність і переконливість;

- креативності, що виявляється через творчість, педагогічну імпровізацію, знайдення несподіваного педагогічного рішення та його втілення;
- релаксацію та рефлексію своїх здібностей, усвідомлення себе в педагогічній діяльності й оцінкою її ефективності.

Діяльність педагога реалізується в постійному взаємозв'язку з педагогічним колективом, що впливає на її характер, коректує і в кінцевому рахунку багато в чому визначає результат праці педагога. Тільки за наявності рефлексивних просторів, у яких учитель відчуває свою значущість, може відкрито говорити про свої досягнення та проблеми, відбувається його становлення як професіонала.

Щодо педагогічної діяльності, варто говорити про педагогічний професіоналізм як про ступінь оволодіння загальною й педагогічною культурою. При цьому педагог виступає носієм культурних цінностей, головна з яких - це галузь знань, які він викладає, крім того, він ще й носій культури у сфері своєї професії. А наявність професійно-педагогічної культури дозволяє більш продуктивно вирішувати педагогічні задачі.

Компетентність – це наявність у людини знань і досвіду в якій-не будь галузі, тобто це загальний оцінний термін, що позначає здатність до діяльності «зі знанням справи». Зазвичай він застосовується до осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх розуміння, знань і вмінь реальному рівню складності виконуваних ними задач і розв'язуваних проблем.

Для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності важливими є такі компетентності педагога.

Ціннісно-змістовна орієнтація особистості: усвідомлення своєї ролі та призначення; потреба та здатність до самореалізації; захоплена побудова життя та професійної діяльності.

Комунікативна: володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, у тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет.

Інформаційна: уміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію; нормативно-правове забезпечення педагогічної діяльності; володіння інформаційними технологіями.

Загальнокультурна: знання в галузі національної, загальнолюдської культури; уміння рефлексувати особистісну аксіологічну систему; толерантність до різних етнокультур.

Особистісне самовдосконалення: потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу; здатність до саморозвитку.

Пізнавально-творча: уміння цілепокладання, планування, рефлексії навчально-пізнавальної діяльності; розвиненість творчих здібностей; здатність самостійно здобувати нові знання.

Соціально-трудова: здатність узяти на себе відповідальність; прояв поєднання особистих інтересів з потребами суспільства; підготовленість до самостійного виконання професійних дій.

Професійна: активна життєва позиція; професійні знання й уміння; професійні особистісні якості; творчі вміння. При цьому основною виступає загальнокультурна компетентність. На основі загальнолюдських цінностей педагог будує систему відносин з учнями, визнаючи їх, виявляє й усвідомлює себе творчою особистістю, спрямовує педагогічну діяльність на розвиток унікальної суті кожного учня й розвиває себе як особистість та як професіонал. Однак такий процес можливий тільки тоді, коли педагог використовує рефлексію.

Таким чином, у діяльності вчителів фізичної культури важливе місце займають такі прояви творчої активності, як педагогічна імпровізація, педагогічна інтуїція, уява, що сприяють оригінальному продуктивному рішенню педагогічних задач. У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові й педагогічні інтереси та потреби; розвинена педагогічна рефлексія та творча самостійність створюють умови для ефективної самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних можливостей особистості.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження дало можливість зробити такі висновки.

Однією з найважливіших особливостей успішності майбутньої педагогічної діяльності справедливо можна вважати професійну підготовленість фахівця. Саме від рівню її сформованості залежить те, наскільки успішним він буде у обраній професійній діяльності. У професійно-педагогічній діяльності майбутній педагог має прагнути до системно-моделюючого рівня продуктивності своєї творчої діяльності, при якому він зміг би перетворити свою навчальну дисципліну в засіб і метод педагогічного впливу на особистість вихованця.

