

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ТИМОШЕНКО ОЛЕКСІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ

УДК 378.637.016:796:371.134(043)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук

Науковий консультант-
академік АПН України, доктор
філософських наук, професор
Андрущенко В.П.

Київ - 2009

ЗМІСТ

	стор.
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ _____	5
ВСТУП _____	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ _____	20
1.1. Концепція оптимізації професійної підготовки у ВНЗ У сучасній психолого-педагогічній літературі_____	20
1.2. Оптимізація управління професійною підготовкою на основі наукової організації педагогічної праці В вищій школі_____	35
1.3. Удосконалення навчально-виховного процесу як необхідна складова оптимізації професійної підготовки фахівців у вищій школі_	53
Висновки до першого розділу_____	64
РОЗДІЛ 2. КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ _____	66
2.1. Модель оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ_____	66
2.2. Програмно-цільове управління в вищих навчальних закладах, яке побудоване на засадах теорії оптимізації_____	101
2.3. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту на основі програмно-цільової технології управління _____	115
Висновки до другого розділу_____	143
РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ _____	146

3.1. Сучасні вимоги до професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» _____	146
3.2. Особливості організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури _____	183
3.3. Технологія створення типової навчальної програми, побудованої на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу _____	243
3.4. Теоретичні засади діагностики рівня засвоєння професійних знань і вмінь фахівців фізичного виховання і спорту у вищій школі ____	254
3.4.1. Використання тестів як одна з умов оптимального та об'єктивного визначення навчальних досягнень студентської молоді ____	265
3.4.2. Засоби і методи оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на основі модульно-рейтингового контролю успішності студентської молоді _____	274
Висновки до третього розділу _____	289
РОЗДІЛ 4. УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ _____	
4.1. Технологія кредитно-модульної системи організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури _____	293
4.2. Методичні особливості впровадження кредитно-модульної технології професійної підготовки в навчальний процес майбутніх учителів фізичної культури на основі програмно-цільового підходу ____	307
4.3. Моніторинг упровадження новітніх технологій у навчальний процес студентської молоді _____	314
Висновки до четвертого розділу _____	323

РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА	
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ	
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ	
КУЛЬТУРИ _____	325
5.1. Критерії та рівні готовності студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» до майбутньої професійної діяльності _____	325
5.2. Методика визначення ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури _____	334
5.3. Аналіз результатів ефективності моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури _____	351
Висновки до п'ятого розділу _____	371
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ _____	373
ДОДАТКИ _____	380
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ _____	532

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КМСОНП	-	кредитно-модульна система організації навчального процесу
М	-	Модуль
ЗМ	-	змістовий модуль
НЕ	-	навчальний елемент
ECTS	-	європейська кредитно-трансферна та акумулююча система
НПУ	-	Національний педагогічний університет
НІТ	-	науково-інформаційні технології
НДР	-	науково-дослідна робота
КМСПФ	-	кредитно-модульна система підготовки фахівця
ДЮСШ	-	дитячо-юнацька спортивна школа
ЗС	-	зимовий семестр
ВС	-	весняний семестр
КВАС	-	контроль відвідуваності та активності студентів

ВСТУП

Актуальність теми. Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни соціально-економічного, духовного розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена глибокими змінами в системі та структурі вищої освіти, а також необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір.

Концептуальні положення щодо змісту й організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в вищих навчальних закладах базуються на засадах Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти, Болонської декларації (1999 р.), Євросоюзу, рекомендаціях ЮНЕСКО, які наголошують на необхідності фундаменталізації, неперервності, диверсифікації та гнучкості, прогностичності, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості фізкультурної освіти.

Підготовка педагогічних кадрів за напрямом 6.010201 «Фізичне виховання» в сучасних умовах характеризується рядом протиріч, а саме: між вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та їхньою кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; процесами демократизації й гуманізації педагогічної науки і практики щодо забезпечення відповідної фізкультурної освіти та їхнім втіленням у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури; потребами педагогічної науки і практики в урахуванні зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та недостатнім їх вивченням та узагальненням у вітчизняній педагогічній науці; масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та особистісним підходом

до їхньої професійної підготовки; обсягом наукової інформації, отриманої за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, та умовами для її застосування в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Вирішення наведених суперечностей потребує оптимізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в вищих навчальних закладах України з метою забезпечення високої конкурентоспроможності вчителя фізичної культури.

Концептуальні засади професійної підготовки педагогічних кадрів досить повно досліджувалися в працях вітчизняних учених (Р.С. Гуревич, В.Г. Кузь, А.О. Лігоцький, Л.О.Хомич, Я.В. Цехмістер, М.Г. Чобітько та ін.), зокрема, підготовки майбутніх учителів фізичної культури – в працях вітчизняних та зарубіжних авторів (В.Г. Ареф'єв, Г.Д. Бабушкін, Л.Є. Варфоломієва, М.С. Герцик, О.Ц. Демінський, Є.В. Дольова, В.І. Завадський, В.П. Каргаполов, М.Н. Краснова, О.С. Куц, Є.Н. Перфильєва, Л.П. Сущенко, А.Х. Тоян, Г.А.Шашкін, Б.М. Шиян та ін.).

Однак сучасні умови розвитку суспільства вимагають оптимальних освітянських вимірів удосконалення методів та змісту освіти відповідно до Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) та вимог Болонської конвенції. Завданнями, що забезпечують національні інтереси України, зміцнюють авторитет і конкурентоспроможність нашої держави в міжнародних відносинах, зумовлюється потреба постійного оновлення та осучаснення навчально-виховного процесу. Він має бути чітко орієнтований на демократичні цінності, ринкові засади економіки та найсучасніші науково-технічні здобутки.

Найбільший внесок у розвиток теорії оптимізації процесу навчання і встановлення науково обґрунтованого змісту цього визначення зробили Ю.К. Бабанський та М.М. Поташник, які в загально дидактичному плані обґрунтували основні положення оптимізації педагогічного процесу.

Існує багато досліджень, у яких розкрита теорія оптимізації навчально-виховного процесу. Переважно ці роботи спрямовані на визначення суті оптимізації навчально-виховного процесу школярів (Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, Б.І. Загвязинський, Т.А. Ільїна, В.М. Кузнецова В.О. Сластьонін, М.Д. Нікандров,); дослідження оптимізації викладання дисципліни у вищому навчальному закладі й наукової організації педагогічної праці в школі (С.І. Архангельський, А.П. Верхола).

Прагнення держави інтегруватися в європейський освітній простір потребує переосмислення змісту, функцій і завдань оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах на основі програмно-цільового управління з використанням кредитно-модульної технології навчання, що дасть можливість науково обґрунтувати та доповнити дидактичну систему професійної підготовки вчителя фізичної культури у ВНЗ.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертації **«Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану й загальної проблеми наукових досліджень кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту. Дисертаційна робота є складовою частиною тематичного плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Зміст освіти, форми і засоби підготовки вчителів», який затверджений Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №6 від 25 грудня 2003 року). У межах теми розроблено модель оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі використання програмно-цільового підходу в управлінні професійною підготовкою та застосування кредитно-модульної системи організації

навчального процесу студентів за напрямом підготовки 6.010201 «Фізичне виховання».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 року) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №1 від 29 січня 2008 року).

Метою дисертаційного дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування та розробка моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури в вищих педагогічних навчальних закладах, побудованої на засадах програмно-цільового підходу та кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Розкрити й обґрунтувати концепцію, яка становить теоретико-методологічну основу розв'язання проблеми оптимізації професійної підготовки в умовах розвитку сучасної освіти в Україні.

2. Визначити складові компоненти й структуру моделі оптимізації педагогічного процесу в вищому навчальному закладі та шляхи вдосконалення професійної підготовки вчителів фізичної культури.

3. Розкрити особливості впровадження програмно-цільового підходу в процес професійної підготовки вчителів фізичної культури.

4. Розробити та експериментально довести ефективність моделі оптимізації навчання при підготовці вчителів фізичної культури на основі кредитно-модульної технології.

5. Обґрунтувати критерії та показники сформованості професійних знань і вмінь майбутніх учителів фізичної культури, визначити динаміку їхнього розвитку.

6. Розробити, апробувати та впровадити методичний інструментарій реалізації моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури та визначити ступінь її ефективності.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки вчителів фізичної культури в системі вищих педагогічних закладів освіти.

Предметом дослідження є теоретичні засади і технології оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури в вищих навчальних закладах.

Концепція дослідження. Провідна ідея концепції полягає у розгляді питання оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка включає в себе зміст, компоненти, критерії оптимізації, моніторинг якості навчання (науковий супровід), методика оптимізації наукової організації педагогічної праці (програмно-цільовий підхід) і оптимізації навчально-виховного процесу майбутніх учителів фізичної культури шляхом упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в вищих навчальних закладах потребує об'єктивного аналізу зарубіжного досвіду підготовки фахівців і з'ясування перспективних напрямів її оптимізації відповідно до вітчизняних та світових стандартів.

Програмно-цільовий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в вищій школі можна розглядати як науково обґрунтовану систему суб'єктно-суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу, результатом і головною метою якої є уніфікація і спрощення управлінської діяльності, створення умов для більш ефективного вирішення загальних питань наукової організації педагогічної праці в вищій школі, оптимізація роботи різних структурних підрозділів навчального закладу, спрямованої на розв'язання важливих проблем, що виникають у процесі професійної підготовки студентської молоді.

Структура кредитно-модульної системи сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів закладами освіти через використання загальнозрозумілої системи оцінювання (кредит і оцінка), а також

забезпечується засобами для інтерпретації національної системи вищої освіти і базується на трьох ключових елементах: інформація (стосовно навчальних планів і програм), використання кредитів (для визначення навантаження студентів) і об'єктивна оцінка навчальних досягнень студентів (за допомогою рейтингової системи оцінювання).

Гіпотеза дослідження. Оптимізація змісту професійної підготовки, осмислення вибору способів його реалізації, включення студентів у навчально-виховний і навчально-тренувальний процеси на рівні максимальних можливостей, створення моделі та організація професійної підготовки з її використанням забезпечить якість підготовки вчителів фізичної культури за таких умов:

- наукової організації педагогічної праці в вищій школі на адміністративному і навчальному рівнях;
- узгодження змісту навчального плану підготовки вчителів фізичної культури з програмами підготовки фахівців у зарубіжних країнах та уніфікація їх у межах України;
- створення якісно нових навчально-методичних комплексів з інтегрованих курсів, спрямованих на реалізацію принципу наступності та єдності змістової та процесуальної сторін навчальної діяльності;
- організації самостійної роботи студентської молоді з використанням комп'ютерних технологій, електронних підручників, навчально-методичних карток вивчення матеріалу та діагностичних засобів визначення успішності майбутніх учителів фізичної культури.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези використовувалися такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і узагальнення філософсько-методологічної, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, методи моделювання, концептуально-порівняльного та структурно-системного аналізу, які дали можливість з'ясувати сучасний стан теорії і практики оптимізації

педагогічного процесу, систематизувати та узагальнити інформацію про досліджуваний об'єкт та створити модель оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури.

- *емпіричні*: опитування, експертне оцінювання, анкетування, педагогічне спостереження, педагогічне тестування для діагностики рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи в школі.

- *педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний)* проводиться з метою перевірки ефективності розробленої моделі здійснення професійної підготовки на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури.

- *методи математичної статистики*, що включають середньостатистичний аналіз результатів дослідження для опрацювання експериментальних даних та якісного і кількісного аналізу результатів дослідження.

Методологічну основу дослідження становлять: теорія пізнання, діалектичний принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності; системний, структурно-функціональний, прогностичний, синергетичний підходи до фізкультурної освіти як системи відкритої і здатної до самоорганізації; положення про роль неперервної освіти у формуванні професіоналізму особистості; концептуальні положення щодо цілісності й наступності змісту багаторівневої підготовки майбутніх учителів фізичної культури в вищих педагогічних закладах освіти.

У теоретичну основу дослідження покладені наукові праці з проблем: обґрунтування теоретичних основ оптимізації (В.І. Андрєєв, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, В.І. Бондар, М.О. Данилов, А.В. Жиліна, В.І. Лозова, І.Т. Огородников, М.М. Поташник та ін.); вивчення ефективності використання засобів оптимізації педагогічного процесу (В.К. Буряк, І.Я. Лернер, О.А. Нільсон, В.В. Раєвський, В.І. Смагін, С.Т. Швацький та ін.); застосування новітніх технологій у педагогічному процесі (І.І. Бабін,

В.С. Безрукова, В.І. Євдокимов, Т.О. Дмитренко, М.В. Кларін, Н.І. Лапін, Т.В. Машарова, Т.С. Назарова, А.С. Нісімчук, В.Г. Онушкін, В.Ф. Паламарчук, І.П. Підласий, С.Д. Поляков, Г.Ф. Пономарьова, А.І. Пригожин, С.О. Сисоєва, Н.Р. Юрсубекова, та ін.); застосування оптимальних принципів, методів, форм і засобів у навчанні (А.М. Алексюк, Л.С. Виготський, М.К. Гончаров, І.О.Зимня, Л.Я. Зоріна, П.Ф.Каптерев, М.І. Махмутов, С.Л. Рубінштейн, Ю.А. Самарін, Н.Ф. Тализіна, І.Ф. Харламов та ін.); визначення ефективності впливу окремих факторів оптимального управління на процес навчання (А.А. Бударний, О.Г. Гохман, У.Р. Ешбі та ін.); професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (Я.А. Бельський, Е.С. Вільчковський, М.А. Герцик, О.М. Вацеба, О.Ц. Демінський, В.П. Каргополов, Ф.М. Медвідь, В.М. Платонов, В.В. Фидельський, Г.А. Шашкін, Б.М. Шиян та ін.); підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в зарубіжній школі (Н.Б. Бомова, Б.Л. Вульфсон, М.Є. Кутепов, Л.П. Сущенко та ін.); організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах фізичної культури (О.В. Петунін, В.В. Приходько та ін.).

Експериментальна база та основні етапи дослідження. Дослідження з питань розробки моделі оптимізації професійної підготовки, яка побудована на засадах застосування програмно-цільового підходу в управлінні професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури та впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу проводилось протягом шести років (2001 – 2007 рр.) у декілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На першому – *пошуковому етапі* (2001 – 2002 рр.) здійснено аналіз літератури з питань використання програмно-цільового підходу в управлінні великими системами народного господарства, зокрема у системі функціонування вищих навчальних закладів освіти. Одночасно вивчено досвід організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією в

зарубіжних та вітчизняних навчальних закладах на основі праць дослідників з проблеми оптимізації, системи управління, професійної підготовки, постанов Уряду України та Міністерства освіти і науки України.

На другому – *моделювальному етапі* (2002 - 2003 рр.) визначені принципи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі і розроблена модель оптимізації їх професійної підготовки. Проведено констатувальний експеримент для теоретичного обґрунтування застосування програмно-цільового підходу в управлінні професійною підготовкою з метою оптимізації наукової організації педагогічної праці у ВНЗ.

На третьому – *аналітико-узагальнювальному етапі* досліджень (2003-2007 р.р) був проведений формувальний експеримент, мета якого полягала у визначенні ефективності впровадження кредитно-модульної системи навчального процесу на основі застосування програмно-цільового підходу з метою оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Здійснено збирання, аналіз, узагальнення, статистичну обробку експериментальних даних, зроблено висновки.

Дослідно-експериментальна робота проводилась у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, ДВНЗі «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди» та Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Окремі складові професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури уточнювались у процесі пошукового експерименту у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті. В експерименті брали участь студенти 1 - 4 курсів і викладачі вищих педагогічних закладів освіти (кількістю відповідно 523 і 38 осіб, а також 46 учителів фізичної культури).

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що в роботі:

- *вперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірена модель оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури із застосуванням програмно-цільового підходу до системи управління їхнім навчанням; обґрунтовано ефективність використання кредитно-модульної системи організації навчального процесу студентів; розроблено технологію діагностики рівня засвоєння знань та умінь майбутніх учителів фізичної культури із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють ефективній навчально-пізнавальній діяльності при вивченні теоретичного матеріалу, що загалом забезпечує розв'язання практичних завдань, контроль, самоконтроль та оцінювання навчальних досягнень студентів за напрямом підготовки 6.010201 «Фізичне виховання»;

- *удосконалено* пропозиції щодо використання програмно-цільового підходу під час організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури; конкретизовано чинники, що сприяють підвищенню ефективності кредитно-модульної системи професійної підготовки завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій навчання;

- *подальшого розвитку* дістали теоретичні положення щодо оптимізації педагогічного процесу в вищих навчальних закладах; діагностика рівнів готовності вчителя фізичної культури до роботи в школі.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що визначення змісту оптимізації педагогічного процесу та її багатокритеріальної системи, яка базується на положеннях соціологічного закону оптимальності, відкриває можливості для більш широкого застосування методів і засобів оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури як об'єкта, що управляється на основі використання програмно-цільового підходу.

У роботі теоретико-методологічно обґрунтовано модель оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури на основі впровадження

кредитно-модульної технології навчання; визначено вимоги до системи організації навчального процесу у світлі Болонської конвенції; розроблено технологію діагностики навчальних досягнень студентів із використанням рейтингової системи контролю знань і вмінь учителів фізичної культури.

Практичне значення роботи полягає в тому, що отримані результати в процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури слугуватимуть базовим теоретичним підґрунтям для оптимізації змісту освітньо-професійної програми майбутнього фахівця, який має працювати в різних умовах, у загальноосвітніх навчальних закладах сільської та міської місцевості. Розроблено і впроваджено:

- комплект навчально-методичних матеріалів, що включає навчальний план для підготовки вчителів фізичної культури за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», модульні навчальні програми з інтегрованих курсів «Теорія і методика фізичної культури» та «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор»;

- навчально-методичний посібник «Теорія і методика спортивних і рухливих ігор» для студентів факультетів фізичного виховання педагогічних ВНЗ (модульний варіант);

- технологію діагностики знань і вмінь майбутніх учителів фізичної культури на основі рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді (для проміжного й підсумкового контролю);

- методичні рекомендації щодо впровадження програмно-цільового підходу в процесі управління професійною підготовкою вчителів фізичної культури у ВНЗ за допомогою виконавчих і контрольних програм та програми корекції.

Матеріали дослідження покладені в основу науково-методичного забезпечення та організації процесу підготовки вчителів фізичної культури в вищих навчальних закладах. Отримані теоретичні висновки та результати дослідження можуть бути використані при укладанні навчальних програм з

професійно орієнтованих дисциплін зазначеної спеціальності, розробці лекційних курсів і практичних занять, при написанні підручників і методичних посібників з проблем підготовки фахівців фізичного виховання і спорту.

Теоретичні положення та практичні напрацювання, які відображені в дисертаційному дослідженні, використані в процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10/1735 від 23.09.08 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди» (довідка №812 від 13.11.08 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №1-4/118 від 16.01.08 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка №2140/01-11 від 06.12.07 р.), Слов'янського державного педагогічного університету (довідка №359/08 від 12.02.08 р.), Харківського гуманітарно-педагогічного інституту (довідка №01-12/85 від 28.02.08 р.).

Особистий внесок здобувача. У навчальному посібнику «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», написаному у співавторстві з Р.М. Мішаровським, особисто дисертантові належить обґрунтування підходів до інтеграції знань у процесі вивчення спортивних і рухливих ігор. У статтях, опублікованих у співавторстві, особистого внеску здобувача стосуються такі аспекти: концептуальний підхід створення технології оцінювання навчальних досягнень студентів [15]; науковий підхід до створення модульних програм у процесі підготовки фахівців фізичного виховання і спорту [16].

Вірогідність та аргументованість одержаних результатів і висновків забезпечується методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням взаємодоповнюючих та взаємокоректуючих методів, адекватних меті дослідження, аналізом теоретичного й практичного матеріалу; обробкою результатів педагогічного експерименту за допомогою

методів математичної статистики, об'єктивністю критеріїв оцінки кількісних і якісних показників експериментальних даних, запровадженням планів підготовки і навчальних програм, структури комплексного контролю знань, тестових завдань в навчальний процес педагогічних університетів, у яких здійснюється підготовка вчителів фізичної культури, педагогічним експериментом та кількісним і якісним аналізом його результатів; обговоренням результатів дослідження на численних науково-методичних і науково-практичних конференціях та семінарах.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження апробовані на Других Міжнародних драгоманівських читаннях 2004 року (м. Київ); IV Міжнародній конференції «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» 17-18 травня 2007 року (м. Дрогобич); Міжнародній науково-практичній конференції «Науково-методичні засади управління якістю освіти в педагогічних навчальних закладах» 25 березня 2008 року (м. Київ); X Міжнародній конференції «Фізична культура, спорт та здоров'я» 4-5 грудня 2008 року (м. Харків); Всеукраїнському семінарі деканів і завідувачів кафедр фізичного виховання вищих навчальних закладів 5-6 листопада 2004 року (м. Львів); Всеукраїнській науково-практичній конференції 19-20 жовтня 2005 року (м. Запоріжжя); Всеукраїнській науково-практичній конференції 16-17 квітня 2008 року (м. Суми); науково звітних конференціях викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (2004 - 2008 рр.).

Кандидатська дисертація «Розвиток швидкості і точності ігрових дій у дівчаток 10-14 років, які займаються баскетболом» (спеціальність 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення) була захищена у жовтні 1999 року. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображені у монографії, 2 навчально-методичних посібниках, навчально-методичному комплексі та 28 статтях, серед яких 22 статті у спеціалізованих фахових

наукових виданнях України, 4 у збірниках Міжнародних, Всеукраїнських науково-практичних конференцій; 24 роботи виконано одноосібно.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація викладена на 587 сторінках, з яких 379 сторінок основного тексту, і складається з переліку умовних скорочень, вступу, 5 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (534 найменування, з них 29 зарубіжних авторів). Робота містить 14 таблиць, 2 схеми, 35 рисунків і 18 додатків (на сторінках 380 – 531).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сьогодення ставить високі вимоги до професійної підготовки нової генерації фахівців у галузі фізичної культури та спорту. Оволодіння сучасними інформаційними технологіями стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці спеціалістів високої кваліфікації. Подальшу оптимізацію професійної освіти слід пов'язувати як з покращанням технологій навчання й управління, так і з розширенням контактів з метою оперативного обміну інформацією та людськими ресурсами, що відповідає основним засадам розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу.

1.1. Концепція оптимізації професійної підготовки у ВНЗ у сучасній психолого-педагогічній літературі

Сьогодення висуває перед суспільством нові вимоги щодо ролі освіти в розвитку особистості, нації та держави, відтворення та нарощування інтелектуального, духовного й економічного потенціалу українського народу, виховання свідомого патріота і громадянина України. Ці вимоги стосуються не тільки покращання роботи, але й її оптимізації на основі пошуку нових ресурсів вирішення проблем, які стоять перед суспільством, та творчого їх упровадження [54].

Поняття оптимальності і процесу оптимізації має велике значення не тільки в економіці, інженерній справі, менеджменті та бізнесі, воно також використовується і в багатьох соціальних, біологічних і педагогічних науках. Оптимізація напряму пов'язана з дією (чи поведінкою людини), прийняттям рішення, вибором, оцінкою і плануванням. Учинки, поведінка людей, процес

прийняття рішення, вибір, оцінка і розробка процесу оптимізації на основі принципу оптимальності викликають постійний науковий інтерес [197].

На сьогоднішній день суть поняття оптимізації професійної підготовки фахівців необхідно розглядати, спираючись на досвід оптимізації економіки, адже ринкові умови ставлять достатньо високі вимоги щодо ефективного управління і планування у ВНЗ [120; 534]. На думку М. В. Бочігуна та інших [300], в економіці складність викликає поєднання поняття оптимальності з максимальністю чи мінімальністю. Зрозуміло, що максимальний прибуток, мінімальні затрати чи максимальна ефективність не дорівнюють оптимальному прибутку, оптимальним затратам чи оптимальній ефективності. Максимізація доходів означає лише їхню максимізацію, а зовсім не оптимізацію. Будь-які максимуми чи мінімуми можна пояснити оптимальними величинами за умови певних обмежень, але оптимум не обов'язково є максимумом чи мінімумом. Це дві різні концепції: максимізація (чи мінімізація) не є оптимізацією.

Будь-яка окремо взята ознака чи критерій може прийматися як максимальне значення, так і оптимальне, і ці значення не обов'язково збігаються. Це добре видно на прикладі максимізації кількості кусочків цукру у чашці кави чи максимізації температури тіла.

Хоча у словниках оптимізація трактується як синонім максимізації, необхідно розвивати концепцію оптимальності як балансу між множинними критеріями [405].

При цьому необхідно зрозуміти різницю між єдиним і множинним критеріями у проблемах виміру, вибору і оцінки. Коли існує тільки один вимір чи ознака, на основі якої описується дійсність, тоді достатньо знайти його максимум чи мінімум при умові дотримання обмежень. Як зазначають В.І. Борщ, В.А. Донець, В.В. Коваль [284], якщо використовується велика кількість критеріїв, то вступають у силу поняття оптимальності і оптимізації (тобто досягнення балансу). Оптимальність виражається в термінах процесу

чи поведінки, і вона має менше відношення до якості прийняття рішення чи результатів.

Реальні процеси максимізації та мінімізації (як і оптимізації) дуже рідко розглядаються поза обмеженнями, рамками чи контекстом, націлюючись на абсолютні максимуми чи мінімуми [452].

Абсолютні величини і екстремуми, якщо вони з'являються, більш відповідають утопії чи математичним прикладам. Мільтон Фрідман був одним із не багатьох економістів, які спробували довести, що економічна задача існує тільки тоді, коли для досягнення альтернативних результатів використовуються обмежені ресурси [461]. Якщо останні не знаходяться у стані дефіциту, то задачі як такої також не існує, а є гармонія. Якщо ресурсів недостатньо, але критерій тільки один, то проблема не входить ні в які оцінки значення, тут потрібні тільки знання фізичних і технічних відносин.

За даними Є.З. Маймінаса [214, 325-327], концепції звичайної оптимальності виходять в основному із понять максимізації раціональної користі і раціонального прийняття рішення. Максимізація раціональної користі передбачає наявність єдиного критерію, цільової функції чи функції корисності, тобто допускає тільки одну форму раціональності. Відповідно максимізація раціональної користі аксіоматична і нормативна: її центром є уява про те, як рішення повинні прийматись, а не про те, як вони приймаються. Однак перед тим, як оголосити ірраціональними будь-які реальні невідповідності між тим, що «є», і тим, що «повинно бути», необхідні деякі пояснення.

Погляд на раціональність складається з того, що люди часто приходять до «задоволення» чи знаходження і прийняття рішення як до достатньо доброї дії. Деякі автори, а саме Р. Акофф, Ч. Хітч і Р. Маккін [4, 461] стверджують, що до максимізації і мінімізації прагнуть при наявності деяких обмежень. Тобто найкраще значення (оптимум) досягається в обмеженому середовищі.

У випадку, коли не відомі обставини у повному обсязі, не охоплюються виміри чи не існує достатніх знань про ситуацію, можна отримати багато раціональних і оптимальних варіантів, які, у свою чергу, будуть «достатньо добрими» чи просто задовільними. Так, саймоновська теорія задоволення і обмеженої раціональності є емпіричним спостереженням, яке не заперечує, ні максимізацію раціональної корисності ні звичайну оптимальність; при цьому теорія не вносить нічого нового у вивчення людської поведінки [58].

Як зазначає Г.І. Бельчанський [286], концепція задоволення Саймона являє собою модель поведінки раціонального вибору чи «обмеженої раціональності», не є аргументом проти чи навпаки, розширенням максимізаційного підходу. Саймон просто описує очевидні пізнавальні межі судження людини й опрацьовування інформації; про множинні критерії ніхто не веде мови. Задоволеність – це проста максимізація, яка визнає моделювання, пізнавальні та інформаційні обмеження.

Надалі розробкою концепції задоволення займався Р. Акофф [4]. Він вказував на те, що на захист задоволення наводять наступний аргумент, що краще отримати не оптимальний план, який можна виконати, ніж оптимальний план, який виконати не можливо. Однак, жодна концепція не враховує можливості отримання кращого плану, який можна виконати. Оптимальність слід визначати так, щоб при цьому враховувати виконання і зусилля, які, у свою чергу, змушують досліджувати критерії виконання, що рідко наводяться у підході до дослідження задоволення.

На жаль, Р. Акофф [4] вказує на існування максимізації, а не на оптимізацію, адже він ніде не говорить про множинні критерії, основи оптимізації..

Г.І. Бальчанський вважає, що Ліндблом зробив великий крок до оптимізації, вказавши, що засоби і результати повинні досліджуватись одночасно [286]. Цей шлях лежить поза вирішенням евристичної задачі Саймона і догми Тінбергена, які стверджують, що у плануванні економічної

політики вибирати цілі й аналізувати засоби потрібно окремо. Замість цього, результати вибираються відповідності до доступних засобів. Ні засоби, ні цілі (критерії) не визначаються раніше. Однак замість підкреслення множинних критеріїв, Ліндблом зосередив свою увагу на збільшенні перемін і розробив свою «науку доведення до кінця» як повну протилежність оптимальності, відмовляючись від найкращих варіантів планування і проектування.

На нашу думку, можна із впевненістю стверджувати, що в реальному житті люди прагнуть до оптимізації і поводять себе раціонально, що за певних обставин вони намагаються вирішити проблеми найкращим чином (поводять себе швидше так, як вони бажають із включенням свідомості, ніж таким чином, що їхню поведінку важко пояснити); однак шляхів вирішення проблем, що постають перед людиною, багато, і відповідно форм оптимальності теж більше однієї, тобто не існує єдиного раціонального рішення для людини, яка потрапила у скрутну ситуацію.

Зазначимо, що хоча поняття оптимальності почали вживати ще на ранніх стадіях виникнення різних економічних течій (корисність і максимізація прибутку, мінімізація витрат) і промислового інжинирінгу (мінімізація вартості, максимізація надійності), але наука, яка по-справжньому ґрунтується на оптимізації (дослідження операцій, менеджмент, наука прийняття рішення, математичне програмування, організація навчального процесу), виникла лише недавно, з появою лінійного програмування Канторовича і Данцинга, а також симплекс-метода, леонт'євської моделі аналізу витрат і результатів, аналізу діяльності за методом Кумпанса, теорії ігор фон Неймана і Моргенштерна та теорії оптимізації педагогічного процесу.

Велика частина наведеного історичного огляду, на нашу думку, пов'язана з максимізацією єдиної цільової функції (критерію) при наявності обмежень. Однак ці дані не відповідають сучасним вимогам щодо оптимізації різних систем, у тому числі й педагогічної. Тому виникає необхідність

розглянути проблему оптимізації, яка стосується навчального процесу, наукової організації педагогічної праці, професійної підготовки, виходячи із сучасних тенденцій розвитку науки.

Як стверджує О.Ц. Демінський [105], у площині осмислення і обґрунтування поняття оптимізації на сьогоднішній день усе частіше розгортаються наукові дискусії, здійснюється цілеспрямований педагогічний пошук, проводиться активна дослідно-експериментальна та інноваційна діяльність учених, педагогів, тренерів та вихователів. Приділення великої уваги широкої науково-педагогічної громадськості до питання оптимізації педагогічного процесу не є випадковим і зумовлене потребою у досягненні найкращих результатів у вирішенні актуальних завдань, які поставлені перед загальноосвітніми навчальними закладами.

Проблеми вдосконалення процесу навчання і виховання підростаючого покоління, пошук ефективних способів організації навчально-виховної діяльності, на думку Б.С. Гершунського [236, 6], завжди були в центрі уваги педагогічної науки. Більш того, неважко передбачити, що пошук найкращого варіанта навчання і виховання на інтуїтивному рівні стихійно цікавив педагогів і в ті далекі часи, коли вони працювали без будь-яких рекомендацій, за методом «спроб і помилок». Об'єктивною основою такого вибіркового підходу до методів, прийомів, організаційних форм навчання і виховання, які використовуються, є органічна для педагогічних явищ багатофакторність і складність, принципова необхідність вибору із великої кількості можливостей тієї, яка найбільше відповідає уяві, що склалася про успіхи навчально-виховної діяльності. До недавнього часу такий вибір проводився за елементами: мета та зміст навчання й виховання визначались як зовнішні фактори і дуже рідко ставали об'єктом роздумів педагогів-практиків. Що стосується методів, засобів та організаційних форм навчання і виховання, то кожний із цих елементів розглядався переважно автономно і був самостійним об'єктом оптимізації [127].

Вказана педагогічна реальність природно породжувала і відповідні теоретичні концепції, які головним чином стосувалися окремих елементів навчально-виховного процесу. До таких часткових теорій можна віднести, наприклад, теорію програмованого навчання (Н.Ф. Талізін та інші), теорію поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін та інші), теорію проблемного навчання (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. М. Оконь та інші), теорію навчання молодших школярів на підвищеному рівні складності (Л.В. Занков), теорію формування духовних потреб (Ю.В. Шаров), теорію змістового узагальнення (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) та інші.

Зазначимо, що роль кожної із наведених теорій не применшується. Однак вони недостатньо враховують виключну складність, багатофакторність, а головне, цілісність об'єкта педагогічної науки – навчально-виховного процесу.

Різні аспекти теорії навчання і виховання, як стверджує Б.С. Гершунський [236, 8], створюють певні передумови для побудови загальної педагогічної теорії, яка зводить відкриття у різних науках закономірні зв'язки до того, що їх об'єднує. При цьому загальна теорія не може розглядатись як проста сукупність часткових теорій навчання і виховання. Вона лише враховує їх у процесі свого формування, інтерпретує у відповідно до своїх специфічних функцій. Тому такою загальною педагогічною теорією і є теорія оптимізації педагогічного процесу, яка викликана до життя логікою розвитку педагогічної науки, об'єктивними потребами сучасної педагогічної практики, тими реальними умовами, які дали можливість перевести побудову такої глобальної педагогічної теорії зі сфери побажань і теоретичних абстракцій у сферу конкретного педагогічного конструювання, широкої дослідно-експериментальної апробації і практичного впровадження.

Теорія оптимізації педагогічного процесу глибоко і всебічно вивчив і описав у своїх працях видатний педагог Ю.К. Бабанський [22]. Термін

«оптимальний», на його думку, означає «найкращий для даної умови з погляду певних критеріїв». Таким чином, під оптимізацією педагогічного процесу слід розуміти цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанту побудови процесу, який забезпечує за певний час максимально можливу ефективність (тобто результативність) вирішення завдань освіти, виховання і розвитку тих, хто навчається. Ю.К. Бабанський розробив підходи загальної теорії оптимізації, виклав її методологічні основи. Він визначив загальні способи оптимізації навчання, а саме: комплексне планування завдань, конкретизація всіх компонентів навчального процесу, виділення головного, істотного, диференційований підхід до учнів, порівняльна оцінка можливостей різних варіантів навчання з метою вибору найкращого для даної ситуації, оперативна корекція методів, засобів і форм навчання, орієнтація на економічну витрату часу [283].

У 1980 – 1990 роки теорію оптимізації розвинув відомий педагог М.М. Поташник. Він також наводить у своїх працях термін «оптимальний» у трьох взаємопов'язаних значеннях: кращий із кількох можливих варіантів, кращий з погляду заданих критеріїв, кращий за конкретних умов [331].

Згідно зі словником іншомовних слів, слово оптимізація походить від французького *optimisation*, що означає вибір оптимального варіанта із багатьох можливих [405]. Оптимізація, як стверджує А.П. Верхола [72], має велике значення у будь-якому виді діяльності людини. Наприклад, космонавти у своїх статтях і виступах підкреслюють, що об'єм і характер їхньої підготовки до космічних польотів вимагає менше затрат праці, оскільки вдалося вибрати систему необхідних і достатніх вправ, які дають можливість за меншу кількість часу і з меншими затратами досягнути бажаного ефекту. Широко відомі й приклади діяльності видатних спортивних тренерів, котрі вміють краще вивчати здібності майбутніх чемпіонів і застосовувати в навчально-тренувальному процесі оптимальні системи вправ, що дає можливість за відносно короткий термін доводити спортсменів до рівня

світових досягнень. Досвід їх праці є цінним матеріалом для аналізу процедури вибору оптимальних педагогічних рішень. Багато прикладів знаходження оптимальних варіантів навчання є у досвіді передових учителів. Як зазначає Ю.К. Бабанський [22, 19], завдання полягає в тому, щоб осмислити цей досвід теоретично, створити основи теорії оптимізації педагогічної праці, озброїти вчителя методикою швидкого оволодіння прийомами вибору оптимальних рішень, а не шукати їх шляхом спроб і помилок, тобто розробити алгоритм професійної підготовки фахівця.

На думку С.У. Гончаренко [90], принцип оптимальності у педагогіці пов'язує мету навчання та виховання і засоби її досягнення в навчально-виховній діяльності. Він вимагає досягнення педагогом та учнями максимального пізнавального чи навчально-виховного ефекту за мінімальні витрати матеріальних засобів і зусиль учителя.

За дослідженнями Ю.К. Бабанського й М.М. Поташника, центральними методологічними основами оптимізації є категорії діалектичного матеріалізму *системність, конкретність, і міра*. Тільки при системному підході до діяльності, у взаємозв'язку з виділенням головних ланцюгів можливе всебічне забезпечення вибору оптимального варіанта дій. Системний підхід не дозволяє не враховувати істотні елементи і можливі варіанти. При ньому підході будуть вибиратися найбільш раціональні варіанти всіх компонентів діяльності. При цьому не можна вибрати, наприклад, оптимальні методи навчання і не звернути уваги на найкращий варіант змісту і форм навчання. Порушення системності звужує можливості знаходження оптимальних рішень [23].

Методологія оптимізації педагогічного процесу передбачає, що системність і конкретність обов'язково застосовуються у взаємозв'язку з філософською категорією *міра*. При виборі оптимального варіанта навчання педагоги завжди шукають міру складності завдань і змісту навчання, міру

застосування тих чи інших методів та засобів навчання, міру використання форм організації навчання.

Філософська категорія *міра*, як відомо, виражає діалектичну єдність якісних і кількісних характеристик об'єкта [405]. Міра вказує на межу, за якою зміна кількості веде за собою зміну якості об'єкта і навпаки. Тому міра – це свого роду зона, в межах якої дана якість може модифікуватися, при цьому зберігаючи свою істотну характеристику. На думку І.І Дяченка [118], звідси випливає важливе положення про те, що можлива певна «зона оптимуму», в межах якої існує не один оптимальний варіант вирішення поставлених завдань.

Як зазначає А.П. Верхола, застосування у єдності ідей системності, конкретності й міри дає можливість створити відносно цілісну методологію для побудови системи способів оптимізації. Комплексність, конкретизація і міра виконують роль загальних способів оптимізації, що мають відношення до всіх елементів педагогічного процесу на всіх етапах розвитку загальноосвітнього навчального закладу [73].

Дуже часто під оптимізацією розуміють такі поняття як раціоналізація, модернізація, вдосконалення, інтенсифікація, підвищення ефективності. Багато із цих понять схожі, але на думку Ю.К. Бабанського й М.М. Поташника [23, 19], вони не відповідають повною мірою поняттю *оптимізація*. Автори зазначають, що під раціоналізацією слід розуміти введення більш доцільної організації уроку, покращання його структури, прийомів, способів тощо, це дає змогу вчителю економити час на тому чи іншому уроці. Модернізація - це оновлення змісту форм і методів, засобів навчання відповідно до сучасних вимог. Поняття *вдосконалення* включає в себе раціоналізацію і модернізацію, означає часткове (неповне) покращання навчально-виховного процесу і структури уроку, оволодіння новими формами, методами тощо. При цьому не існує намічених критеріїв.

За даними С.І. Курганського [194, 4-7], інтенсифікація підготовки спрямована на покращання виробництва, діяльності вчителя й учня шляхом посилення, збільшення її напруги, активності. Сам термін *інтенсифікація*, походить від латинського *intension*, що означає «напруга, посилення» [405]. У побутовому розумінні терміна криється та двоякість, яка проявилась далі при його науковій експлікації. Один із напрямків експлікації – кількісний, слова *інтенсифікація*, а також лексеми *інтенсивність* та *інтенсивний* використовуються для позначення посиленої, напруженої роботи [158].

Як зазначають В.І. Андрєєв і М.М. Левіна [7, 201], розуміння інтенсифікації у другому напрямку, «якісному» варіанті, отримало можливість розширення своєї сфери, об'єму і змісту, розповсюдження з власне виробничої на інші види людської діяльності, в тому числі, і на професійну підготовку фахівців. Друге розуміння слова *інтенсифікація* акцентує увагу на тому значенні терміна, яке відображає збільшення виробництва, покращання діяльності.

На думку Ю.К. Бабанського [21], ці два взаємопов'язаних основних інтенсифікаційних фактори, тобто застосування якісно нових ефективних засобів, а також економія, раціональне використання матеріальних і трудових ресурсів становлять основний зміст інтенсифікаційних процесів. При цьому головним є використання якісно нових засобів праці, які ведуть до підвищення її ефективності.

Найбільш близьким до поняття оптимізації, як вважають деякі вчені, є поняття «підвищення ефективності». Воно може бути досягнути різними способами: інтенсифікацією праці чи збільшенням часу на вирішення будь-якого завдання. Але надмірна інтенсифікація і велика витрата часу на вирішення одного завдання негативно відіб'ється на якості вирішення інших завдань. Оптимізація, як якісно нове явище, передбачає підвищення ефективності не будь-якими засобами, а найбільш вигідним для конкретної ситуації їх комплексом [23, 20].

Ефективність – важливе поняття сучасної науки, яке має не тільки політико-економічний, але і соціальний смисл. За даними Є.І. Мамонова [220, 16-17], ефективність є інтегральною, системною характеристикою не лише соціальної діяльності, а й спрямованої соціальної зміни. Як зазначає С.М. Пімкін [319, 7], ефективність є об'єктивною характеристикою системи, це одна з її властивостей, така ж, як енергетичні властивості, у тому числі ентропія, маса, стійкість до зовнішніх впливів тощо.