Аналіз поняття «професійна підготовка» виявив такі основні розуміння цього феномену: процес забезпечення якісно нового рівня професійно-орієнтованої підготовки, в тому числі педагогічної, у ЗВО; значущий компонент структури особистості та професійної діяльності майбутнього фахівця, вчителя; інтегративна якісна характеристика фахівця, що є складною динамічною системою професійно важливих якостей особистості, які визначають успішність виконання професійних обов'язків.

Педагогічна діяльність – це складний багатофакторний процес виконання системи дій для виконання різних навчально-виховних завдань. Тому підготовка до педагогічної діяльності становить цілісну багатосторонню динамічну систему, що функціонує відповідно до завдань, принципів підготовки спеціалістів

Перш за все, у своєму теоретичному дослідженні ми спирались на змістовний підхід, який базується на вивченні потреб людини, що є основними складовими професійної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Другим важливим підходом, яким ми користувались при теоретичному

аналізу наукових джерел є процесуальний підхід до вивчення професійної підготовки.

Визначено, що під професійно важливими якостями розуміють індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. Якість професійної підготовки майбутніх учителів є важливим чинником, який обумовлює успішне активне входження фахівця в професію і особистісне благополуччя (самовизначення) і впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності

Аналіз педагогічної сутності професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури дає підстави стверджувати, що вона є соціально-формуальною, творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною, котра забезпечує навчально-виховний вплив не лише розумового, а й психофізичного характеру та потребує взаємозв'язку ґрунтовних психолого-педагогічних знань і вмінь. Діяльність сучасного вчителя фізичної культури як педагога-вихователя, організатора та дослідника постійно розширюється, ускладнюється та охоплює діагностико-прогностичні, навчально-розвивальні, оздоровчо-профілактичні, навчально-методичні, виховні, комунікативні, здоров'язберезувальні, контролювальні, моніторингові, фізкультурно-просвітницькі функції. Окрім бездоганних фізичних і психічних кондицій для їх виконання йому необхідна низка розвинутих здібностей і властивостей, зокрема: педагогічний хист, схильність до роботи з молоддю, прагнення працювати в галузі фізичної культури і спорту. Вважаємо, що вчитель фізичної культури має володіти високою загальною та інтелектуальною культурою, моральною, правовою відповідальністю та естетичною вихованістю.

Експериментальне дослідження присвячено вивченню тих особливостей, під впливом яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

Для одержання необхідної інформації з питань дослідження нами було застосовано методи інтерв'ювання, бесіди, педагогічні спостереження, опитування, які достовірно засвідчили рівень педагогічної спрямованості до

майбутньої педагогічної діяльності студентів факультету фізичного виховання, здоров'я та туризму.

Упровадження розробленої методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності забезпечило формування в більшості студентів експериментальної групи середнього та високого рівнів педагогічної спрямованості за когнітивним, емоційно-ціннісним та діяльнісно-практичним критеріями.

За результатами дослідження встановлено, що особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності залежать від організації навчально-виховного процесу і оптимального вибору методів навчання у вищій школі.

Таким чином, мета дослідження досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. Київ : Либідь, 1980. 213 с.
2. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2008. 336 с. URL: <http://posibniki.com.ua/post-vibir-metodiv-navchannya>.
3. Асахова В. Нові методи навчання. *Освіта України*. 1998. 29 квітня. С. 7-8.
4. Ахмедов Б. А. К вопросу о классификации средств и методов учебного процесса. *Ученые записки МВС Азербайджанской ССР*. 1973. № 6. С.13.
5. Бабанский Ю. К. Методи обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 214 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 352 с.
7. Березняк Е. Н. Важное условие повышения качества обучения и воспитания. Киев : Вища школа, 1982. 185 с.
8. Березовська Л. І. Особливості професійної діяльності вчителів. *Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. 17, ч. 1. С. 146-153.
9. Блонский П. П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью. *Избранные педагогические произведения*. Москва : Мысль, 1970. С. 43-56.
10. Бойченко В. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету. *Вісник Львівського університету*. 2009. № 25. С. 293-299.
11. Бондар С. П. Методи навчання. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 492-494.
12. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. 96 с.
13. Валеева А. М. Самостоятельная работа студентов. Москва : Академия, 2005. 142 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред.