За твердженням Ю.К. Бабанського й М.М. Поташника [23, 21], оптимізація по відношенню до всіх вище розглянутих понять є більш узагальненою категорією, яка являє собою систему педагогічних заходів, що охоплює навчально-виховний процес у цілому, всі його елементи і передбачає обов'язкову оцінку результатів за конкретними критеріями.

На думку О.Ц. Демінського, проблема оптимізації педагогічного процесу торкається багатьох його параметрів, а саме: принципів, мети, змісту, форм, методів, результатів та інших. Об'єктивні закони розвитку природних і суспільних явищ передбачають неухильний розвиток, еволюцію, збагачення тощо. Будь-який процес у системі освіти і виховання характеризується динамічним розвитком, якісними та кількісними змінами. Усвідомлення об'єктивних законів педагогічної системи орієнтує вчених, педагогів, організаторів освіти на виявлення творчого ставлення до набутого раніше досвіду та критичний перегляд традиційних положень [105, 9-10].

При розгляді будь-якої теорії важливе значення мають найбільш загальні поняття відповідної науки, які отримали назву *категорії*. Не є винятком і теорія оптимізації. Необхідно зауважити, що педагогічні категорії мають ряд особливостей. Тому перш ніж розглянути категорії, які визначають структуру теорії оптимізації, необхідно встановити критерії, за якими ті чи інші педагогічні поняття можуть бути віднесені до розряду категорій, намітити шлях виявлення відповідних категорій. Перша особливість педагогічної категорії, за даними Б.С. Гершунського [236, 10] полягає в тому,

що вони на відміну від педагогічних понять, охоплюють сфери навчально-виховної діяльності, характеризують не окремі, специфічні риси конкретного педагогічного об'єкта, а найбільш істотні властивості всіх об'єктів даного виду. Друга особливість педагогічної категорії, як зазначає автор, визначається тим, що категоріальна структура науково-педагогічного мислення змінюється значно повільніше, ніж понятійний апарат педагогіки. Третьою важливою особливістю педагогічної категорії є те, що кожна із них, відображаючи відповідні педагогічні явища, за своєю суттю передбачає категоричні вимоги, обов'язок. Не випадково, що саме педагогічні й діалектичні категорії фактично визначають зміст і перелік відповідних педагогічних і дидактичних принципів.

Саме в цьому напрямку, вважає Б.С. Гершунський [236, 11], повинен проводитись аналіз категоріальної структури будь-якої педагогічної теорії, в тому числі й теорії оптимізації педагогічного процесу. Як стверджує автор, до складу важливих категорій даної теорії може бути віднесена, наприклад, категорія цілісності, яка характеризується єдністю і взаємозв'язком усіх складових елементів навчально-виховного процесу. Орієнтація на комплексне, системне вирішення проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу – ядро теорії оптимізації.

Крім категорії цілісності, важливе значення має така категорія, як *педагогічні умови*. На думку багатьох авторів Ю.К. Бабанського, Б.С. Гершунського, А.М. Моїсеєва, М.М. Поташника, та інших [23; 236; 248], сама ідея оптимізації навчально-виховного процесу передбачає не оптимізацію взагалі, не досягнення деякого ідеального результату, а досягнення максимально можливих результатів для даних конкретних умов. Мається на увазі весь комплекс реальних педагогічних умов, які відносяться як до роботи даної конкретної школи у цілому, так і до індивідуальних особливостей того чи іншого класу, групи, окремого учня. При цьому категорія *педагогічні умови* у своєму змісті має такі поняття, як

диференційований підхід до учня, реальні можливості тих, хто навчається, самооцінка можливостей педагога. Також важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє категорія *економія часу*, яка в аспекті теорії оптимізації отримала критеріальне значення.

Слід зауважити, що оптимізація існує не сама по собі, незалежно від звичайної педагогічної діяльності, а застосовується для того, аби ця діяльність була найбільш раціональною з погляду попередньо сформульованих завдань. При оптимізації педагогічного процесу важливо не просто спиратися на вже відомі закономірності й принципи педагогіки, а обов'язково застосовувати певну та більш конкретну систему дій, яка спрямовує наукову організацію праці на реальні можливості системи і вимагає вибір найбільш раціонального варіанта діяльності в даній ситуації. При цьому, як зазначає Ю.К. Бабанський [236], оптимізація не ідентична самій організації праці в усіх її деталях. Вона вводить в організацію праці на певних етапах діяльності, зокрема тоді, коли намічені загальні контури діяльності, видно її варіанти і необхідно здійснити вибір більш раціонального із них. У пошуку, виборі, обґрунтуванні, конкретизації, врахуванні реальних умов, які існують, та можливостей і полягає суть оптимізації. На думку автора, критерії оптимальності навчання виходять із загальних критеріїв наукової організації праці. Не зважаючи на те, що ці критерії мають зовнішню схожість, вони все ж таки є специфічними. Визначити цю педагогічну специфіку критеріїв оптимізації навчання дуже важливо.

На сьогоднішній день ідея оптимізації отримала найбільший розвиток стосовно навчально-виховного процесу школярів та наукової організації педагогічної праці вчителів, про що свідчить велика кількість публікацій з цього напрямку, а саме: Ю.К. Бабанського, А.П. Верхоли, О.Ц. Демінського, А.М. Дорошкевича, І.В. Лопаткіної, М.М. Поташніка, Т.А. Соколової, В.С. Яснецова та інших [23; 72; 105; 115; 288; 408]. Це положення повністю правомірне, оскільки оптимізація навчання і виховання школярів дає

можливість закласти більш міцний фундамент (базис) знань, який необхідний для подальшого навчання дітей у вищих закладах освіти з метою отримання достатніх знань і вмінь, що сприятимуть їхньому професійному й життєвому зростанню.

Однак умови функціонування ВНЗ і навчально-виховного процесу в ньому різні по відношенню до організації як педагогічної праці вчителя і учня, так і всього процесу навчання та виховання у школі [108, 134, 159, 256, 372]. Це пов'язано зі специфікою діяльності професорсько-викладацького й студентського складу, а саме: ВНЗ – це складна структурна система; вона значно більша за розмірами, ніж загальноосвітня школа, і під час управління нею виникають певні труднощі; діяльність викладачів і студентів передбачає, крім здійснення навчально-виховного процесу, проведення науково-дослідної роботи; однією із форм професійної підготовки є наявність у навчальному плані виробничої практики, яка пов'язана з майбутньою професією фахівця; організація і проведення такої практики передбачає витрату певних зусиль тощо.

Таким чином, професійна підготовка фахівця, яка передбачає проектування навчально-виховних систем, складання навчально-програмної документації, кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, програм, підручників, наукову організацію педагогічної праці професорсько-викладацького складу, управління науково-дослідною роботою тощо також повинні увійти в сферу теорії педагогічної оптимізації. Природно, що при цьому необхідно переглянути (або доповнити) критерії оптимізації професійної підготовки фахівця, можливості реалізації педагогічною теорією своїх прогностичних функцій по відношенню саме до цього об'єкта – професійної підготовки та її елементів. Більш того, прогностичні функції педагогіки по відношенню до елементів професійної підготовки проявляються значно сильніше і виражені більш явно, ніж по відношенню тільки до процесу навчання і виховання. У зв'язку з цим необхідна організація спеціальних

досліджень, які пов'язані з прогнозуванням змісту і визначенням критеріїв оптимізації професійної підготовки з урахуванням довготривалих змін у соціально-економічній і науково-технічній сфері суспільного життя. Отже, цим шляхом повинна розвиватися надалі теорія оптимізації у педагогіці, тим більше, що в публікаціях за останні два десятиріччя цей напрямок почав уже розглядатися.

1.2. Оптимізація управління професійною підготовкою на основі наукової організації педагогічної праці в вищій школі

У сучасну епоху зросло значення феномена прийняття рішення як моменту цілеспрямованої діяльності. Аналіз напрацювань науковців, зокрема Н. Бунтовської, Л. Єськова, М. Курбатової, Н. Лукьянченка, М. Магури, В. Травіна, Г. Фрона, К. Чернухи-Газдецької, Л. Шаульської, Л. Юрчука та інших [411, 439, 455, 472, 495] переконує, що це пов'язано із ускладненням завдань управління економікою, технологічними процесами, культурою та іншими сферами суспільного життя. Складність проблеми вибору на сьогоднішній день значною мірою зумовлена участю в управлінні великих колективів людей, застосуванням комп'ютерної техніки. В цих умовах стає все більше очевидним, що традиційні методи вирішення проблеми вибору є непридатними, бо вони спираються на інтуїцію й особистий досвід [11].

Необхідність організації колективної діяльності відповідності до вимог найбільшої доцільності зумовила появу теоретичних досліджень систем взаємозалежних заходів з урахуванням кінцевого результату [37]. З'явився термін *дослідження операцій*, який означає сукупність математичних методів аналізу у тій чи іншій сфері практики з позицій оптимальних критеріїв, що відображають будь-які життєві аспекти. Б. Радвіком [348], термін *дослідження операцій* був використаний спочатку лише у воєнній галузі. Надалі він знайшов своє застосування в промисловості й управлінні народним

господарством. У рамках цих досліджень було створено ряд формалізованих методів і математичних моделей, які описують процес прийняття рішення у різних системах: починаючи від проблемно цільових довгострокових програм у масштабах країни і закінчуючи плануванням на кожний день на рівні організацій, закладів і колективів [18; 87; 165; 168; 177; 285; 376].

Зауважимо, що особливість кризи полягає у тому, що традиційна методологія, яка виправдала себе при вирішенні структурованих завдань із власне кількісними критеріями ефективності, є нездатною для вирішення завдань з невизначеною структурою. Незважаючи на участь у вирішенні цієї проблеми великої кількості вчених із багатьох країн, не можна сказати, що створена струнка теорія прийняття рішення для застосування її на практиці. За свідченням науковців, а саме П.К. Буніча, М.М. Моїсеєва [63, 248], усі спроби застосувати операційні дослідження в галузі недостатньо структурованих завдань успіху не мали. Виявилось, що принцип оптимальності прийняття рішення є некритичним перенесенням у соціальну сферу принципів варіаційного підрахунку. Досвід застосування методів оптимізації переконує в тому, що ефективність управління залежить від того, який смисл вкладається у поняття *оптимальне*, оскільки воно знаходиться в центрі загальної теорії прийняття рішення.

За даними О.І. Ларичева, Е.М. Мошковича [199], центральну частину процесу управління (планування, проектування) складає акт вибору, прийняття рішення. Тому ефективність діяльності, можливість досягнення мети залежать перш за все від того, наскільки правильні у змістовному плані акти вибору. Масштабність і вартість заходів, що проводяться, широке впровадження інноваційних технологій забезпечують їхню високу ефективність, але загальний ефект не завжди може бути позитивним.

На наш погляд, сучасна практика показала, що реалізація недостатньо обґрунтованих рішень може мати непередбачені результати. З розвитком виробничих сил суспільства істотно змінилися умови, в яких необхідно

приймати рішення. На передній план вийшли завдання, які вимагають урахування і погодження широкого спектра факторів і зв'язків, які взаємопов'язані. Практика показує, що в цих нових умовах усе в більшій мірі з'являється інший бік оптимальності. Для цілого ряду соціально-економічних завдань ефект від оптимізації дуже малий [162].

На думку В. В. Яцкевича [504], головна особливість будь-якого вибору полягає в ліквідації невизначеності способу. З позиції загального він являє собою момент часу зменшення ентропії. Визначеність є єдиним результатом вибору. В цьому розумінні камінь, який скочується по схилу гори, селективна система радіоприймача, що виділяє корисний сигнал на тлі шумів, та інженер, який проектує складну споруду, здійснюють вибір. Ці процеси розрізняють по мірі важливості наступних моментів: а) випадковості, б) детермінації, в) підпорядкованості критерію, г) підпорядкованості свідомості. У кожному конкретному випадку реалізується та чи інша їх комбінація.

При цьому вибір як процес у часі складається із двох основних етапів:

1. Вибору альтернативи – мисленнєвий, логічний або в умовах моделі. Цей етап здійснюється на інформаційному рівні і практично не залежить від часу і простору. Він може бути повторений багато разів і тривати необмежено довго.

2. Реалізації вибору, визначення його послідовності й відображення в історії. Оскільки всі матеріальні процеси незворотні за часом, то будь-який вибір може бути реалізований тільки один раз.

На нашу думку, виділення етапу аналізу як найбільш істотної складової процесу прийняття рішення має важливе значення, оскільки з ним пов'язана необхідність поведінки складних систем.

Зазначимо, що результати будь-яких практичних заходів характеризуються багатьма показниками, наприклад, витратами праці, об'ємами продукції, яка випускається, часом. У зв'язку з цим будь-яке прийняте рішення здійснюється з метою досягнення найбільш сприятливих

умов, тобто з метою оптимізації. Управління й планування являють собою часткові випадки вирішення проблеми вибору відносно конкретного об'єкта відповідно до заданих алгоритмів і критеріїв. Знаходження оптимуму – одне із важливих завдань планування. Його суть полягає в здійсненні такого вибору, який би забезпечив найбільш ефективну професійну підготовку фахівця та найбільше задоволення суспільних потреб [78, 154].

Причини неуспішного практичного застосування оптимальних рішень в управлінні народним господарством узагалі й вищим навчальним закладом зокрема полягають у невмінні поставити завдання, неможливості зібрати інформацію тощо. Але крім цього, як вважає В.В. Яцкевич [504], існують об'єктивні причини, що мають принциповий характер.

По-перше, будь-яке сформульоване завдання фіксує деяке відображення дійсності й базується не на реальних умовах, а на нашому їх розумінні. Постановка завдання в принципі можлива лише в тій мірі, в якій наші наукові знання відображають об'єкт управління. Через неадекватність саме існування може бути припинене. Таким чином, у кожному конкретному випадку вирішується зовсім не те завдання, яке цілком відповідає запланованим цілям. Тому застосування управлінського рішення може мати непередбачений ефект.

По-друге, в результаті того, що будь-яке рішення (не обов'язково оптимальне) потенційно управляється впливом, не можна не враховувати умови його реалізації. Оскільки завжди існує протиріччя між логічним та історичним, ідеальним і матеріальним, ніяке рішення не може бути виконано точно. Тому практично реалізованим є завжди деяке інше рішення, що відрізняється від запропонованого.

На думку А.Д. Урсула [446], управління достатньо ефективно, якщо система, що управляється, стане достатньо релевантною, тобто критерій ефективності управління визначається досягнутою мірою релевантності системи, що управляється.

За даними С.М. Пімкіна, критерій ефективності – це показники, що вибрані з великої кількості вихідних показників, і опис умов, яким вони повинні відповідати, щоб можна було визначити ефективність системи [319, 14].

Однак, як зауважує А.Д. Урсул [446], різниця між показниками і критеріями ефективності більш фундаментальна. Співвідношення між ними може бути виражене за допомогою категорій явища і сутності. Показники – зовнішнього проявлення критеріїв. Так, показником якості продукції може бути етикетка із дозволом на використання цієї екологічно чистої продукції. Показником ефективності навчання – число тих чи інших оцінок. Однак це не критерії. Показників ефективності управління можна знайти скільки завгодно, вони враховуються в будь-якому змаганні. Проте критерії знайти важче, бо важче проникнути в їхню сутність.

Часто шукають кількісні критерії. Однак А.Д. Урсул пропонує релевантність, відповідність, тобто якісні критерії. Для прийняття рішення часто достатньо якісних відносин. Наприклад, якщо відомо, що за допомогою однієї системи управління за інших реальних умов можна швидше досягти мети, то вона є більш важливою, навіть якщо невідомо, наскільки швидко вона приводить до мети. Наступний тип управління використовується в тому випадку, коли зафіксовані як концепт, так і структура системи, при цьому управління буде відноситися лише до субстрату. У цьому випадку важливою умовою виконання критерію ефективності буде можливість максимально широкого вибору альтернативи [446].

На сьогоднішній день іде боротьба з впливом кадрів. Як зазначає О.А. Грішнова [97], у багатьох колективах вона має негативне значення у тому, що не дає можливості для даної структури знайти кращий субстрат. Рівень підготовки студентів може бути підвищений лише тоді, коли відбір останніх буде здійснюватися не один раз перед вступом у ВНЗ (коли він не надійний, бо структура, в яку буде вписаний студент, йому ще не надана), а

протягом усього часу навчання. Вступні іспити можуть відсівати тих, хто міг стати кращим студентом і пропускати людей безперспективних [112]. Кращі кадри могли б бути відібрані у вузах тоді, коли не тільки відрахування було б можливим з будь-якого курсу, але й зарахування допускалося б на будь-який курс: це стосується тих, хто здатний скласти відповідні екзамени екстерном.

Якість кадрів має істотне значення в будь-якій сфері діяльності. Однак її роль у наукових дослідженнях є вирішальною. За даними П.М. Завліна, А.І Щербакової, М.А. Юдилевича [135], якщо у промисловості збільшення кількості працівників завжди приводить до зросту продукції, то цього немає у наукових дослідженнях. Зростання кількості наукових співробітників у відділі чи лабораторії часто приводить до зменшення продуктивності праці і збільшення строків розробок. Звідси видно значення правильного підбору кадрів для вирішення важливих завдань, які стоять перед наукою. Можливості технічного керівництва самими науковими дослідженнями є мінімальними і зводяться, по суті, лише до створення робочої обстановки [129].

У спеціальних дослідженнях оптимальність часто розуміють тільки у значенні економічної результативності, оцінки результату з погляду виробничих витрат, безвідносно до ступеня досягнення поставленої мети й задоволення певної потреби. Для подолання такої односторонності А.Д. Урсул [446] пропонує ввести такі поняття, як економічна, цільова ефективність і ефективність потреби. З цих позицій найбільш ефективними будуть не процеси управління, які приводять до максимального результату при мінімальних затратах, а діяльність, що управляється у максимальній мірі, реалізуючи поставлену мету. Цільове розуміння ефективності слід вважати основним для процесів управління в суспільстві, пов'язуючи його із задоволенням інтересів і потреб людей.

Як стверджують В.А. Діневич, С.Б. Рогачов, Н.І. Якуніна [113], комплексне розуміння оптимізації управління дає можливість розробити загальний критерій оптимізації рішень, що управляються, в усіх сферах

громадського життя. Ці автори стверджують, що один узагальнений чи синтетичний показник оптимізації, який відображає все чи тільки важливі сторони розвитку виробництва, навряд чи можливий. Оптимізація процесу розвитку економіки всебічно відображається тільки системою критеріїв і показниками ефективності виробництва. При цьому у системі показників може бути виділений головний (основний) показник. Він характеризує ефективність основного спрямування економічного розвитку.

М.Я. Лемешев, А.І Панченко вважають можливим створення такого критерію оптимізації управління, який повинен бути єдиним для всіх рівнів господарювання і для всіх елементів виробничого процесу: науково-технічного процесу, капіталовкладень, підвищення якості, вдосконалення управління тощо [202].

Як зазначає Г.І. Бельчанський [286], правильним буде діалектичне поєднання вказаних поглядів: необхідно знайти найбільш загальний, глобальний критерій оптимізації для всіх рішень, що управляються і застосувати його конкретно у кожному окремому випадку, переосмислити із врахуванням проблеми, яка вирішується, наявних засобів і умов майбутньої діяльності, що склалася. Тільки на основі застосування діалектики загального і часткового можна сформулювати надійні критерії ефективності кожного рішення.

В основі критерію оптимізації управління лежить користь наміченого результату для суспільства, для задоволення його потреб. На думку Є.І.Степанова [415], порівняння результату з потребою дає основу для оцінки якості самого результату. Даний результат має певні якості лише в тій мірі, в якій він здатний задовольнити певну потребу.

Зазначимо, що при формулюванні критерію оптимізації прийняття рішень, що управляються, необхідно перш за все враховувати якісну характеристику і кількісний опис певної потреби. Це особливо добре видно на прикладі виробничої діяльності. Саме потреба визначає необхідну якість і

кількість продукції, що випускається. Точне знання всієї сукупності потреб дає можливість приймати обґрунтоване, ефективне рішення в різних галузях економічної й соціальної діяльності [259].

За даними В.А. Діневича, С.Б. Рогачова, Н.І. Якуніної [113], разом з суспільною потребою критерій оптимізації прийняття рішень, що управляються, повинен відображати можливості засобів її задоволення, бо ефективність рішення багато в чому залежить від ефективності засобів, які намічені для використання у практичній діяльності.

На наш погляд, найбільшою ефективністю відрізняються ті засоби, які володіють найбільшими можливостями задоволення потреби, мають для цього всю необхідну сукупність корисних властивостей. Тому так важливо для формулювання критерію оптимізації прийняття рішень найбільш повно визначати можливості засобів, які забезпечують задоволення даної потреби. Визначення потреби й усієї повноти можливостей, якими володіють засоби для її задоволення, є важливими складовими елементами критерію оптимізації прийняття рішень. Однак цього мало. Необхідно враховувати, що використання можливостей засобів задоволення потреби здійснюється в конкретних умовах, які регламентуються в процесі реалізації рішень. Тому критерій оптимальності має на меті й умови, що склалися на даний момент, особливості того чи іншого етапу розвитку.