- В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
15. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Харків, 2002. С. 301-309.
 16. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
 17. Выбор методов обучения в средней школе / под ред. А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанского. Москва : Прогресс, 1981. 205 с.
 18. Герасименко С. Ю., Кізло В. І., Кушнір Р. Г. Самостійна робота як засіб вдосконалення підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2011. Вип. 13. С. 105-108.
 19. Голенкова Ю. В. Психологічний аналіз специфіки праці вчителя фізичної культури. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2008. № 3. С. 6-9. URL: <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/402/397>.
 20. Голощапов Б. Р. История физической культуры и спорта. Москва : Академия, 2002. 326 с.
 21. Дидактика сучасної школи / під ред. Б. С. Кобзар, Н. В. Кумаріної та ін. Київ : Рад. школа, 1988. 412 с.
 22. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова В. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 192 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8387/1/Антонова%20Професійна%20підготовка.pdf>.
 23. Захаріна Є. А. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в вищих навчальних закладах України. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2014. Вип. 14 (44). С. 271-275.
 24. Ибрагимов Г. С. Концентрированное обучение. *Народное образование*. 1993. № 4. С. 37-44.
 25. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 486 с.
 26. Ильина Т. А. Педагогика : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1999. 496 с.
 27. Исаков М. Н. Становление самооценки педагогического мастерства

- студентов факультетов физического воспитания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Ленинград, 1989. 165 с.
28. Иванова Н. Г. Формування професійно важливих якостей – важлива умова успішного виховання майбутніх фахівців. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 163-166.
29. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе. *Формирование личности специалиста в ВУЗе*. Грозный, 1980. С. 5-13.
30. Капран С. Самостійна навчальна робота студентів – особлива система умов навчання, яку створює викладач. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (1). С. 38-43.
31. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб, пособ. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1978. 272 с.
32. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособ. Москва : МПСИ: Флинта, 2003. 320 с.
33. Коротяев Б. И. Учение процесс творческий: книга для учителя: из опыта работы. Москва : Просвещение, 1989. 159 с.
34. Кот Н. А. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних технологій фізичного розвитку та оздоровлення дітей. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 16. С. 91-94. URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_16/V16_91_94.pdf.
35. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. Санкт-Петербург : Рыбинск, 1993. 54 с.
36. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Знання-Прес, 2003. 418 с.
37. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
38. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 365 с.

39. Макаров П. Дидактика Дистервега (сущность, содержание, ход обучения). *Советская педагогика*. 1987. № 5-6. С. 160-180.
40. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 670 с. URL: <http://ualibrarium.narod.ru/human/pedagogics/10/pedagogika-maksimyuk.html>.
41. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
42. Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація. *Інтернет портал : Освіта.ua*. 2008. URL: <http://osvita.ua/school/theory/780/>.
43. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Дело, 1976. 208 с.
44. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителей. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.
45. Мельник О. Основи гуманізації навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх учителів фізичного виховання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2014. № 11. С. 99-101
46. Мешко Г. М. Суть і особливості педагогічної професії : навч. посіб. Київ : Академвидав 2010. 200 с.
47. Микитюк О. Особистісно-професійний розвиток педагога у контексті компетентнісного підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 32-38. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24032/1/5-32-38.pdf>.
48. Минияров В. М., Кудинов С. И. Особенности профессиональной подготовки студентов факультета физического воспитания : метод. реком. Куйбышев : Наука, 1984. 124 с.
49. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / за ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. 337 с.
50. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1987. 109 с.
51. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, та ін. 3-є вид., доп. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
52. Педагогика : учебное пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва :

- Просвещение, 1988. 608 с.
53. Петунии О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1980. 112 с.
54. Пидкасистый П. И. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед вузов и пед. колледжей. Москва : Просвещение, 1998. 640 с.
55. Пилипей Л. П. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів : монографія. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ» 2009. URL: http://lib.uabs.edu.ua/library/Books_academy/911_2009.pdf.
56. Поліщук Г. П. Методи навчання в українській школі (20–30-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2010. 156 с.
57. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. Москва : Педагогика, 1983. 129 с.
58. Про освіту : закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 10.07.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
59. Прокопьев И. И., Михалкович И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособ. Минск : Тетра Системс, 2002. 544 с.
60. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : посіб. / укл. В. І. Петроченко. Запоріжжя : КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. 40 с. URL: http://zoctkum.ucoz.ua/biblioteka/2013/profkomp_pedagoga.pdf.
61. Ракова Н. А. Педагогіка сучасної школи : навч. посіб. Вітебськ : Вид-во УО «ВДУ ім. П.М. Машерова», 2009. 215 с.
62. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск : Удмурдский университет, 1994. 93 с.
63. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 208 с.
64. Родзинки педагогічної творчості вчителів фізичної культури : методичні розробки уроків та позакласних заходів для вчителів, які викладають предмет «Фізична культура» в школах, ліцеях, коледжах / укл. О. П. Аксьонова. Запоріжжя: Диво, 2007. 178 с.
65. Семушина Л. Г., Борщанская Б. Р., Подлеская Н. С. Преподавание курса

дошкольной педагогики в педагогическом училище : пособие для преподавателей педагогических училищ и студентов педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1990. 183 с.

66. Семушина Л. Г. Рекомендации по внедрению современных технологий обучения. *Специалист*. 2005. № 8. С. 67-73 ; № 9. С. 57-61.
67. Сергеева В. П. Система контроля знаний как форма самостоятельной работы. *Дошкольное воспитание*. 1997. № 6. С. 14-18.
68. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Москва : Дело, 1978. 104 с.
69. Стасенко О. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. *Молода спортивна наука України*. 2009. Т. 2. С. 166-172. URL: http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/2184/1/Stasenko_22.pdf.
70. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Москва : Академия, 2001. 368 с.
71. Степанко А. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до фізичного виховання учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 186 с.
72. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.
73. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.4. 640 с.
74. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 532 с.
75. Толстой Л. М. Педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1989. 544 с.
76. Управление процессом приёма студентов в педагогический вуз / сост. Е. П. Шастина. Москва : МГПИ, 1990. 63 с.
77. Успенский В. Б., Чернявская А. П. Введение в психолого-педагогическую

- деяльність : учеб. пособ. Москва : Владос-Пресс, 2003. 176 с.
78. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2003. 136 с.
79. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-е вид., стер. Київ : Академія, 2009. 560 с.
80. Хрестоматія з української класичної педагогіки : К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ : Грамота, 2008. 768 с.
81. Шевченко О., Мельнік А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Shevchenko_Melnik.pdf.
82. Шестова А. Самостоятельная деятельность студентов. *Дошкольное воспитание*. 1999. № 9. С. 48-53.
83. Шестова А. Самостоятельная работа учащихся на уроках и дома: курс методики физического воспитания. *Дошкольное воспитание*. 1988. № 12. С. 95-102.
84. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 248 с.
85. Яворська С. Далеке – зблизька : Розвиток методів навчання (20-30-ті роки ХХ ст.). *Вища школа*. 2005. № 5. С. 71-78.

Додаток А

Питання інтерв'ю та бесід зі студентами

Когнітивний компонент.

1. Який професійний досвід вітчизняних педагогів Вам відомий?
2. Що Вас цікавить у сучасній педагогіці?

Емоційно-ціннісний компонент.

1. Чи отримуєте Ви задоволення від організації навчально-виховного процесу з дітьми?
2. Чи прагнете Ви до професійного самовдосконалення?

Діяльнісно-практичний компонент.