Головними складовими елементами загального критерію оптимізації прийняття рішень, на думку В. А. Діневича та інших [113], є суспільні потреби, ефективні засоби їх задоволення й умови обставин, які склалися. Таким чином, сучасне задоволення суспільної потреби можливе за умови максимально повного в даних умовах використання засобів і вибору за допомогою загального критерію найбільш ефективного варіанта рішення, що управляється.

Зазначимо при цьому, що кількісне вираження критерію пов'язане з визначенням потреби, її формалізацією. Математичний опис ефективності

рішення повинен обов'язково включати формалізовану модель суспільної потреби, яка задовольняється.

Як зазначав Ю. В. Орфєєв [290], концепція оптимальності в тому вигляді, в якому вона виникла в розділах класичного математичного аналізу й теоретичної механіки, мало придатна для об'єктів управління складною системою в народному господарстві, природі тощо. З цим пов'язана основна складність створення теорії оптимального функціонування.

Багато вчених, зокрема Г.І. Бельчанський, В.І. Борщ, В.А. Донець, В.В. Коваль, сходяться в тому, що оптимальний стан є метою цілого ряду систем, що функціонують, розуміючи оптимальне як абсолютне. Діалектика оптимального – це діалектика абсолютного, якщо оптимальне не абсолютне, то воно й не оптимальне [284; 286; 504].

На нашу думку, під оптимізацією слід розуміти процес, який має у своїй основі безкінечність. Таким чином, поняття «оптимальне», необхідно поділяти на два типи: *оптимальне у вузькому розумінні* й *оптимальне у широкому розумінні*. Основу такого розподілу складають два типи безкінечності, яким відповідає два типи абсолютного – абсолютне у безкінечному і абсолютне у кінцевому.

Під оптимальним у вузькому розумінні М.В. Бочугін та інші [289] розуміють проблему вибору, яка полягає в екстремізації якої-небудь функції, що відображає якість чи бік явища. Досягнення максимального чи мінімального значення цієї функції у будб-якій сфері рівнозначне досягненню поставленої мети. У цьому визначенні оптимальне – суть екстремального, найкраще в екстремальному значенні. Основу оптимального в широкому розумінні складає визначення наявності найкращого варіанта, погодження умов і рішень, які забезпечують цілісність, результативну якість, що вимагається. Центральне місце займає випадок, у якому повністю відсутні екстремальні функції, а мета виражена у вигляді системи кінцевих відношень.

Майже завжди проблема вибору або прийняття рішення може бути зведена до одного із цих понять.

На думку В.І. Борща, В.А. Донця, В.В. Коваля [284], відповідно до загальноприйнятого визначення оптимум ототожнюється з екстремальним значенням функції, що відображає міру будь-якої якості. На сьогоднішній день широко відомим є наступне твердження: чим складніше завдання управління і чим більше значення для нього мають фактори невизначеності, тим менш результативними є методики оптимізації.

Як зауважує А.А. Ченцов [469], управління й планування являють собою часткові випадки вирішення проблеми вибору відносно конкретного об'єкта відповідно до заданих алгоритмів і критеріїв. Одним із важливих принципів наукової організації праці є принцип оптимізації, який вимагає вибору оптимального варіанта діяльності. На наш погляд, цей принцип має пряме відношення й до педагогічної праці, зокрема до наукової організації педагогічної праці у ВНЗ. Його суть полягає у здійсненні такого вибору, який би забезпечив найбільш ефективну професійну підготовку фахівців у вищій школі, найбільш повне задоволення суспільних потреб [440].

Ю.К. Бабанський [22] довів, що специфіка педагогічної праці така, що тут досягається високий рівень інтенсифікації, який необхідно поєднувати з оптимізацією. Перехід з рівня інтенсифікації, підвищення ефективності й якості на рівень оптимізації в широкому розумінні цього слова означає не просто зростання ефективності, а досягнення максимально можливого в цій ситуації ефекту при дотриманні нормативних витрат часу (чи навіть оптимального його скорочення) і створення резервів для всебічного розвитку особистості.

Зауважимо, що для педагогічної діяльності, зокрема для професійної підготовки фахівця завдання оптимізації виходить на передній план у зв'язку з тим, що на відміну від інших сфер праці, де повне використання робочого часу нерідко має ще резерви, у діяльності студента і викладача у зв'язку з

ускладненню змісту професійної підготовки збільшується роль освітніх та виховних завдань, ці резерви вичерпані і нерідко перевищують норму, що приводить до перевантаження викладачів і студентської молоді. Тому особливо гостро постає проблема пошуку оптимальних варіантів наукової організації педагогічної праці у вищій школі, а також навчально-виховного процесу, оскільки підвищення ефективності необхідно обов'язково погоджувати з нормалізацією навчального навантаження викладачів та студентів.

Як зазначають Ю.К. Бабанський і М.М. Поташник [23], більша свобода вибору варіантів у навчанні пояснюється: взаємозаміною різних форм і методів навчання, їхніми компенсаційними можливостями, неперервним оновленням форм і методів навчання, введенням у навчальний процес новітніх технологій, можливістю їх поєднувати у комплекси з різною ефективністю, вільним розподілом засобів навчання, різними особистими якостями викладачів, методичними підходами, які стимулюють чи розслабляють тих, хто навчається.

На думку С.М. Архангельського [15], важливість завдання оптимізації зумовлюється тим, що потреби завжди випереджають можливості, які обмежуються засобами, що виділяються на даному етапі на професійну підготовку, ресурсами часу, збільшення яких завжди є проблемним, можливістю форм і методів, які існують на даному етапі розвитку дидактики, лімітом можливостей інтенсифікації діяльності студентів і викладачів за відведений час через загрозу перевтоми фізіологічного й психологічного характеру, необхідністю економії часу для посилення активізації роботи зі всебічного розвитку особистості, її задатків і здібностей.

За даними І.П. Радченка [356], оптимізація існує не сама по собі, незалежно від звичайної педагогічної діяльності, а застосовується для того, щоб ця діяльність була найбільш раціональною з погляду раніше сформульованих критеріїв. При науковій оптимізації педагогічної праці у

вищій школі важливо не просто спиратися на вже відомі закономірності й принципи педагогіки, а й обов'язково застосовувати певну і більш конкретну систему дій, яка переводить її на реальні можливості системи і вимагає вибору найбільш раціонального варіанта діяльності в різних умовах.

На наш погляд, оптимізація не ідентична самій професійній підготовці у всіх її деталях. Вона впроваджується в наукову організацію педагогічної праці у вищій школі на певних етапах діяльності, а саме: коли існують загальні межі діяльності, видно її варіанти і необхідно здійснити вибір найбільш раціонального із них. У пошуку, виборі, обґрунтуванні, конкретизації, в переведенні на реально існуючі умови можливостей і полягає сама суть оптимізації.

Деякі автори, а саме Б.А. Грицюк, С.В Домбровський, А.М. Дорошевич, О.В. Петунін, Р.П. Сеульський та інші, вказують на те, що склад професійних видів діяльності, зокрема педагогічної діяльності розкритий у професійній програмі вчителя [98; 115; 317].

Дослідження М.М. Левіної [201] показали, що професійна програма являє собою опис комплексу видів професійної діяльності, які необхідно знати кожному педагогу. При цьому складність застосування професійної програми вчителя в практиці навчання студентів у педагогічному вузі полягає в тому, що професійна програма вчителя – це модуль професійних видів діяльності. Вона не розкриває алгоритм їхнього формування, не вказує на ієрархію видів діяльності, не розкриває зв'язки між окремими видами діяльності. У практиці спостерігається складний варіативний синтез видів професійної діяльності. Очевидно, що засвоєння їх студентами повинно проходити як в плані відпрацювання кожної дії окремо, так і в плані їх комплексування різними способами: шляхом додавання, синтезування, суміщення, взаємодоповнення, варіативності тощо, залежно від дидактичних завдань, психологічних умов і предмета вивчення.

Багато авторів звертають свою увагу на те, що підготовка студентів повинна мати якомога більше спільного з майбутньою професійною діяльністю як за змістом і суспільною значимістю, так і за «технологією» процесів, які виконуються [29; 69; 156; 333; 503].

Н.А.Половникова пропонує наступну систему роботи викладача, яка ґрунтується на цільовому підході:

1. Виділення в програмі навчального курсу професійно-значимого теоретичного й практичного матеріалу.

2. Встановлення професійної спрямованості:

а) конкретизації спеціальним матеріалом виділених, важливих для підготовки фахівця теоретичних положень,

б) фундаменталізації – обґрунтування даними фундаментальної науки виділеного професійно значимого матеріалу.

3. Проведення вибраної активізації – акцентованого відпрацювання професійно спрямованих положень, вибраної індивідуалізації при їхньому доведенні до тих, хто навчається [327].

Наукова організація педагогічної праці у вищій школі, на думку А.А. Ченцова [469], орієнтується на максимальні результати при мінімально необхідних затратах. В основі наукової організації педагогічної праці в вищій школі лежить ідея максимізації та мінімізації. В основі оптимізації – ідея дотримання реальної для даного етапу міри результату і витрат.

На нашу думку, критерії оптимізації переводять загальні критерії наукової організації педагогічної праці у вищій школі на реальні можливості педагогічної системи на відповідному етапі її розвитку. Вони виявляють відповідність результату реальним можливостям системи, а також міру відповідності витратам часу, зусиль, засобів та інших ресурсів виконаним на даному етапі нормативам. Коли професійна підготовка повністю реалізує принцип оптимізації, то критерії останньої у конкретному випадку можуть і збігатися [213].

Як зазначає Н.Ф. Маслова [226], проблема економії часу має безпосереднє відношення до важливого педагогічного завдання – всебічного розвитку особистості. Звідси критерій часу оптимізації, як і в науковій організації педагогічної праці у вищій школі, є не просто економічним, а особливо педагогічним, якщо при цьому будуть застосовані заходи розумного використання вільного часу з метою всебічного розвитку особистості.

Цей автор вважає, що із двох критеріїв оптимізації – досягнення максимально можливого результату при раціональних затратах часу – перший є більш вагомим, первинним, другий є (умовно) вторинним. Тому на початковому етапі оптимізації при виборі варіантів перевага надається тим із них, які сприяють зростанню результативності та якості підготовки, якщо навіть це приведе до деяких нових затрат часу. На наш погляд, ця закономірність часто зустрічається на практиці, оскільки в період засвоєння самої оптимізації з'являються затрати часу на повторення навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін, на засвоєння логіки вибору оптимальних рішень. Як тільки проходить етап підготовки й адаптації до стилю мислення, який орієнтований на вибір оптимуму, починається скорочення часових витрат, а потім і економія часу. При цьому оптимізація відбувається за двома критеріями – максимальна результативність та дотримання нормативів витрат часу.

Для того, щоб актуальна система способів оптимізації була відносно цілісною, необхідно спиратися на сучасне уявлення про структуру педагогічної діяльності і намагатися послідовно охопити у взаємозв'язку всі її складові елементи [260].

Крім елементів опосередкованості, регулювання й контролю з урахуванням аналізу психологічної структури діяльності, А.Н. Леонт'єв виділив у діяльності мотив, за яким завжди стоїть потреба, що підпорядкована свідомій меті, операції, яка відносяться до певних умов [203]. Існують роботи, які спеціально присвячені структурі педагогічної діяльності, зокрема

Н.В. Кузьміної, яка до функціональних компонентів педагогічної діяльності відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський [236].

Використовуючи ідеї сучасної психології про структуру діяльності, Ю.К. Бабанський виділяє у навчальній діяльності вчителя наступні компоненти:

1. Цілеспрямовання, яке спирається на мету, що ставиться суспільством перед системою навчання у державних програмах та інших документах, а також на вивчення особливих цілей, які актуальні для даної системи.

2. Конструювання змісту, методів, засобів і форм організації навчання.

3. Організація діяльності педагога й учня (окремих і всього колективу), яка включає в себе більш конкретні дії: стимулювання і мотивацію діяльності, створення сприятливих спілкування, організацію і самоорганізацію навчальних дій, оперативний контроль і самоконтроль, регулювання і корекцію навчальних дій.

4. Аналіз результатів діяльності, встановлення їхньої відповідності поставленій меті, виявлення причин відхилення, підготовки даних для цілеспрямовання у новому циклі педагогічної діяльності [22].

На нашу думку, у цій структурі діяльності вчителя враховані повністю не тільки всі найбільш обґрунтовані в сучасній психології і педагогіці компоненти діяльності, а й усі основні компоненти наукової організації педагогічної праці в школі, які розкриваються в теорії управління: планування, організація, регулювання і корекція, підсумковий контроль і аналіз результатів.

За даними Ю.К. Бабанського й М.М. Поташника [23], як реальний спосіб оптимізації навчальної діяльності школярів на даному етапі виступає активна робота з формування в учнів навичок навчальної праці. Коли це завдання в основному буде вирішене, виникнуть більш реальні можливості для того, аби важливим способом оптимізації стало значне підвищення ефективності форм і

методів самостійної роботи учнів у процесі навчання. Але вже зараз провідні вчителі здійснюють пошук шляхів активізації самостійної роботи школярів, створення передумов для перетворення цієї діяльності у масовий спосіб оптимізації навчання [70].

На думку С.М. Архангельського, стратегічними орієнтирами наукової організації педагогічної праці у вищій школі є:

- зміна режиму й ритму навчальної, професійної та громадської діяльності студентів;
- розширення професійних і функціональних вправ, самостійності й відповідальності керівників усіх підрозділів, викладачів, студентів, створення в колективі творчої атмосфери;
- переорієнтація професійних функцій деканатів, кафедр, викладачів і студентів, розширення зон самостійності студентів відповідно до загального замислу пошуку, повна ліквідація на цій основі формалізму;
- переорієнтація і перетворення студентів із пасивної сили в силу активну, формування на цій основі нових традицій, нового студентського покоління;
- зміна орієнтацій і критеріїв діяльності студентського і викладацького колективу в цілому, висунення на передній план професійних цінностей, творчого відношення до справи [15].

Зауважимо, що принцип оптимізації має відношення не тільки до організації підготовки й проведення занять, але й до самого управління професійною підготовкою фахівця з боку ректорату університету чи деканату факультету (дирекції інституту).

На наш погляд, оптимізація організації управління професійною підготовкою фахівця передбачає:

- наявність стратегічного плану розвитку ВНЗу, де сформульовані завдання, які відображають важливі напрямки розвитку й удосконалення вищого навчального закладу в цілому і кожного структурного підрозділу окремо;

- здійснення навчального процесу з урахуванням вимог, які ставить перед вищим навчальним закладом суспільство;

- планування навчального процесу з аналізом підсумків попереднього року, з виділенням головних завдань, з орієнтуванням на ліквідацію типових недоліків, виявлених під час колективного обговорення професорсько-викладацького складу;

- створення в колективі сприятливої морально-психологічної атмосфери для творчої й наукової діяльності професорсько-викладацького складу;

- забезпечення необхідною навчально-матеріальною та спортивною базою навчально-виховний процес;

- організація самоосвіти професорсько-викладацького складу, а саме: стажування викладачів та студентів у провідних вищих навчальних закладах України та світу, складання розкладу занять з урахуванням надання можливості професорсько-викладацькому та студентському складу займатися науковими дослідженнями, зокрема відвідувати бібліотеку;

- впровадження в навчальний процес сучасних підходів щодо контролю знань та умінь майбутніх фахівців, попередній контроль і обговорення на засіданні кафедри якості підготовки робочих програм, аналіз взаємовідвідувань занять викладачами;

- пропаганда і розповсюдження передового досвіду організації навчально-виховного процесу (допомога досвідчених викладачів тим, хто тільки починає працювати, організація проведення методичних занять, підбір досвідчених викладачів для здійснення кураторства студентів початкових курсів і т. ін.).

Виходячи зі структури педагогічної діяльності й доповнюючи її умовами для навчання, можна окреслити більш конкретну систему способів оптимізації навчання: оптимальне проектування цілей і завдань навчання з урахуванням конкретних умов і можливостей тих, хто навчається; вибір оптимального змісту навчання, вибір оптимального варіанта методів і засобів стимулювання,

організації навчальних дій і контролю, вибір оптимального варіанта форм організації навчання, тобто сполучення індивідуальних, групових форм спілкування у навчальному процесі; оптимізація умов для навчання, забезпечення успішної реалізації оптимального плану навчання, здійснення заходів з економії часу студентів та професорсько-викладацького складу, аналіз результатів і витрат часу відповідно до критеріїв оптимальності [100].

На нашу думку, помилкою є зведення всієї наукової організації педагогічної праці у вищій школі тільки до оптимізації навчально-виховного процесу. Необхідно пам'ятати, що оптимізація процесу навчання і виховання є своєрідною серцевиною наукової організації професійної підготовки фахівців, зокрема вчителів фізичної культури, оскільки вона стосується вибору і обґрунтування найкращого для відповідних умов варіанта побудови навчально-виховного процесу студентської молоді. Можна давати гарні завдання студентам для самостійної роботи, які відповідають вимогам наукової організації професійної підготовки фахівця, обладнати кабінети, скласти грамотно розклад занять, вдало розмістити спортивний інвентар у залі чи прибори в кабінеті, передбачити економні схеми і документи для планів, звітів, контролю тощо, але якщо керівники будь-якого структурного підрозділу ВНЗу чи викладачі у кожному конкретному випадку не забезпечать науково обґрунтованого вибору найбільш раціонального варіанта системи управління колективом, організації навчально-виховного процесу, який викликає високу активність усіх студентів, то ефективність процесу стане недостатньою, а витрати часу і зусиль великими. Тому важливо застосувати на практиці систему заходів, які забезпечать оптимізацію професійної підготовки фахівців у вищій школі.

1.3. Удосконалення навчально-виховного процесу як необхідна складова оптимізації професійної підготовки в вищій школі

Забезпечення всіх галузей, зокрема й освіти, висококваліфікованими професіоналами, які володіють спеціальними знаннями й уміннями, навичками організаторської, управлінської діяльності, є головною метою ВНЗ з підготовки кадрів.

Розглядаючи проблеми оптимізації педагогічного процесу та його управління, можна передбачити подальший шлях розвитку вищої школи. ВНЗ майбутнього – це: не обов'язковість освіти, а необхідність в освіті; внутрішньо мотивоване і зовнішньо стимульоване прагнення до знань: ВНЗ, у якому цікаво викладати й навчатися, в якому головним, найбільш цікавим для кожного студента є процес спілкування [309].

Зокрема, на думку В.Д. Антонова [280], спілкування збагачує особистість, формує такі необхідні у житті якості, як комунікабельність, колективність, демократичність, толерантність, взаємодопомога, вимогливість і відповідальність. Педагогічний процес у своєму розвитку, в виборі найкращого варіанта, який забезпечує максимально можливу ефективність, повинен орієнтуватися на створення різних можливостей вільного спілкування студентів між собою, з викладачами в процесі праці, в усіх сферах взаємодії. Колектив викладачів та адміністрація ВНЗ повинні зробити ВНЗ вузом творчої думки й дії, не стільки говорити про життя, скільки навчити жити. Життя студента має бути насиченим різностороннім змістом, щоб упродовж студентських років кожен відчував себе неповторною особистістю. Звідси випливає, що вдосконалення стилю педагогічного спілкування між викладачем і студентами є розвитком ВНЗ, оптимізацією навчального процесу [371].

Освітній процес являє собою багатопланову сферу взаємодії. Це і навчальна взаємодія студента й викладача, і взаємодія студентів між собою, і

міжособистісна взаємодія, яка по-різному може спонукати до навчально-методичної взаємодії [409].

На даний момент час навчально-педагогічного спілкування між викладачем і студентами набирає організаційних форм співпраці. Вчені довели, що це ефективна тактика побудови педагогічного процесу, яка дає високі результати.

На думку А.М. Дорошевича [287], традиційно педагогічна взаємодія у навчальній діяльності розглядалася і обмежувалася простою схемою: студент відповідає - викладач дає завдання – студент повинен виконати тощо. Викладач, домагаючись оптимізації педагогічного процесу, повинен навчитися будувати заняття як спільну діяльність, уміти самому і вчити студентів усвідомлювати суть цієї діяльності. Співпраця як спільна діяльність суб'єктів, що взаємодіють між собою, характеризується:

- просторовою й часовою спільною присутністю;
- єдиною метою;
- організацією і управлінням діяльністю;
- поділом функцій, дій, операцій;
- наявністю міжособистісних стосунків.

На наш погляд, оптимізація передбачає навчання студента свідомо діяти, навчатися по-новому. Необхідно, щоб навчання й серйозна праця спонукали до досягнення істин, оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками.

У сучасній педагогічній літературі можна виділити декілька напрямів дослідження проблеми оптимізації. Один із них спрямований на отримання ґрунтовної відповіді на питання, які стосуються оптимізації процесу виховання, тобто забезпечення цілісного циклу виховного процесу, що включає діагностування рівня вихованості учнів і формування мети, планування й організацію діяльності, контроль і регулювання діяльності та відносин, аналіз виховних результатів [104].

Другим і не менш значущим є напрям науково-педагогічних досліджень. Як зазначає О.Ц. Демінський [105], він пов'язаний з осмисленням проблеми оптимізації процесу навчання, тобто зі здійсненням такого виду управління навчальним процесом, який забезпечує оптимальне функціонування навчально-виховної системи.