1. Які методи стимулювання пізнавальної активності учнів Ви використовували б у своїй майбутній професійній діяльності?
2. Які методи виховання учнів Ви б застосовували під час проведення занять з фізичної культури?

Додаток Б

Ділова гра: «Проблеми сучасної школи і шляхи їх вирішення» (Н. Степанченко)

Мета гри: Розвиток у студентів здібностей актуалізувати свій професійний досвід, ділитися ним з одногрупниками; розвиток умінь бачити і формувати проблеми професійної діяльності, знаходити шляхи їх вирішення.

Тривалість гри: 4 академічні години.

Необхідний матеріал: картки із запитаннями, чисті аркуші, ручки.

Процедура гри: Гра проводиться у два етапи. На першому етапі студенти формуються в малі підгрупи, які в свою чергу діляться на тих, хто буде виступати, висловлювати свою думку за запропонованими запитаннями і «аналітиків», яким слід заслухавши перших, сформулювати проблеми, які були викладені у відповідях. Усім разом необхідно активно слухати, тобто задавати питання, проявляти розуміння, робити резюме, що є дуже важливим для розвитку навичок спілкування, необхідних для майбутньої професії. Викладач роздає картки з питаннями, які стосуються різних аспектів навчального процесу в школі та здійснює загальне керівництво та координацію дій учасників груп. У процесі обговорення викладач часом приєднується до однієї або іншої групи.

Для розгляду пропонувалися такі запитання:

1. Як Ви ставитеся до професії вчителя фізкультури, тренера з виду спорту? Як змінилася Ваша уява про професію за час навчання?
2. Яку професію Ви б обрали, якби з'явилася можливість почати вчитися наново?
3. Багато вчителів, тренерів стверджують, що сьогоднішні учні змінилися, при цьому за багатьма параметрами – в гіршу сторону. Що Ви про це думаєте?
4. Відомий факт, що серед вчителів, тренерів є «кращі» та «гірші». Чим на Ваш погляд вони відрізняються?
5. Яке враження про себе Ви хотіли б створити в учнів? Чому? Яким

чином?

6. Як Ви будували своє спілкування з учнями під час практики? Які труднощі при цьому виникали та як Ви їх долали?

7. Припустимо, що у Вас є учні, які не виявляють інтересу до уроків фізкультури. Що Ви можете запропонувати для того, щоби змінити їхнє ставлення?

8. Як Ви думаєте, чи потрібні певні специфічні якості або здібності, щоби бути хорошим тренером, учителем фізкультури? Якщо потрібні, то які?

9. Що Вам подобалось у Вашого шкільного вчителя фізкультури? Що ви цінуєте у свого тренера як професіонала? Що допомагає ефективно працювати в сфері фізичної культури і спорту?

10. Як Ви уявляєте свою професійну кар'єру? Ким ви хочете себе бачити через 5, 10 років?

Результати ділової гри. Після того, як всі питання розглянуті студентами, слово надається «аналітикам», які проаналізувавши відповіді своїх колег, сформулювали, зокрема, такі проблеми сучасної освіти у галузі фізичної культури і спорту.

1. Низький престиж професії вчителя фізкультури, тренера внаслідок зовнішньої простоти професії, низької заробітної плати.

2. Висока емоційна напруженість педагогічної діяльності (особливо тренерської) та необхідність управляти своїм психічним станом, не піддаватися негативним емоціям.

3. Домінування авторитарного стилю управління в школі, відсутність довіри до учнів, унаслідок чого багато важливих питань вирішуються без їхньої участі. Нездатність адміністрації здійснювати діалог, співпрацювати з учителями, а вчителів – із батьками.

4. Схильність учителів потрапляти під вплив стереотипів стосовно учнів, що в свою чергу негативно впливає на стосунки з ними, ставлення учнів до навчально-виховного процесу.

5. Застарілий підхід до складання програм з фізичного виховання, що не

враховує інтереси і потреби учнів, позицію вчителів.