На нашу думку, якщо мова йде про оптимізацію педагогічного процесу у вищій школі, то слід розглядати оптимізацію навчально-виховного процесу як цілісну систему, де ці два напрями взаємопов'язані між собою.

У зв'язку з цим по-різному пояснюється зміст оптимізації навчально-виховного процесу. Так, наприклад, Т.А. Ільїна [149], розглядаючи залежність ефективності функціонування системи від її оптимізації, зауважує, що під оптимізацією розуміють ступінь відповідності організаційної сторони системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Таким чином, обумовлена відповідність оптимальності тільки певному функціонуванню цієї системи, тобто під оптимізацією розуміють цілеспрямовану організацію навчально-виховного процесу, що дуже важливо, але вона не є оптимізацією.

А.М. Матюшкін [228] розглядає оптимізацію навчально-виховного процесу тільки як підбір умов, які забезпечують найбільш повне й швидке вирішення пізнавальних завдань, на яких навчаються учні. Очевидно, що заходи, які рекомендуються, можуть бути лише окремими компонентами оптимізації процесу навчання.

На думку І.П. Радченка [349], оптимізація навчально-виховного процесу – це комплекс науково-обґрунтованих рішень, які спонукають до досягнення максимально високих результатів праці при раціональних затратах часу, сил та засобів; і тому необхідно оптимізувати не тільки саму працю та відпочинок, а й умови - психофізіологічні, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, естетичні.

Як зазначає Ю.К. Бабанський [22], узагальнення законів матеріального і духовного розвитку суспільства дає можливість зробити висновок, що

підняття змістовно-методичного рівня навчально-виховного процесу, обумовленого оптимізацією, впливає на розвиток його учасників. Вдосконалення вузівської дидактики (комп'ютеризація, проблемне, ігрове та ситуативне навчання, розширення самостійної роботи) полегшує навчання, збільшує кількість тих, хто залучається до всебічного розвитку.

З метою оптимізації навчально-виховного процесу, на нашу думку, у сферу підвищеної уваги слід виносити лише найбільш професійно значимі положення. Не знижуючи якості підготовки фахівця, програмні положення, які не працюють прямо на професійне вдосконалення, але потрібні для отримання соціально-гуманітарних і економічних знань, необхідно вивчати в меншому обсязі. Це знімає перевантаження, економить час і сили для оволодіння спеціальним матеріалом, що вносить елемент оптимізації.

Дослідження, які провела М.М. Левіна [201], показали, що проблема оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі визначається завданнями вдосконалення підготовки фахівців, які володіють професійною системою знань, умінь і навичок, професійною мотивацією, мають внутрішню установку й особисту спрямованість на активну професійно пізнавальну діяльність.

Оптимізація професійної підготовки фахівців полягає в удосконаленні системи наукової організації педагогічної праці і змісту навчання, зокрема форм і видів контролю знань та умінь, у підвищенні якості всіх видів занять, покращанні організації самостійної роботи студентів, в активному використанні сучасних методів навчання [93].

Зазначимо, що вирішення цих завдань передбачає пошук шляхів оптимального співвідношення теоретичної й практичної підготовки, відбір фундаментальних наукових положень, засвоєння яких забезпечить широку орієнтацію фахівців у вибраній професії. Перехід ВНЗ на нові державні стандарти з підготовки фахівців за різними напрямками і спеціальностями, які у стислій формі фіксують вимоги до знань, навичок та умінь випускників

ВНЗів дозволяє не тільки повністю врахувати потреби практики, а й оптимізувати структуру й зміст навчального процесу [489].

Необхідно зауважити, що підвищення якості викладання спонукає не тільки до вдосконалення класичних методів навчання, а й до використання таких методів, як аналіз і вирішення ситуативних завдань, ділові ігри, студентські олімпіади, конкурси, науково-практичні студентські конференції тощо [492]. При цьому важливо, щоб методи навчання забезпечували не тільки засвоєння тих чи інших знань, навичок і вмінь, а й розвивали пізнавальні якості та здібності студентів, озброїли їх найкращими методами пізнання й перетворення дійсності, формували науковий світогляд і необхідні професійні вміння.

За даними В.В. Давидова й Д.М. Фельштейна [282], у структурі самостійної роботи виключно важливе значення має вміння того, хто навчається, а також фахівця, що працює, орієнтуватися в інформації. Це вміння складається зі знання джерел інформації, їх сильних і слабких сторін, здатності оперативно визначати шляхи й умови її використання в практичній чи теоретичній діяльності. Навчання студентів такому вмінню стало предметом піклування кожної кафедри, кожного викладача. Результативність самостійної роботи (її якість і кількість), на думку цих учених, залежить від загального й професійного спрямування особистості того, хто навчається, його характеру, інтелекту та здібностей. Управління самостійною роботою студентів передбачає передусім вплив на особистість кожного із них, формування відповідних потреб, мотивів, установок і прийомів пізнавальної діяльності, а також здібності мобілізувати всі свої сили на успішне виконання поставленого завдання [330].

Як вважає А.М. Дорошевич [287], використання сучасних технічних засобів навчання (інформаційних, комп'ютерних) - один із важливих напрямків підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі. Найбільший ефект вони дають, коли застосовуються систематично і в

комплексі, доповнюючи і посилюючи один одного. Практично ця ідея реалізується у створенні спеціалізованих навчальних аудиторій, які обладнані комплексом технічних засобів навчання.

Для кожної навчальної дисципліни повинно бути розроблене дидактичне обґрунтування системи застосування технічних засобів навчання, яка органічно входить у часткову методику викладання. На думку В.В. Давидова й Д.М. Фельштейна [282], вона включає в себе методичні рекомендації щодо застосування технічних засобів навчання, перелік найбільш ефективних засобів і комплексів для кожного заняття, вказівки щодо дозованого їх застосування тощо. Методично грамотне застосування технічних засобів у навчальному процесі здійснює великий емоційний вплив на тих, хто навчається, активізує їхню діяльність.

Як стверджує А.П. Верхола [73], для визначення масштабів процесу оптимізації розглянуті та встановлені рівні й ознаки оптимізації, які залежать від характеру й мети очікуваних результатів процесу, від кількості структурних підрозділів і суб'єктів процесу навчання, що беруть участь у вирішенні завдань оптимізації, від кількості ланцюгів процесу, які впливають на оптимізацію.

На думку Ю.К. Бабанського [22], закономірностями прийнято вважати істотні, необхідні та стійкі зв'язки, які повторюються між певними явищами. Автор серед закономірностей ефективності побудови педагогічного процесу передусім виділяє зумовленість завдань і змісту навчально-виховного процесу потребами суспільства у всебічно й гармонійно розвинутій особистості. В дидактиці обґрунтовано цілий ряд принципів, на основі яких успішно будується навчально-виховний процес: науковості, зв'язку навчання з життям, систематичності й послідовності, доступності, наочності, свідомості та активності тих, хто навчається, при провідній ролі педагога тощо. Всі ці принципи не довільно сформульовані педагогами. Вони безпосередньо

впливають із виявлених педагогічною наукою закономірностей ефективності навчання, які незмінно проявляються в практичній роботі педагога.

За даними Ю.К. Бабанського й М.М. Поташника [23], у педагогіці встановлені закономірні зв'язки між завданнями, змістом і ефективністю навчання. Ефективність навчання забезпечується, якщо його зміст дає можливість вирішити всі заплановані завдання, якщо вони науково, систематично і послідовно вивчаються, пов'язані з оточуючим життям. Дидактикою виявлено закономірний зв'язок між темпом та ефективністю навчання. Закономірною для процесу навчання є єдність викладання й навчання. Чим різноманітніше почуттєве сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється. Неможливо досягнути необхідного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена потрібна мотивація цієї діяльності, позитивного ставлення до неї. Ефективність навчання закономірно залежить від вибору оптимально поєднаних методів викладання, стимулювання й контролю, від наявності оптимальних навчально-методичних, шкільно-гігієнічних, морально-психологічних та естетичних умов для навчання. Вона також закономірно обумовлюється вибором форм навчання.

На наш погляд, багато в чому ефективність професійної підготовки залежить від творчого підходу до навчального процесу у ВНЗ. При цьому викладачу слід керуватися наступними принципами практичної оптимізації наукової творчості: принципом вільного мислення викладача (вченого), принципом цілеспрямованості, принципом протиріччя, принципом заперечення, принципом комплексності, принципом «перегнути і не догнути»[5]. Ефективність цих принципів значно підвищується, якщо вони послідовно використовуються у процесі навчання.

Ю.К. Бабанський і М.М. Поташник вважають, що для успішного досягнення мети наукової організації навчання важливо існуючу систему принципів доповнити принципом оптимізації навчального процесу, який із ряду можливих варіантів навчального процесу вимагає свідомого вибору

такого варіанта, який у даних умовах забезпечить максимально можливу ефективність вирішення завдань навчання, виховання і розвитку школярів при раціональних витратах часу й зусиль учителів та учнів [23].

Стосовно навчального процесу у вищій школі А.П. Верголою [72] запропоновані наступні принципи оптимізації:

- представницький, відповідності до якого процес оптимізації розглядається з погляду представництва у ньому суб'єктів і структурних підрозділів системи вищої освіти.

- структурно-ланцюговий, що визначає кількість оптимізуючих ланцюгів навчального процесу.

На сьогодні, з розвитком науки і техніки, спеціальні знання швидко старіють, що приводить до частої та істотної зміни змісту навчання у ВНЗ. У навчальні плани вузівських спеціальностей вводяться нові дисципліни, а застарілі вилучаються, що призводить до їхньої трансформації.

На цій основі проходять зміни об'єму й змісту багатьох дисциплін (частіше із зменшенням кількості навчального часу, який відводиться на їхнє вивчення). Процес цей для вищої школи необхідний, однак проходить він далеко не безслідно. При будь-якій такій зміні в навчальних планах ВНЗ відразу ж виникає питання про місце тієї чи іншої дисципліни в навчальному процесі, про її взаємозв'язок з іншими дисциплінами. У свою чергу, як зазначив А.П. Верхола [73], зміни змісту і об'єму навчального матеріалу впливають на логічну структуру навчальної дисципліни і відповідно на логіку навчального процесу. Таким чином, будь-яка закономірна і навіть не дуже значна корекція навчальних планів і програм у ВНЗ пов'язана з вирішенням ряду питань, які в комплексі являють собою дидактичну проблему.

Однак, на думку А.В. Кукіна [190], раніше ця проблема у ВНЗ вирішувалася часто не дидактичними методами, а на основі емпіричних та інтуїтивних думок осіб, від яких певною мірою залежить вирішення тих чи інших питань. Також у таких випадках директивною зверху пропонується

виходити із досвіду вирішення цього питання в інших ВНЗ, хоча очевидно, що умови й можливості проведення навчального процесу в різних ВНЗ неоднакові. Тому у кожному окремому випадку дидактична проблема, яка виникає, повинна вирішуватися відповідними науково-педагогічними методами і засобами з метою отримання максимального результату [51]. На сьогоднішній день ситуація дещо змінилася на краще, у зв'язку з підготовкою Державних освітніх стандартів з різних спеціальностей. Однак у багатьох випадках при їх складанні використовувалися підходи, які не враховували загальні тенденції, що притаманні тій чи іншій спеціальності. Навпаки, ВНЗ, що вважався розробником стандартів до змісту професійно-орієнтованих дисциплін додавав ті навчальні курси, для викладання вони мали відповідні умови - наявність відповідних фахівців та спортивної і матеріально-технічної бази.

Дану проблему передбачається вирішити за допомогою аналізу й дослідження з урахуванням специфіки певних дисциплін. У зв'язку з цим необхідно враховувати загальнодидактичні завдання в процесі вивчення дисципліни та її специфічні особливості. Очевидно, за даними Е.П. Джугелі, Ф.Ф. Корольова, Г.П. Шуваєва [110; 172; 487], вирішення даної проблеми найбільш повно й успішно може реалізовуватися на основі цілісного, системного її розгляду.

Аналіз досліджень, спрямованих на вдосконалення процесу навчання, дає право констатувати значну неоднорідність у змісті запропонованих різними авторами критеріїв оптимізації. Так, наприклад, при розгляді питань програмного навчання А.А. Овчинніков і В.В. Пучинський [271] пропонували будувати навчальні дисципліни з комплексним контролем, який передбачає досягнення якості й міцності засвоєння знань при мінімальних витратах навчального часу.

Однак, на нашу думку, якщо будувати навчальний процес тільки виходячи зі зниження затрат навчального часу, не змінюючи системи

організації навчального процесу в цілому, то всі інші показники також відповідно погіршаться.

І.І. Дьяченко [118], приймає як критерій оптимізації таке абстрактне визначення, як міра управління процесом навчання. При цьому А.П. Верхола [73] вважає, що швидше за все можна вимірювати результати управління, а не сам процес.

Польський педагог Мечаслав Савицький [369] вводить коефіцієнт оптимальності процесу навчання, мірою якого є відстань між початковими передумовами цілей навчання і досягнутими результатами. Якщо розходження між ними спрямоване до нуля, то даний процес навчання стає більш оптимальним.

За даними В.П. Безпалька [31], критерії засвоєння знань - це відношення кількості правильно виконаних завдань до кількості запропонованих. Відповідно цей показник також не адекватний критерію оптимізації.

Критерієм оптимізації навчання А.Г. Молиба [249] вважає таке узагальнене поняття, як рівень успішності. Але цей показник може бути підвищений за рахунок погіршення інших показників, що не допустимо.

Навчальний процес – явище настільки складне, що навряд чи можна успішно вирішити завдання його оптимізації, встановивши лише один критерій оптимізації. Тим більше, що оптимізація навчального процесу, як зазначив А.П. Верхола [72], за одним із критеріїв може викликати небажані зміни результатів самого процесу. Так, наприклад, якщо встановити критерієм оптимізації витрати навчального часу, то це може призвести до погіршення якості засвоєння знань; і, навпаки, якщо як критерій вибрати тільки забезпечення рівня знань, то це може викликати збільшення витрат часу студентів на самостійну роботу.

У цьому напрямі, безумовно, крок уперед зробив А.А. Ченцов [469], який запропонував прийняти як критерій оптимізації процесу навчання

наступні параметри: успішність у кількісному вираженні, час виконання завдань, міцність засвоєння навчального матеріалу у числовому вираженні.

Оптимізація професійної підготовки фахівця, на наш погляд, істотно відрізняється від оптимізації технологічних процесів господарської діяльності промислових підприємств чи у сільському господарстві вибором критеріїв, оскільки в цих галузях завжди вибирається головний, а потім визначаються другорядні критерії оптимізації. Процес оптимізації здійснюється, виходячи із головного критерію, з урахуванням впливу другорядних критеріїв. Що стосується педагогічної діяльності, то в професійній підготовці не можна, як в економіці, надавати перевагу одному критерію, який на противагу іншим може дати більший ефект.

А.П. Верхола [72] сформулював три критерії оптимізації процесу навчання вузівських дисциплін:

1. Рівень відповідності значимості й змісту навчальної дисципліни меті і завданням покращання загальнонаукової й професійної підготовки студентів в умовах прискореного науково-технічного прогресу.

2. Ступінь відповідності форм і змісту педагогічних впливів у початковий період вивчення дисципліни на основі індивідуального підходу до студентів з урахуванням реальних навчальних можливостей.

3. Повнота забезпечення результативності навчання на основі нормування витрат часу й активізації навчальної діяльності студентів.

Таким чином, якщо критерій – об'єктивна ознака, за якою виконується порівняльна оцінка стану процесу чи системи, то ця оцінка природно повинна визначатися на основі значень параметрів. У встановленні параметрів автор виходить з того, що кожний запропонований до певного критерію параметр повинен експериментально бути апробованим, виходячи з умов оптимізації за заданим критерієм.

Висновки до першого розділу

1. В теорії і практиці педагогіки термін *оптимізація* має універсальне значення і застосовується в різних аспектах, у різних галузях виробництва. У ринкових відносинах необхідно одночасно пов'язувати оптимізацію із процесом удосконалення використання виробничих сил і виробничих відносин, широким упровадженням науково-технічного потенціалу і ресурсозбереження.

2. Оптимізація педагогічного процесу поділяється на оптимізацію наукової організації педагогічної праці та оптимізацію навчально-виховного процесу і в психолого-педагогічній літературі розглядається окремо. При цьому оптимізація наукової організації педагогічного процесу ґрунтується на оптимізації системи управління. Наукова організація праці передбачає перспективне і поточне планування діяльності, чітке нормування, раціональний розподіл функцій між її учасниками, вміле стимулювання праці, добре продуманий контроль та аналіз результатів.

3. Під оптимізацією процесу навчання й виховання розуміють приведення його у найкращий стан на основі комплексу досліджень і заходів, що спрямовані на забезпечення максимально можливих навчальних результатів при мінімальних затратах засобів і зусиль. У визначенні змісту оптимізації процесу навчання і виховання необхідно виходити із сучасних теоретичних поглядів, які полягають в удосконаленні змісту навчання, підвищенні якості всіх видів занять, підвищенні ролі, докорінному покращанні самостійної роботи студентів та використанні сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі.

4. Розробка критеріїв оптимізації на сьогоднішній день спрямована на виявлення критеріїв оптимізації навчально-виховного процесу й наукової організації педагогічної праці в середній загальноосвітній школі. При цьому не достатньо уваги приділено розробці критеріїв оптимізації професійної

підготовки у вищій школі. Це, в свою чергу, не дозволяє більш ефективно здійснювати планування й управління сучасним ВНЗ, успішно впроваджувати інноваційні технології в навчальний процес та здійснювати комплексну оцінку якості успішності студентів у процесі підготовки педагогічних кадрів.

РОЗДІЛ 2

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1. Модель оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ

Здатність швидко впроваджувати в навчальний процес новітні технології й на цій основі реалізовувати специфічну мету – завжди було одним із головних ознак життєздатності системи, способу підготовки майбутніх фахівців. Перетворення науково-технічної революції у вирішальний фактор професійної підготовки майбутніх спеціалістів привело до того, що розвиток науки і техніки, використання в навчальному процесі їхніх результатів стало важливою економічною функцією [48].

На сьогоднішній день ступінь удосконалення функціонування навчального закладу визначається не стільки його поточною ефективністю використання ресурсів, скільки здатністю у повною мірою застосовувати досягнення науково-технічного прогресу для підвищення ефективності навчального процесу в перспективі. На думку О.В.Пендзина й Е.К. Скибицького якими б досконалими чи ефективними не були те чи інше виробництво чи галузь, зокрема педагогічна освіта, їхнє майбутнє залежить в першу чергу від здатності до подальшого вдосконалення на основі застосування досягнень новітніх технологій [314]. Багато науковців указують на те, що проблема виходу на більш високий рівень підготовки майбутніх фахівців для всіх галузей народного господарства пов'язується з оптимізацією професійної підготовки спеціалістів [22; 72; 279; 281].

За дослідженнями А.П. Верхоли, ефективність професійної підготовки закономірно залежить від вибору оптимальних поєднань методів викладання, стимулювання й контролю. Якщо вибір методів і засобів підготовки

відповідає поставленим завданням, враховує особливості змісту й можливості молоді, то ефективність навчання буде максимально можливою у відповідних умовах. Якщо ж вибір методів і засобів є стандартним у різних умовах, незалежно від специфіки завдань, які вирішуються, особливостей змісту і можливостей студентів, то ефективність підготовки буде нижчою за оптимальну [72].

Проблема підвищення ефективності навчального процесу, створення оптимальних умов для нього, вибору найкращих варіантів навчання та виховання постійно привертала увагу представників передової педагогічної думки (А.М. Алексюк, В.І. Андрєєв, І.Д. Бех, Н.П. Волков, М.О. Данилов, Т.О.Дмитренко, Л.В.Занков, Ч.Г. Куписевич, В.І. Лозова, А.С. Макаренко, О.М. Максименко, І.Т. Огородніков, П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін, В.О.Сухомлинський, В.Г.Шаповаленко, Г.І. Щукіна та інші). Однак теоретичне обґрунтування системи засобів оптимізації педагогічного процесу стало можливим лише на відповідному етапі розвитку науки й педагогічної практики. Реалізація принципу оптимізації навчання й виховання стала можливою на основі системного підходу, що дало змогу порівняти різноманітні педагогічні вміння, які у своїй сукупності гарантують позитивний результат.

Проблема дослідження оптимізації професійної підготовки у теоретичному, а не тільки практичному плані, на наш погляд, виникла у зв'язку з розширенням кола завдань навчального процесу в умовах застосування новітніх технологій, в умовах накопичення великої кількості методів, засобів і форм навчання, з яких необхідно вибрати найкращі варіанти на стадії, коли спостерігається дефіцит часу у студентів і викладачів. Те, що дидактика поставила перед собою завдання виходу на оптимальні варіанти рішення, одночасно відображає не тільки загострення протиріч між попитом і можливостями, а і наявність реального потенціалу науково-педагогічних і

психологічних ідей, на базі яких могли б бути здійснені спеціальні дослідження в області оптимізації [111].

Як зазначає А.В. Зюзюков [145, 35-38], будь-яка науково-педагогічна концепція, яка претендує на впровадження своїх рекомендацій у вищій школі та їх використання в масовій педагогічній практиці, не може спиратися на те чи інше уявлення про головних «замовників» і «споживачів» цієї наукової продукції - учителів. Слід зауважити, що образ, «портрет» сучасного вчителя, який «малюють» і на який орієнтуються представники різних педагогічних напрямків і концепцій, створюється в кожній теорії своєрідно і по особливому.

А.В. Зюзюков стверджує, що в одних випадках педагоги-теоретики задовольняються лише загальною і приблизною уявою про особистість, проблеми і рівень професійної підготовки вчителів сьогодношньої школи. Інші педагоги бачать учителя тільки через призму свого напрямку, абстрагуючись від усіх інших проблем і завдань школи, від реальних труднощів, не враховуючи навантаження вчителів та учнів. Розглядаючи вчителя лише як зразкового виконавця своїх рекомендацій, автори концепцій, самі того не розуміючи, роблять практичну реалізацію своїх ідей і проектів дуже складними. Третя педагогічна концепція дещо ідеалізує образ учителя сучасної школи; педагоги-теоретики завищують у своїх рекомендаціях його психолого-педагогічну і, методичну підготовку, не думають про популяризацію цієї концепції у широкій учительській аудиторії. Представники четвертої концепції намагаються створити реалістичний портрет сучасного вчителя, побачити його немалі досягнення, а також типові труднощі й помилки, перспективи росту його педагогічної майстерності [145, 35-38].

На нашу думку, автори цих концепцій проводять спеціальні дослідження, які показують учителя таким, яким він є насправді і таким, яким він може стати найближчим часом, досягнувши певного рівня професійного

розвитку. Вони постійно звертаються до аналізу типових тенденцій розвитку масового і передового педагогічного досвіду, слабких і сильних сторін існуючої практики рішення відповідних педагогічних завдань. До цих, останніх концепцій, безумовно, відносимо й теорію оптимізації навчально-виховного процесу, яка розроблена під керівництвом Ю.К. Бабанського [22].

Як зауважує А. М. Моисєєв [248, 74], положення теорії оптимізації, її кредо можна коротко сформулювати у вигляді тези: «Вчитель – головний суб'єкт творчої педагогічної діяльності, який здатний прийняти і здійснити на практиці оптимальні педагогічні рішення».

При цьому здатність до прийняття й реалізації оптимальних рішень сьогодні розвинута далеко не в усіх учителів. Однак у тому й полягає суть прикладної складової теорії оптимізації, щоб допомогти майбутньому вчителю в мінімальні строки оволодіти важливими методами й прийомами оптимізації, перетворити можливість прийняття оптимальних педагогічних рішень на реальну дійсність [144].

На думку Б.С. Гершунського [236, 5], становлення й інтенсивний розвиток теорії оптимізації навчально-виховного процесу, який охоплює різні сторони таких глобальних педагогічних явищ, як виховання і навчання, пояснюється глибокими об'єктивними причинами, постійним збільшенням вимог суспільства до навчальних закладів, які виконують на практиці складне й відповідальне завдання, а саме: формують усебічно розвинену особистість.

В.П. Скалзуб розглядає питання оптимальної діяльності основної системи вищої школи: викладач-студент-мета у навчально-виховному процесі у зв'язку з необхідністю встановити принцип систематичності у дидактичній системі вищої школи [399]. Автор вважає, що введення принципу систематичності відкриває перспективи максимального використання студентом можливості діяти як самоорганізуюча система, у чому проглядається існуючий фактор оптимізації навчального процесу. Таким

чином, на думку В.П. Скалозуба, встановлення окремих дидактичних принципів також є компонентом оптимізації навчального процесу .

С.І. Архангельський вважає, що слід розглядати оптимізацію як фактор, який визначає зміст і коло завдань наукової організації навчального процесу, тобто він розуміє оптимізацію, не як самостійний процес, а лише як деяку якісну характеристику кінцевих рішень трьох взаємопов'язаних питань: побудови оптимальної системи й усіх її елементів; встановлення оптимальних шляхів її функціонування та розвитку; вибір оптимальних способів її оцінки, регулювання і управління [15]. Перераховані питання можна розглядати як завдання чи кінцеві результати оптимізації процесу навчання, але не як її зміст.

Визначаючи зміст оптимізації навчання в вузі, В.І. Бойтко стверджує, що слід виходити з того, що вона базується на соціологічному принципі оптимальності, у якому зафіксовано основні положення соціологічної науки відносно способів досягнення суспільством поставленої перед ним мети [48]. Досягнення останнім максимального ефекту (економічного, технічного, пізнавального, виховного тощо) при мінімальних затратах матеріальних засобів, людських зусиль і часу - об'єктивна вимога до оптимізації у сфері людської діяльності. Конкретизацією і подальшим розвитком оптимізації є закон оптимальності. У ньому діалектично взаємопов'язані мета та способи її досягнення. Що стосується процесу навчання, то закон оптимальності слід розуміти як досягнення максимального педагогічного ефекту при мінімальних затратах засобів і зусиль викладача та студентів [264].

Зазначимо, що оптимізація професійної підготовки фахівця у вищій школі вимагає передбачити спеціальні дидактичні заходи для формування у студентів складного синтезу різних видів професійної діяльності. Формування спеціальних професійних знань та умінь – центральне завдання в підготовці спеціаліста.

Як зауважує Е.В. Бірченко [38], зближення педагогічного вузу з практикою можливе на основі максимальної адаптації студентів до умов їхньої майбутньої діяльності. Відповідальність лежить переважно на педагогах і психологах. Цей процес буде здійснюватися швидше та якісніше тоді, коли глибше будуть відображені професійні види діяльності в системі підготовки вчителя. Свідоме й мотивоване засвоєння студентами професійних навиків роботи створює фундамент, на якому може розвиватися творчість, ініціатива й новаторство вчителів.

За даними А.П. Верхоли, робота з оптимізації професійної підготовки буде невизначеною, якщо не будуть сформульовані чіткі критерії, за якими буде здійснюватись оцінка оптимальності системи професійної підготовки фахівця, що включає в себе систему управління підготовкою фахівця, процес навчання й виховання студентської молоді [72].

На думку М.М. Поташника [331], термін *оптимальний* означає «найкращий з погляду певних критеріїв». Критерій оптимальності – це ознака, на основі якої відбувається порівняльна оцінка можливих рішень і вибір найкращого з них, тобто критерій результату. Критерії оптимальності допомагають педагогу обґрунтувати своє рішення щодо вибору найкращого для даної ситуації поєднаних форм і методів навчання, структури заняття, системи занять. Критерії оптимальності (мета, заради якої здійснюється пошук) є фундаментальним поняттям системи; вони передбачають пошук шляхів досягнення максимальної ефективності функціонування останньої, є важливим елементом будь-якої оптимізаційної моделі. Саме наявність критеріїв відрізняє поняття оптимізації від таких близьких до нього понять, як підвищення ефективності, раціоналізація, модернізація, активізація, вдосконалення та ін.

Як стверджує Ю.К. Бабанський [236, 49], правильний вибір критеріїв оптимальності – важлива вимога теорії управління, оскільки невдало вибрані критерії, за якими здійснюється оцінка окремих елементів системи, що

підпадає оптимізації протягом тривалого часу, не приводять до тих результатів, які визначені метою.

На нашу думку, слід чітко розрізняти поняття *критерій оптимальності* і *критерій оптимізації*, оскільки в літературі вони часто використовуються як ідентичні. Перше з них – це критерій результату, другий – критерій процесу оптимізації. Коли мова йде про систему професійної підготовки, про процес підготовки фахівця, професійну підготовку як явище, то розуміння такої різниці є конче необхідним, обов'язковим, тому що можливість підміни показників результату показниками процесу є основною умовою виникнення і засобом розвитку формалізму в професійній підготовці фахівця. Так, під час ліцензування чи акредитації оцінюється робота, яка проводиться в вищому навчальному закладі з професійної підготовки фахівців, а не досягнуті результати, що виражаються в якості підготовлених спеціалістів, а саме: кількість фахівців, які займають керівні посади в педагогічній галузі, працівників з різними науковими ступенями та вченими званнями, вчителів різних категорій нанесло й продовжує наносити велику шкоду справі професійної підготовки фахівців у нашій державі.

Аналізуючи саме поняття оптимальність системи професійної підготовки фахівців у вищій школі й практику використання критеріїв, А.П. Верховла робить певні обмеження щодо останніх [72]. Передусім критерій повинен спрямовувати професійну підготовку фахівця на усебічну й цілісну реалізацію завдань, змушувати викладачів зводити до мінімуму помилки, максимально використовувати всі можливі резерви, тобто критерій повинен слугувати важливим засобом досягнення цілей, які поставлені в самому визначенні оптимізації. При цьому, коли мова йде про критерії оптимізації такого складного утворення, як система професійної підготовки фахівця, то слід зауважити, що вони повинні бути цілісними, характеризувати у своїй сукупності найвищий можливий інтеграційний рівень розвитку системи, а не давати тільки часткову оцінку окремим елементам останньої. Оскільки сама

система складна, поліструктурна, то ця обставина передбачає велику кількість критеріїв і кожний аспект, кожна структура системи може мати свої критерії оптимальності, зокрема критерії оптимізації навчання та виховання.

Як зауважує В.С. Яснецов [288], про ефективність і якість підготовки фахівців можна робити висновок передусім за результатами успішності студентської молоді, а також за здатністю їх до використання накопичених знань та вмінь на практиці, у своїй професійній діяльності, за ступенем відповідності результатів професійної підготовки вимогам усього комплексу цілей і завдань, які ставить перед вищою школою суспільство.

На нашу думку, велике значення має випереджальне навчання, яке забезпечить випускникові навчального закладу високий рівень сучасних фахових знань. Необхідність у випереджальному навчанні пов'язана: по-перше із прискоренням темпів розвитку науки і відставанням навчання; по-друге із потребою скорочення часу на підготовку спеціаліста в галузі проблемних знань; третя причина – дидактичного характеру властивості. У навчанні не можна весь час грати, необхідно забезпечити студентам умови для вирішення ними реальних проблем, оскільки істотне значення має фактор старіння наукової інформації.

Оптимальність витрат часу і зусиль викладачів і студентів перевіряється відповідністю їх діючим гігієнічним нормам. Так, навчальне навантаження для бакалаврів повинно становити не більше 30 годин на тиждень, для магістрів - не більше 18 годин. У цей час не входять затрати на методичну, виховну та організаторську роботи, які в усіх вищих навчальних закладах проводяться після робочого дня.

На наш погляд, з вищенаведеного можна зробити висновок, що при оптимізації не вдовольняються лише підвищенням результативності, а досягають максимально можливої в даних умовах ефективності роботи без перевищення норм затрати часу.

За даними А.П. Верхоли [72], нічого ненаукового у тому, що кожна структурна системи може мати свої критерії оптимальності, немає. Однак практика показала, що велика кількість критеріїв викликає певні труднощі у їх використанні. Тому необхідно прагнути до скорочення кількості критеріїв за рахунок їх зменшення. При цьому найкращим для практичного використання є варіант, коли кількість критеріїв зменшено до одного. Проблема ускладнюється тим, що навіть у кібернетиці не розроблені «механізми» такого зменшення, які б розкривали найбільш загальні закономірності оптимізації систем, складові частини котрих допускають формалізацію без спотворення своєї суті.

Виходячи з аналізу літературних джерел (В.П. Беспалько, Т.А. Ільїна) [32; 149], теорія оптимального управління є основою для розвитку ідей оптимізації педагогічного процесу. Вона вимагає врахування взаємодії суб'єкта та об'єкта управління, розгляду в комплексі проектування, організації, регулювання, зворотного зв'язку, коригування діяльності та аналізу результатів.

Як зазначає П.К. Буніч [63], теорія соціального управління, є одною із методологічних засад даного дослідження і рекомендує зводити критерії оптимальності будь-якої діяльності в цілісну систему, виходячи із максимуму загальної результативності діяльності при мінімумі витрати часу. Ця рекомендація в теорії оптимального управління доведена, тому її можна взяти за основу, обґрунтувавши необхідність і можливість останньої в педагогіці по відношенню до предмета нашого дослідження.

Перший критерій – це досягнення максимально можливого результату функціонування системи професійної підготовки фахівця. Передусім необхідно довести, чому не можна задовольнятися лише простим покращанням результату, чому необхідний найкращий із можливих для даних умов рівень. Обґрунтування цього критерію знаходиться в об'єктивних соціально-економічних законах. Відомо, що основний економічний закон

визначає мету виробництва та шляхи реалізації, а мета полягає не в будь-якому, а в найбільш повному задоволенні матеріальних і культурних потреб людства, які зростають шляхом постійного підвищення ефективності виробництва. Ступінь задоволення постійно зростаючих потреб людини знаходиться у постійній залежності від темпів розвитку виробничих сил суспільства. Головною з них, як стверджує М.В. Бочугін, є людина, яка може найбільш повно віддавати себе суспільству, будучи всесторонньо й гармонійно розвинутою особистістю [289]. Тому оптимізація не може задовольнятися простим покращанням результативності, досягнення не просто вищого ніж раніше рівня, а вимагає найвищого для даних умов результату. Вимога максимальності підсумків у першому критерії оптимальності змушує педагогів не шукати часткового покращання за рахунок удосконалення якогось одного чи декількох елементів системи, а удосконалювати до найвищого рівня всі компоненти й елементи системи професійної підготовки разом з їхнім зв'язками і відношеннями, тобто систему в цілому.

Другий критерій оптимальності – це раціональність витрат, виконання нормативів часу при досягненні максимально можливих для конкретних умов результатів. Як зазначає А.П. Верхола час є одною із важливих характеристик будь-якої діяльності, зокрема педагогічної, і характеристикою її управління. Це твердження має серйозне методологічне обґрунтування [73].

Час як форма соціального буття і міра соціальних процесів та явищ давно вивчається представниками різних наук і галузей знань. Уся життєдіяльність, розвиток людини та суспільства протікають і відображаються в категорії часу. На думку Н.Ф. Маслової [226], час являє собою одну із форм існування матерії, є об'єктивною реальністю, поза якою не проходять ніякі процеси змін і розвитку. Його суть - це постійний рух, безкінечність і незворотність, неможливість пересталення майбутнього теперішнього, минулого. Одночасна періодичність певних процесів і рухів з

певною швидкістю у просторі як характерні риси часу дають можливість виміряти цей час під дією тих змін, які в ньому відбуваються. Кількість часу, що витрачається на ті чи інші зміни, виступає в якості надійного об'єктивного критерію цих змін.

Необхідно зауважити, що застосування критерію мінімуму часу по відношенню до навчального процесу нерідко викликало і викликає незадоволення професорсько-викладацького складу бо це суперечить самій суті педагогічної, освітньої місії викладача якомога більше часу приділяти спілкуванню зі студентами. Не відкидаючи необхідності повної самовіддачі професорсько-викладацького складу у професійній підготовці майбутніх фахівців, розуміючи, що немає меж удосконаленню особистості необхідно застосовувати критерії раціональних витрат часу щодо навчального процесу у вищій школі. Не можна не визнавати, що в підготовці фахівця об'єктивно існує не тільки змістова сторона, а й формально-часові межі, визначені державою, конкретний термін підготовки бакалавра й магістра, вимоги гігієністів до максимально допустимих норм витрати часу на тижневе навантаження студентської молоді.

Відсутність часового критерію роботи професорсько-викладацького складу під час безпосереднього здійснення навчальної діяльності, проведення науково-дослідної й виховної роботи в цілому привело до того, що в викладача не залишається часу на відновлення сил, на реалізацію свого педагогічного потенціалу, на здійснення науково-дослідної роботи.

Як зазначають В.І. Борщ, В.А. Донець, В.В. Коваль, час як об'єктивна реальність буття людини і вимір його не може ігноруватися при управлінні цим буттям [284]. Стосовно до професійної підготовки фахівця час виступає як об'єктивний педагогічний інструмент підготовки особистості, водночас він є і критерієм результативності цього процесу.

На наш погляд, виконання другого критерію оптимальності орієнтує систему професійної підготовки в вищій школі на досягнення максимально

можливих для кожного студента результатів за визначений державою термін навчання у ВНЗі без перебільшення встановлених нормативів на лекційні, практичні, семінарські та лабораторні заняття, педагогічну практику, організацію й проведення науково-дослідної роботи, спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів; на поступове скорочення затрат часу на аудиторні заняття до мінімально необхідних і збільшення годин на індивідуальну й самостійну роботу студентської молоді..

Вище розглянуті два критерії оптимальності системи професійної підготовки фахівця повинні застосовуватися у взаємозв'язку і одночасно, бо якщо їх використовувати ізольовано один від іншого, то перший критерій орієнтує систему лише на екстенсивний розвиток, а інший лише на інтенсивний. Так, за даними А.П. Верхоли [72], використання тільки одного першого критерію не припустимо по відношенню до об'єкта управління, який досліджується, бо це призводить до перевантаження викладачів і студентів. Використання тільки одного другого критерію також не припустимо, оскільки кібернетичний закон необхідної різноманітності вимагає певного мінімально необхідного часу, який вже не можна скоротити без ризику, що система, суб'єкт управління не зможе охопити об'єкт управління у всій його складності, повноті та різноманітності.

Дія другого критерію оптимальності дає можливість подолати негативну тенденцію до екстенсивного розвитку системи, до росту кількості заходів, до перевантаження, бо скорочення затрат часу вимагає використання лише високо ефективних шляхів і засобів реалізації поставлених завдань, змушує викладачів працювати інтенсивно.

Відношення результатів діяльності до витрат часу визначається як ефективність. М.В. Бочігун вважає, що використання двох вищеназваних критеріїв дасть можливість системі досягнути рівня максимально можливої у даних умовах ефективності, тобто рівня оптимальності [289]. Сама по собі наявність другого критерію як показника оптимальності системи професійної

підготовки змушує викладача шукати резерви і шляхи економії часу на аудиторні заняття при викладанні будь-якої дисципліни, а реалізація цього веде до оптимізації діяльності педагога.

При цьому на думку Ю.К. Бабанського, приведення визначення критерію оптимальності – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка можливих рішень (альтернатив) і вибір найкращого з них, тому важливою умовою застосування критеріїв є їх вибір на самому початку. Для практики навчально-виховної роботи 70-х років актуальними були критерії максимально можливих результатів, мінімальних затрат часу учителів, допустимі витрати зусиль школярів, менші затрати засобів на досягнення намічених результатів за певний час. Зберігають свою значимість критерії ефективності та якості вирішення педагогічних завдань за умови розумної затрати часу вчителів і учнів, особливо при впровадженні інформаційних технологій [283].

Найбільш перспективним з позиції сучасної особистісно-орієнтованої педагогіки є звернення Ю.К. Бабанського до розгляду навчально-виховного процесу як процесу еволюції педагогічних цілей і засобів на основі зони найближчого розвитку учня. Це дозволило досліднику сформулювати основні принципи оптимізації: результативність навчально-виховного процесу забезпечується комплексом педагогічних засобів, ефективністю управління педагогічним процесом, усебічним вивченням і розвитком навчально-пізнавальних можливостей учня; виявлення причин неефективного навчання, розробка системи заходів підвищення його ефективності, зв'язок навчального і виховного процесів [22].

Як зазначає А.Н. Леонтьєв, важливою характеристикою діяльності є мета, яка головним чином впливає на всі інші елементи діяльності та об'єднує їх [203]. У зв'язку з цим категорія мети обов'язково повинна входити у критерії оптимальності системи професійної підготовки фахівця. У процесі будь-якої діяльності результати пов'язані не тільки з затратами, а й з цілями, бо вони мають бути здійсненням певних цілей.

При розробці теорії оптимізації процесу навчання Ю.К. Бабанський [22], спеціально не виділяє в критеріях відношення мети і результату; застосовуючи його імпліцитно, він доводить, що ефект оптимізації за двома критеріями (максимуму результату і мінімуму часу) адекватний меті діяльності, оскільки найбільш можливий результат ще на рівні постановки мети визначається у зоні найближчого розвитку студента. Методологічно й теоретично такий підхід беззаперечний. Однак при впровадженні ідей оптимізації процесу навчання в масову практику таке припущення нерідко «не працює», приводить до формалізму, бо поставлені суспільством перед вищою школою соціально значимі цілі або не досягаються, або на самому початку діяльності цілі ставляться викладачем на тому рівні, який не може бути визнаним як такий, що задовольняє вимоги суспільства.

На нашу думку, це означає наступне: організовуючи професійну підготовку фахівця, було досягнуто невисоких результатів (слабка теоретична підготовка, нездатність використовувати на практиці отримані знання, вміння та навички, слабке володіння необхідними методами й інструментами для проведення наукових досліджень у вибраній галузі, недостатня підготовка в організації проведення різних спортивно-масових і культурно-виховних заходів тощо), але при цьому стверджується, що це максимум, що можна зробити з даним контингентом студентів, тобто оптимум досягнутий, при цьому цілі, які стоять перед вищою школою, явно не реалізовані. Таку діяльність вважати просто ефективною (тим більше оптимальною), якщо результат отриманий, витрати часу – в межах норми чи навіть мінімальні, а висунуті суспільством вимоги у вигляді соціально визначених цілей не реалізовані, ні в якому разі не можна.