6. Слабка матеріальна база школи, що унеможлиблює використання різноманітних інноваційних технологій, ефективно здійснювати фізичну підготовку та здоров'язбереження учнів.

З переліку висловлених проблем можна зробити висновок, що студенти достатньо глибоко й адекватно проаналізували стан сучасної школи.

На другому етапі гри здійснюється пошук і визначаються способи, шляхи, напрями вирішення піднятих проблем.

Студенти в підгрупах (4-5 осіб) одержують на карточці по одній із сформульованих «аналітиками» проблем і під час сумісного обговорення відповідають на такі питання:

1. Що можна зробити для розв'язання проблеми, зміни ситуації на краще?

Окреслюються прийоми, способи вирішення проблеми, визначаються конкретні заходи і дії, що можуть бути виконані вчителями, тренерами, адміністрацією школи, дитячо-юнацькими спортивними школами, органами управління освітою, спортом, іншими державними організаціями і службами.

2. Які труднощі можуть виникнути під час розв'язання певної проблеми? Труднощі можуть бути об'єктивного та суб'єктивного характеру. Їх необхідно заздалегідь передбачити, з'ясувати і підготуватися до подолання.

3. На що потрібно звертати увагу в процесі професійної підготовки фахівців (учителів) у закладах вищої освіти галузі фізичної культури і спорту?

Зокрема, як ці проблеми мають бути враховані у змісті навчальних планів, програм? Які якості особистості слід розвивати в майбутнього вчителя під час його професійної підготовки?

Результати ділової гри. Для прикладу подамо запропоновані студентами заходи, що спрямовані на вирішення проблеми підвищення престижу професії тренера, вчителя фізкультури:

- забезпечення державної підтримки вчителів, тренерів (турбота про умови праці та життя, підвищення рівня соціальної захищеності тощо);
- підтримка спортивних педагогів засобами масової інформації

(телепередачі з тренерами та спортсменами, телевізійні фільми про школу та освіту, де вчителі фізвиховання показані в позитивному ракурсі, програми про здоровий спосіб життя, де превалює пропаганда рухової активності та спорту тощо);

- проведення конкурсів серед учителів, які мають стаж роботи 3-5 років;
- організація та проведення днів самоуправління у закладі загальної середньої освіти, коли учні мають можливість виступити в ролі вчителя із метою усвідомлення ними складності та важливості професії педагога;
- удосконалення програм із фізичного виховання та наближення їх до інтересів учнів, завдань фізичної культури і спорту, втілення інновацій у навчально-виховний процес;
- підвищення значимості та престижу школи і вчителів у очах батьків (подяки батькам, запрошення їх в якості консультантів, різноманітні форми просвіти і консультування із питань виховання та фізичного розвитку дітей);
- підвищення заробітної платні педагогам, зокрема вчителям, що працюють у сільській місцевості.

Реалізація цих заходів може наштовхнутися, на думку студентів, на такі труднощі:

- відсутність інтересу органів державної влади і регіонального самоуправління до проблем школи;
- неготовність державних структур до нових форм і методів роботи з органами освіти, управлінням спортом;
- очікувальна позиція та слабка активність учительського корпусу щодо захисту своїх інтересів;
- неготовність учителів сприйняти нові форми і методи взаємовідносин з державою, адміністрацією, батьками, колегами, учнями.

Для подолання цих труднощів у професійній підготовці в галузі фізичної культури і спорту, на слухний погляд студентів, необхідні такі заходи:

- знайомити студентів – майбутніх педагогів із досвідом розв'язання освітніх проблем у галузі фізичної культури і спорту в інших країнах;

- підвищити якість професійно-педагогічної підготовки, зокрема, формування у студентів компетентностей, пов'язаних із упровадженням сучасних технологій, вирішенням за їх допомогою реальних професійних проблем;

- збільшити кількість годин на проведення педагогічної та тренерської практики (до 25% від загальної кількості навчального часу).