Тому крім відношення досягнутих результатів до затрат часу, на наш погляд, необхідно включити при розгляді і відношення результату до соціально значимих цілей, тобто ввести ще один критерій оптимальності. В даному контексті ця мета виконує роль ідеальної моделі, ідеальних

результатів, до досягнення яких потрібно прагнути. Отже, оптимально функціонуючою слід вважати таку систему професійної підготовки, яка одночасно задовольняє вимоги трьох критеріїв: 1) досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів професійної підготовки фахівця, 2) виконання нормативів часу, який відводиться на професійну підготовку в цілому і на проведення аудиторних занять зокрема, 3) максимальна відповідність результатів соціально обумовленим цілям, що поставлені суспільством перед вищою школою.

Крім цього, оптимально функціонуючою вважається така система професійної підготовки фахівця, яка забезпечує досягнення поставлених суспільством перед вищою школою цілей за відведений час. Уведення третього критерію виключає можливість спекуляцій з визначенням оптимального рівня при практичному застосуванні ідей оптимізації, а також стимулює професорсько-викладацький склад до постійного прагнення досягнути оптимального рівня.

Що стосується моделі оптимізації професійної підготовки вчителя фізичної культури, то вона має дві складові (рис. 2.1):

1. Оптимізація наукової організації педагогічної праці у вищій школі;
2. Оптимізація навчально-виховного процесу.

При цьому оптимізація наукової організації педагогічної праці у вищій школі складається з двох компонентів:

- а) оптимізації управління професійною підготовкою ;
- б) оптимізації роботи керівника.

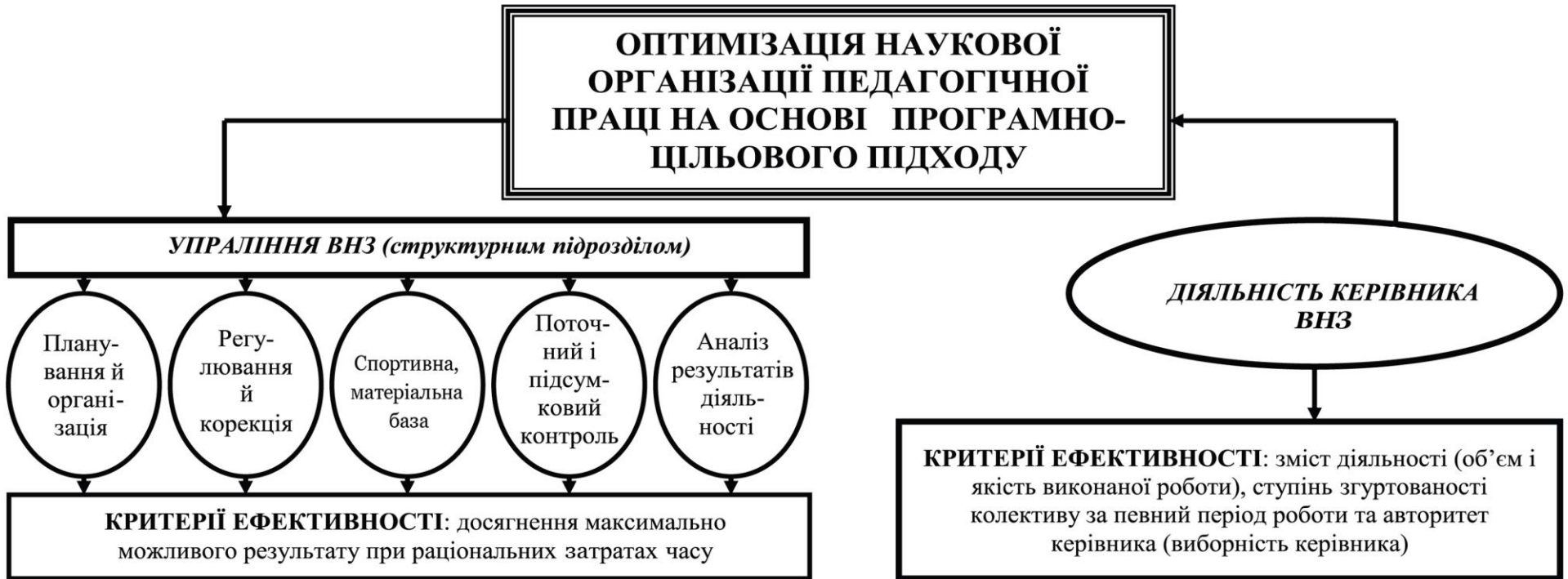
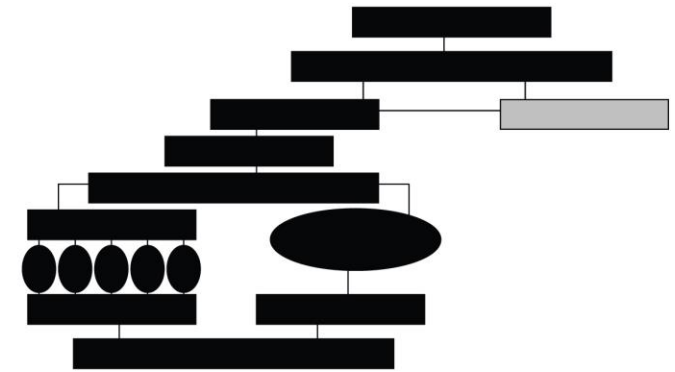
До оптимізації управління професійною підготовкою відносяться:

- планування й організація;
- регулювання і корекція діяльності;
- спортивна та матеріально-технічна база;
- поточний і підсумковий контроль функціонування ВНЗ;
- аналіз результатів діяльності.

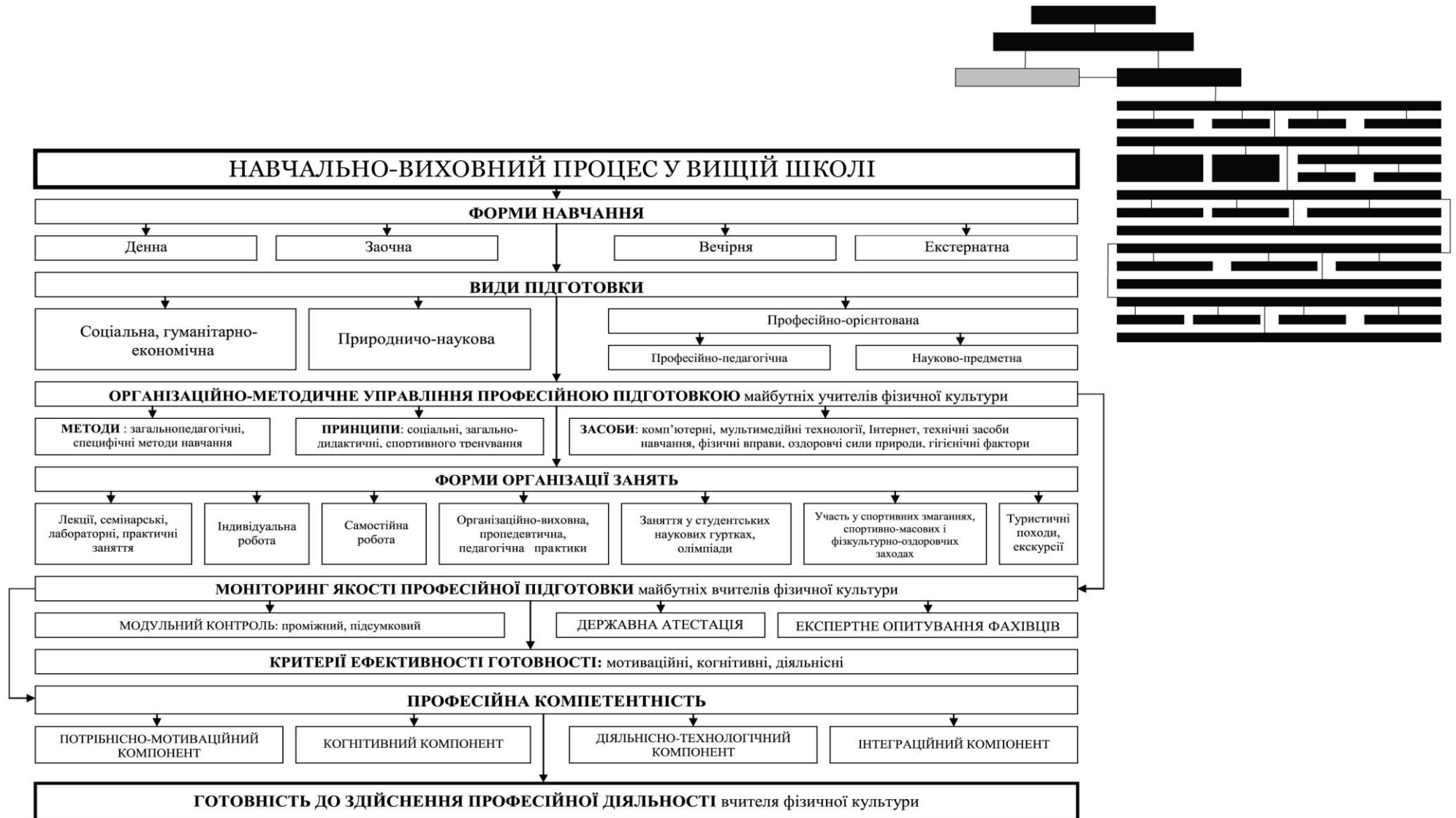


Рис. 2.1. Модель оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури

Продовження рисунка 2.1.



Продовження рисунка 2.1.



При визначенні критеріїв оптимізації управління професійною підготовкою нами використовувався принцип максимізації та мінімізації, тобто досягнення максимально можливого результату при мінімумі затрат часу чи зусиль. Що стосується оптимізації роботи керівника, то вона визначалася за трьома критеріями:

- зміст діяльності (обсяг і якість виконаної роботи);
- ступінь згуртованості колективу за певний період роботи;
- авторитет управлінця (виборність керівника).

Стосовно оптимізації навчально-виховного процесу майбутніх учителів фізичної культури, то наші дослідження спрямовувалися на з'ясування особливостей набуття знань у галузі фізичної культури і спорту, специфіки педагогічної діяльності щодо визначення мети професійної підготовки студентів, далі – до виявлення її основних процесуальних умов, потім пошуку її основного «технологічного» засобу і, нарешті, переосмислення під цим кутом традицій здійснення професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання», на цій основі створення схеми організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією, що відповідає вимогам, які ставляться до вищих педагогічних навчальних закладів.

Оптимізація навчально-виховного процесу майбутніх вчителів фізичної культури складається з наступних компонентів:

- а) форми навчання;
- б) види підготовки;
- в) організаційно-методичне управління професійною підготовкою:
 - форми організації занять;
 - моніторинг якості професійної підготовки;
- г) професійна компетентність;
- д) готовність до здійснення професійної діяльності.

Критеріями оптимізації змісту професійної підготовки вчителя фізичної культури є:

- мотиваційні;
- когнітивні
- діяльнісні.

Розглянемо детальніше підходи до проектування, обґрунтування й реалізації навчально-виховного процесу майбутніх учителів фізичної культури.

На сьогоднішній день він здійснюється як у класичних фізкультурних ВНЗ, так і в педагогічних ВНЗ. При цьому формами навчання є денна, заочна, вечірня та екстернатна. Що стосується дистанційної форми навчання, то останнім часом вона набирає все більшої популярності в нашій державі.

За А.В. Хуторським, під дистанційним навчанням розуміють інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, яка забезпечує інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти і продуктивність навчального процесу [465, 444]. Дистанційне навчання - це взаємодія суб'єктів навчання між собою за допомогою комунікації, що передбачає просторову їх віддаленість. Це новий вид навчання, побудований на використанні комп'ютерних технологій.

Дистанційне навчання забезпечує певну свободу в професійному самовизначенні майбутнього вчителя фізичної культури і створення ним свого інформаційного простору. На думку Л.П. Сущенко [421, 269], дистанційне навчання є діяльним, творчим процесом, який сприяє самореалізації особистості майбутнього фахівця. За В.І. Лозовою, Г.В. Троцько [207], дистанційне навчання дозволяє: спілкуватися з педагогами- професіоналами, однодумцями з інших міст і країн, консультуватися зі спеціалістами; здійснювати доступ до світових та наукових скарбниць із будь-якого місця, який має вихід в Інтернет; мати можливість у процесі оволодіння навчальним матеріалом ставити запитання, одержувати відповіді на них; обирати систему навчання, зміст, форми, методи, знаходитись одночасно в різних віртуальних класах, обирати також темп навчання, його інтенсивність у різних навчальних закладах; демонструвати продукти своєї особистої діяльності, бачити свої

праці в мережі, ставати авторами наукових, художніх або інших творів тощо; знімати психологічні проблеми, пов'язані з безпосередньою комунікацією; брати участь у конкурсах, олімпіадах, які проводяться в різних містах і країнах. Крім того, на нашу думку, за допомогою дистанційних технологій можна проводити електронні конференції та створювати електронну бібліотеку для навчання студентської молоді.

На сьогоднішній день комп'ютери є самостійним партнером у навчальному процесі. Проте, як зазначає С.О. Сисоєва, «усвідомлюючи, що проблема комп'ютеризації сьогодні стала життєво необхідною, слід замислитися над тим, чи ми не помиляємося, не порушуємо співвідношення особистісно-гуманного і технологічного, не підміняємо при цьому знання інформованістю, не розриваємо цінні зв'язки вчителя й учня?» [388, 87].

Тому важливою є думка Н.Г. Ничкало про необхідність та доцільність творчо поєднувати інформаційні й комунікативні технології з традиційними, за якими зберігається олюднений особистісний характер навчально-виховного процесу [269, 78].

Ми поділяємо думку автора і вважаємо, що дистанційна форма навчання під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури може застосовуватися частково тільки в процесі теоретичної підготовки. Однак 30% усіх дисциплін становлять практичні заняття, які потребують формування спеціальних умінь і навичок, виховання фізичних якостей. Особливо під час навчання руховим діям необхідна присутність викладача, який міг би оперативно здійснювати корекцію навчального процесу і відповідати за техніку безпеки при виконанні фізичних вправ, зокрема на гімнастичних снарядах, під час плавання у воді тощо. За необхідності він міг би надати методичну, медичну допомогу тим, хто займається. Таким чином, дистанційну форму навчання ми не можемо повною мірою використовувати під час здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Вся підготовка майбутнього вчителя фізичної культури поділена на три цикли: 1) соціальної, гуманітарно-економічної підготовки, 2) природничо-наукової підготовки та 3) професійно-орієнтованої підготовки, яка ділиться на професійно-педагогічну і науково-предметну.

Соціальна, гуманітарно-економічна підготовка забезпечується наявністю в навчальному плані циклу світоглядних дисциплін, до яких належать: історія України, філософія, політологія, соціологія, культурологія, правознавство, основи економічної теорії, ділова українська мова, іноземна мова.

Фундаментальні знання з напрямку підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» студенти отримують за рахунок вивчення циклу природничо-наукових дисциплін: медико-біологічних основ фізичного виховання (основи медичних знань фізіологія фізичного виховання й спорту, біомеханіка, загальна гігієна і гігієна фізичних вправ), морфофункціональних та метаболічних основ фізичного виховання і спорту (анатомія людини й спортивна морфологія, біохімія й біохімічні основи фізичного виховання, фізіологія людини, вікова фізіологія), безпеки життєдіяльності (основи екології, безпека життєдіяльності і цивільний захист, основи охорони праці), медико біологічний контроль з основами математичної статистики (основи лікарсько-педагогічного контролю, математична статистика), комп'ютерні технології, спортивні споруди й обладнання.

Технологічні знання забезпечуються наявністю в навчальному плані циклу професійно-орієнтованої підготовки. Отримання знань психолого-педагогічного характеру здійснюється за рахунок циклу професійно-педагогічної підготовки, до якого ввійшли наступні дисципліни: педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, освітньо-виховні системи і технології, методика виховної роботи, психологія, теорія і методика фізичної культури (вступ до спеціальності, історія фізичної культури, теорія і методика фізичного виховання, теорія і методика оздоровчої фізичної

культури, олімпійський і професійний спорт, організація і проведення спортивно-масової роботи). Формування спеціальних знань, умінь і навичок забезпечується циклом науково-предметної підготовки, який складається з наступних дисциплін: основи здоров'я (валеологія, методика викладання предметів «Основи здоров'я»), фізична реабілітація, що включає масаж, організація й управління у сфері фізичної культури і спорту, до якої входить і економіка фізичної культури і спорту, організація і методика туризму, теорія і методика викладання спортивних та рухливих ігор, гімнастики, легкої атлетики, плавання, спортивних двобоїв, атлетизму, лижних видів спорту та спортивно-педагогічного досконалення.

Організаційно-методичне управління професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури здійснюється за допомогою навчання: загальнодидактичних і специфічних методів навчання. До загальнодидактичних методів належать словесні та наочні.

Оскільки підготовка майбутнього вчителя фізичної культури має свою специфіку, зокрема, у навчанні спеціальних умінь і навичок, які притаманні тільки фахівцям у галузі фізичної культури і спорту, під час здійснення професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» застосовуються специфічні методи, зокрема метод строго регламентованої вправи, ігровий та змагальний методи.

За даними В.Г. Ареф'єва та інших[13], метод строго регламентованої вправи поділяється на наступні методи: навчання техніки рухових дій, виховання фізичних якостей і сполученої дії. До методів навчання техніки рухових дій належать метод навчання в цілому і метод навчання за частинами. Що стосується методів виховання фізичних якостей, то вони поділяються на методи стандартно-неперервні і стандартно-інтервальні та перемінно-неперервні і перемінно-інтервальні. Також до методів виховання фізичних якостей належить і коловий метод. Методи сполученої дії передбачають одночасне навчання техніки рухових дій і виховання фізичних якостей.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, як зауважує Б.А. Ашмарін [19], здійснюється відповідно до наступних груп принципів: соціальних, загальнодидактичних і принципів спортивного тренування. В процесі професійної підготовки всі заняття повинні бути оздоровчого характеру, спрямовуватися на всебічний і гармонійний розвиток особистості і мати професійно-прикладну значимість. Під час навчання студентів слід дотримуватися таких загальнопедагогічних принципів як: принцип свідомості й активності, науковості, наочності, систематичності і послідовності, доступності та повторності.

Виходячи з того, що студентам необхідно постійно брати участь у навчально-тренувальному процесі, підвищувати свою спортивну майстерність, під час здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури слід дотримуватися принципів спортивного тренування.

За даними В.М. Платонова [323], у фізичній культурі і спорті виділяють сім принципів спортивного тренування: спрямованість до найвищих досягнень, поглиблення спеціалізації, єдність прагнення до найбільшого навантаження і поступове його збільшення, неперервність, циклічність, хвилеподібність і варіативність та єдність структури навчально-тренувального процесу й змагальної діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури використовуються різні засоби навчання, зокрема комп'ютерні технології, мультимедійні пристрої, технічні засоби навчання, Інтернет, Інтранет, а також специфічні засоби, притаманні галузі фізичної культури і спорту, а саме фізичні вправи, оздоровчі сили природи та гігієнічні фактори.

За даними Б.А. Ашмаріна [19], фізичні вправи поділяються: за видами спорту, за розвитком певних фізичних якостей, за педагогічною спрямованістю (підготовчі, основні, допоміжні), за анатомічною ознакою (для рук, ніг, тулуба). До оздоровчих сил природи належать: повітря, сонце і вода.

Гігієнічні фактори складаються з громадської й особистої гігієни та режиму дня.

У процесі професійної підготовки з напрямку 6.010201 «Фізичне виховання» студенти повинні відвідувати лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття. Для них передбачена самостійна та індивідуальна роботи, остання дає змогу при необхідності отримати консультацію від викладача, або безпосередньо виконати модульне завдання. Велике значення в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури має наявність у моделі професійної підготовки різних видів практик, зокрема організаційно-педагогічної, пропедевтичної, навчальної і педагогічної (виробничої). Під час навчання у ВНЗ студенти повинні підвищувати свій науковий потенціал, беручи участь у гуртках наукової творчості та в олімпіадах з різних дисциплін, які вони вивчають. Враховуючи специфіку майбутньої професії, для студентів з напрямку підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» велике значення має вдосконалення спортивної майстерності через участь їх у навчально-тренувальних заняттях, різних спортивних змаганнях, спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах, туристичних походах та екскурсіях.

У навчально-виховному процесі велике значення має моніторинг визначення технологічної і практично-діяльній готності. Моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців проводиться за допомогою державної атестації, експертного опитування фахівців у галузі фізичної культури і спорту, зокрема, вчителів фізичної культури, модульного контролю, який, у свою чергу, поділяється на проміжний і підсумковий. Визначення ефективності професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» здійснюється за наступними критеріями готності: мотиваційним, когнітивним і діяльним.

За допомогою різних форм навчання, внаслідок різних видів підготовки, через організаційно-методичне управління професійною підготовкою, що

включає в себе: використання засобів, методів і принципів, різноманітні форми організації навчального процесу і моніторинг якості освіти, до складу якого входять модульний контроль, державна атестація та експертне опитування фахівців, а також критеріїв визначення готовності студентської молоді формується професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури, яка складається з наступних компонентів: потребно-мотиваційного, когнітивного, діяльностно-технологічного та інтеграційного.

Потребно-мотиваційний компонент. На думку М. Макарича [216, 11], важливе значення для мотиваційної сфери мають потреби. Вони являються «фундаментом, на якому базується поведінка і вся психічна діяльність людини».

Наукове трактування поняття *потреби* у літературі дуже широке, проте більшість авторів схиляються до розуміння потреби як рушійного джерела активності людини. Задоволення потреб можливе лише завдяки певним поведінковим реакціям, взаємодії з довкіллям; вони не можуть бути компенсовані на основі внутрішніх резервів та механізмів. Потреби зумовлюють психічний стан людини, створюючи тим самим передумову для діяльності.

Виходячи з уявлення Л.С. Виготського про те, що думка народжується не з іншої думки, а із сфери потреб та інтересів, П.В. Симонов та П.М. Єршов запропонували загальну класифікацію потреб людини: соціальні, що полягають у прагненні належати до соціальної групи і займати в ній певне місце; біологічні (вітальні), спрямовані на збереження людини як виду; ідеальні – потреби творчості і пізнання навколишнього світу, з'ясування свого призначення [387]. Виходячи з того, що для розвитку потреб суттєве значення має врахування широкого контексту життя людини [222, 12], важливим є формування у свідомості студентів думки про те, що їх майбутня професійна діяльність дає змогу не тільки задовольняти, а і підвищувати руховий потенціал людини, в тому числі і свій та здійснювати пропаганду здорового

способу життя, що, у свою чергу, дасть більше можливостей задовольнити їхні біологічні (необхідність у рухах), соціальні (зайняти своє місце у вибраній сфері розподілу праці, бути корисним людям) та ідеальні (пізнати себе, реалізувати себе в професії тощо) потреби. Враховуючи те, що кожній людині не залежно від віку притаманна потреба в отриманні нової інформації, яка трансформується у пізнавальну потребу, в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури значна увага приділяється її важливості, що дає змогу формувати готовність студентів до навчальної діяльності. У цьому випадку реалізується важлива умова переходу від потреби до діяльності, коли потреба в пізнавальній активності, по-перше, виявляється у бажанні сприймати нову навчальну інформацію з питань майбутньої їх професійної роботи, по-друге, задовольняється орієнтація студента на внутрішній зміст навчальної процесу, способи конкретних дій щодо раціональної організації його життєдіяльності, особливо в нових умовах при переході на кредитно-модульну технологію навчання.

Згідно із сучасними уявленнями, потреба переростає в мотивацію тоді, коли вона усвідомлюється, тобто коли активується в пам'яті програма дій, здатних їх задовольнити.

Зазначимо, що головною характеристикою мотиваційної сфери є все таки мотив [222, 11]. Багато авторів [341; 342; 468] пов'язують поняття мотиву з поясненням причин індивіда щодо наміру або процесу задоволення певної потреби: потреба є причиною (рушійною силою), що детермінує діяльність, а мотив – спонукою (поясненням). Отже, головними функціями мотивів є спонукання й смислоутворення: одні мотиви надають діяльності особистісного смислу (смислоутворюючі), інші – виконують роль додаткових спонукальних чинників (мотиви-стимули) [326, 15].

Для майбутніх учителів фізичної культури сукупна дія смислоутворюючих мотивів і мотивів-стимулів, які вплинули на вступ до

вищого навчального закладу, становить «ядро» мотиваційної сфери, що реалізується через процес навчання.

Для того, щоб раціонально спланувати й організувати свою життєдіяльність, студенту потрібно здійснити комплекс дій життєвих цінностей щодо задоволення потреби в раціональній організації життєдіяльності. Це визначає стратегію дій майбутнього вчителя, тоді як система мотивів – тактику [18, 225.]. Рішення ухвалюються на основі формулювання причин того чи іншого перебігу або зміни діяльності, і ці формулювання є змістом мотивів, залежно від від якого виникають різні мотиви. З огляду на це, тлумачення поняття *мотивація* відрізняються: у психології мотивацію розуміють як причину або сукупність причин, що лежать в основі ухвалення рішення для здійснення певної поведінкової реакції, а з позиції біології мотивація – це фізіологічний механізм активації у пам'яті тих програм поведінки, які здатні задовольнити потребу організму. Для того, щоб бути висококласним, компетентним фахівцем дуже важлива мотивація до навчання (отримання необхідних професійних знань, оволодіння спеціальними вміннями й навичками).

На думку вчених, тільки тоді, коли навчання студентів організоване за ознакою професійної спрямованості, вибудовується цілісна система дій, учинків (а не «острівців» локальної активності), а із процесу професійної підготовки «вичерпується» максимально повний зміст [379, 56]. Важливим є те, щоб навчальна й виховна робота, індивідуальні форми діяльності та спосіб життя студентів мали не лише організаційну та процесуальну самостійність, але й осмислювалися, усвідомлювалися ними як компоненти цілісної діяльності, мета якої – підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Отже, зазначимо, що розроблення й реалізація потрібнісно-мотиваційного компонента моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури мають бути спрямовані на виховання усвідомленої, вмотивованої потреби стати висококваліфікованим, конкурентоспроможним

фахівцем за рахунок раціоналізації повсякденної життєдіяльності, що сприяє отриманню професійних знань і оволодінню спеціальними вміннями і навичками, створює умови для спортивних і професійних здобутків, робить реальним здійснення перспективних життєвих задумів та самореалізацію особистості.

Когнітивний компонент. У «Педагогічному словнику» поняття «когнітивізм» тлумачиться як психологічна характеристика пізнавальної сфери людини [310, 253]. На думку М.Д. Ярмаченка [310, 212], результатом пізнавальної сфери є знання, що перевірені практикою. При цьому сучасні енциклопедії і словники визначають поняття *знання* як: 1) перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення у мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорії; 2) особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [90, 137]; 3) продукт пізнання (уявлення, поняття) людьми предметів і явищ дійсності, законів природи й суспільства [307, 96].

Необхідно зауважити, що більш детальним аналізом сукупності всіх знань займалися В.В. Краєвський, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер та інші вчені. Так, М.І. Махмутов виокремлює декілька видів знань, беручи за основу рівень їхньої узагальненості й конкретності, взаємопов'язаності й практичності:

1. Узагальнені знання (поняття, закони, правила);
2. Знання про прийоми і способи розпізнання сутності предметів і явищ дійсності, про способи розумової діяльності у процесі набуття знань, способи розв'язання проблем;
3. Факти, терміни, дати, назви, кількісні дані, імена, події тощо [229, 278-279].

В.В. Краєвський та І.Я. Лернер указують на їхній якісний зміст (теоретичний, світоглядний, методологічний, історичний, практичний тощо) [426, 192]. Л.П. Сущенко наголошує, що основними видами професійних

знань є філософське, методологічне, історичне, теоретичне, технологічне, валеологічне й управлінське [421].

Зауважимо, що навчальний план підготовки фахівців у ВНЗ поділений за циклами підготовки. Тому, на нашу думку, перший цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки містить наступні види професійних знань: філософський, історичний, методологічний, теоретичний (важливі факти, світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали, знання з історії країни, відомості про їхні видатних діячів, економічні, соціальні закони, закони права), другий цикл природничо-наукової підготовки вміщує такі види знань як: методологічний, теоретичний, технологічний та валеологічний (поняття, закони, теорії науки, знання про методи дослідження та наукового мислення, знання про способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мисленнєві прийоми). Що стосується третього циклу професійно-орієнтованої підготовки, то до нього ввійшли наступні види знань: історичний, методологічний, теоретичний, технологічний, управлінський (знання з історії розвитку галузі виробництва й науки, знання про вміння і навички застосовувати показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі в широкому діапазоні діяльності, знання про організацію й управління у галузі).

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що засвоєння знань майбутніми вчителями фізичної культури розглядається нами як вид діяльності, цілеспрямована передача практичного й соціального досвіду, що створює реальне підґрунтя для набуття ними професійної компетентності, пов'язаної зі сферою наукових знань, умінням оперувати ними та фактичним матеріалом.

Діяльнісно-технологічний компонент. При розгляді діяльнісно-технологічного компонента моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури слід враховувати те, що діяльність людини є основною формою реалізації її активності.

У загальному розумінні діяльність людини є виявом її активності у процесі взаємодії з навколишнім світом. Ця взаємодія полягає у розв'язанні

життєво важливих завдань, що визначають існування й розвиток людини. За даними А.М. Леонтєва, життя людини – це «сукупність, точніше система діяльності, яка змінює одна одну» [203].

Важливим для нашого дослідження є те, що людина розвивається здійснюючи діяльність, а її діяльність видозмінюється, якісно перетворюючись у процесі розвитку [380]. Зазначимо, що людина не лише пізнає навколишній світ і саму себе (пізнавальна діяльність), змінює матеріальні умови свого життя й інших людей, створює духовні цінності, науку (предметна діяльність), але й одночасно формує і змінює себе саму, розвиває свої індивідуальні можливості.

Розрізняють три види діяльності: ігри, навчання і праця [341, 45]. Однак для студентів вищих навчальних закладів провідним видом діяльності є навчання. На думку С.У. Гончаренка [90, 223], М.Д. Ярмаченка [310, 333], головною метою останнього є засвоєння знань, умінь і навичок, підготовка до майбутньої професійної діяльності. При цьому необхідно зауважити, що навчіння, як процес набуття людиною знань, умінь, навичок і нових форм поведінки [90, 224], формування нових операційних навичок під впливом багаторазового виконання тих чи інших дій [454, 37] не виділяється як особливий вид діяльності [380, с. 3]. На відміну від педагогічного поняття *навчання* термін *навчіння* застосовується переважно у психології поведінки й охоплює широке коло процесів формування індивідуального досвіду [90, 224].

Крім цього, основними напрямками розвитку особистості майбутнього вчителя фізичної культури на етапі його навчання у педагогічному ВНЗ є:

- 1) формування знань і способів діяльності в галузі освіти та фізичної культури і спорту (професійні знання, вміння й навички);
- 2) розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів діяльності;

3) формування особистісних професійних якостей, професійних здібностей [41, 277].

При проектуванні й організації навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ первинним є задана характером майбутньої спеціальності діяльність і дії, що її складають, а кінцева мета навчання - формування способу дій, які забезпечать здійснення майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті теоретичні знання у сфері освіти та фізичної культури і спорту є обов'язковим складником практичних умінь і навичок, що мають професійну значущість. Тому зміст навчання майбутніх учителів фізичної культури має становити задана характером майбутньої професійної діяльності система дій і тільки ті знання, які забезпечують виконання цих дій.

Таким чином, для успішного оволодіння студентами педагогічних ВНЗ способами діяльності, які об'єктивно визначаються специфікою їхньої майбутньої професії, необхідно передбачити той обсяг знань, який забезпечить засвоєння визначеного комплексу дій. У цьому напрямку може здійснюватись робота щодо оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

При цьому за даними Г.А. Атанова [17] й В.А. Іваннікова [147], зміст навчальної діяльності повинен проектуватися заздалегідь і передбачати визначення цілей, технологій навчання, за допомогою яких засвоюється зміст та системи контролю, яка дає змогу здійснювати управління навчальною діяльністю.

Інтеграційний компонент. Виходячи з того, що спосіб навчальної діяльності формується лише в процесі розв'язання конкретних навчальних завдань [17, 88], на думку О.С. Падалки, А.М. Нісімчук, О.І. Смолюк та О.Г. Шпака [303, 36], сам процес навчання може бути визначений як педагогічна технологія.

З огляду на те, що навчальна діяльність у ВНЗ, за даними В.І. Бобрицької [41, 283], проектується й організовується викладачем, а здійснюється студентом, учений виокремлює такі її основні складники:

- 1) визначення мети й планування навчальної діяльності;
- 2) організація навчальної діяльності;
- 3) управління і здійснення навчальної діяльності;
- 4) оцінювання й корекція навчальної діяльності.

Для того, щоб з'ясувати роль викладача і студента в процесі розв'язання навчальних завдань, слід здійснити технологічний аналіз цих складників навчальної діяльності, що є важливим для розроблення інтеграційного компонента моделі оптимізації, зокрема того що стосується змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

При визначенні мети й планування навчальної діяльності проектуються цілі, складається навчальний план підготовки фахівця; на цій основі розробляються програми навчальних курсів (визначається перелік модулів, змістових модулів і навчальних елементів); конкретизується зміст і вибираються технології навчання, за допомогою яких він має засвоюватися; продумується система контролю, яка дає змогу здійснювати управління навчальною діяльністю.

Організація, управління і здійснення навчальної діяльності передбачає визначення порядку засвоєння таких компонентів навчального матеріалу, як знання, вміння і навички. Перелік останніх міститься в «освітній професійній програмі», яка є обов'язковим документом для кожної спеціальності.

Способи дій, необхідні для засвоєння знань, умінь і навичок створюють ієрархічну структуру, яка має три рівні: уявлення, розуміння й засвоєння. Нижній рівень складають дії, виконання яких сприяє формуванню у свідомості студента уявлення про об'єкт, що вивчається. Середній рівень складають дії, спрямовані на встановлення взаємозв'язків між елементами навчального матеріалу і виявлення його логічної структури. Вищий рівень –

засвоєння навчального матеріалу – є результатом трьох видів діяльності студента: теоретичної, практичної та комунікативної [17, 95].

Однак, виходячи зі специфіки професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, враховуючи те, що велика кількість дисциплін, що містяться в «Освітній професійній програмі» є практичними дисциплінами, для яких важливе значення має засвоєння спеціальних умінь і навичок, що стосуються різних видів спорту, структура засвоєння вмінь і навичок складається з чотирьох етапів: створення уяви про фізичну вправу, початкового вивчення, поглибленого вивчення й удосконалення. Метою першого етапу є створення моделі передуючої дії, на другому етапі відбувається формування рухового вміння, на третьому етапі метою є формування рухової навички. Що стосується четвертого етапу, то метою даного етапу є формування вміння вищого рівня.

Важливою умовою засвоєння знань, умінь і навичок є створення у студентів позитивної мотивації до сприйняття навчального матеріалу. Тому, на думку В.І. Бобрицької [41, 285], у мотиваційній частині навчальної діяльності центральною фігурою є студент. Крім цього, не менш важливим у процесі управління викладачем навчальною діяльністю студентів є створення її орієнтувальної основи, ефективність реалізації якої залежить від ступеня готовності кожного студента здійснити такі теоретичні дії: проаналізувати умови, скласти індивідуальний план, отримати всі навчальні матеріали (навчально-методичну картку проходження інтегрованого курсу, структуру комплексного контролю знань, умінь і навичок з кожної дисципліни), врахувати можливі перешкоди тощо.

З метою корекції й оцінювання навчальної діяльності підводяться підсумки роботи. Для цього діяльність викладача має бути спрямована на визначення повноти реалізації намічених цілей, перевірку результатів орієнтувальної й виконавчої частини, тобто відповідності процесу розв'язання навчального завдання зіставленому плану, співвіднесення результату

діяльності та її мети. У разі виявлення помилки, відхилення від правильного (доцільного) способу дій виникає необхідність корекції діяльності

Зазначимо, що формування знань, умінь і навичок, пов'язаних з майбутньою професією студента, розгортається на фоні навчально-виховного процесу. При цьому одним із важливих завдань є створення умов, за яких процес навчання був би максимально наближеним до тієї сфери професійної діяльності, заради якої він власне й організований.

Узагальнюючи вищесказане можна виділити наступні *шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури*:

- організація професійної підготовки на адміністративному і навчальному рівнях (постановка цілей, розробка програм управління; використання програмно-цільового підходу при впровадженні кредитно-модульної технології в навчальний процес, проведенні різних видів практики, спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів);

- узгодження змісту навчального плану підготовки вчителів фізичної культури з програмами підготовки таких фахівців у європейських країнах та уніфікація їх у межах України;

- використання міждисциплінарних і внутрішньодисциплінарних зв'язків (за рахунок створення інтегрованих курсів);

- застосування навчально-методичних комплексів (навчальні програми, посібники, діагностичні засоби оцінювання знань, умінь і навичок);

- організація самостійної роботи студентської молоді (створення належних умов (наявність комп'ютерних технологій, можливість виходу в Інтернет), створення електронних підручників, навчально-методичних карток);

- включення у практичну частину занять завдань для формування професійно-технологічної компетентності майбутніх фахівців.

Необхідно зауважити, що тільки одночасне (паралельне) вирішення всіх цих завдань, які стоять перед вищим навчальним закладом, може значно

оптимізувати професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури, оскільки, наприклад, на адміністративному рівні неефективне управління ВНЗ чи його структурним підрозділом, не дасть можливості, швидко і оперативно впроваджувати новітні технології в навчальний процес студентської молоді чи підвищити рівень здійснення науково-дослідної роботи професорсько-викладацьким і студентським складом, що у свою чергу, значно погіршить професійну підготовку фахівця. І навпаки, неправильно дібрані методики, засоби і форми організації навчального процесу чи погані стосунки між студентами не вирішать завдання оптимізації професійної підготовки в цілому, незважаючи на ефективне управління даним процесом, авторитет керівника та згуртованість колективу.

2.2. Програмно-цільове управління в вищих навчальних закладах, яке побудоване на засадах теорії оптимізації

З метою досягнення максимальних результатів першої складової моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а саме в науковій організації педагогічної праці, нами був застосований програмно-цільовий підхід в управлінні ВНЗ.

Дослідження Б.Д. Моторігіна [336] встановили, що програмний чи цільовий принцип організації управління включає в себе ряд важливих вимог і тенденцій управління, серед яких важливе місце займає тенденція переходу від традиційних статистичних до саморегулюючих динамічних форм.

На думку Н.А. Половникової [327], велике зацікавлення програмним принципом управління обґрунтовується необхідністю підвищення ефективності останнього, вимогою визначати, в якій мірі здійснюються цілі, що поставлені перед відповідними організаціями.

Як стверджує Дж. Моріссей [254], професійне цільове управління передбачає досягнення бажаного результату оптимальним шляхом з

найменшими затратами ресурсів. Його основні положення подані автором як конкретизація цільового призначення і функціональних обов'язків (організація, підрозділи, посади); прогнозування; постановка цілей; встановлення часових параметрів цілей і програм; складання бюджету; створення нормативів – шкали вимірювання ефективності параметрів дій (державні стандарти з певних спеціальностей і дисциплін, освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми); вимірювання параметрів робіт; виконання коригуючих дій; досягнення мети – оцінка кінцевого результату.

Т. Санталайнен та Е. Войтілайнен зазначають, що цільове управління покликане органічно поєднати організаційні цілі та особисті цілі персоналу організації на основі адекватної групової та індивідуальної оцінки діяльності працівників за критеріями, що включають оцінку рівня забезпечення досягнення цілей організації [188].

Відомий американський дослідник проблем менеджменту освіти Марк Е. Генсон зазначив, що ефективність управлінської культури зумовлена адекватністю розуміння й практичної реалізації принципу системного підходу до управління [88]. Ефективність управління закладом освіти забезпечується через процеси лідерства, мотивації, комунікації, управління конфліктами, проведення змін та використання ситуаційних методик. Сучасною методологічною основою ефективного управління є визнання змінного ситуативного характеру менеджменту. Передусім це стосується різнопланового й мінливого зовнішнього середовища та значної диференційованості, і навіть, автономії, елементів внутрішнього середовища вищого навчального закладу [188].

Думку Генсона підтримує і Майкл Фулман, який стверджує, що сучасне управління закладом освіти можливе на основі поєднання концепції теорії складності та теорії еволюції [88]. Ключем до ефективності є здатність утримувати рівновагу: увага керівника ВНЗ має зосереджуватися на

відносинах між різними частинами організації та на вмінні поступатися у мінливому зовнішньому середовищі.

Як зауважує В. Гриценко [101], процес цільового управління ВНЗ включає запровадження інновацій в умовах прискорених темпів науково-технічного прогресу, вимагає від вищих навчальних закладів здатності до швидкого реагування і гнучкої адаптації. Настав час переходу від споживання інформаційних ресурсів до самостійного створення таких джерел і надання аналогічних інформаційних послуг своїм співвітчизникам і зарубіжним колегам.

Одним із основних завдань органів управління й планування на сучасному етапі, як зазначає П. Вакуліч [67], є точна постановка цілей, які слід досягти, й розробка науково обґрунтованих комплексних програм. При цьому реалізація програми вимагає участі великих комплексів, які включають взаємозв'язок виробничих і невиробничих галузей. За своїм характером програми розвитку окремих комплексів повинні бути довгостроковими, тобто розрахованими на весь період досягнення мети, поставленої перед даним комплексом [179].

При розробці таких програм використовується програмно-цільовий підхід. Головним у цьому підході, за даними А.Г. Фолотова, В.Л. Тамбовцева, Б.В. Люберенца, є науково обґрунтоване визначення мети і її декомпозиція на підцілі різних рангів. Згідно з цим за повне виконання програми відповідають певні органи. Всі елементи – мета, програми, програмно-цільові органи – складають систему програмно-цільового управління [337].

На думку В.В. Олійника [275], програмно-цільове управління дає можливість значно оптимізувати процес управління і прийняття рішення, а також подолати ряд недоліків як функціональних, так і галузевих принципів управління. Тому програмному управлінню у наш час приділяється велика увага.

Мету, як стверджують С.Р. Мікулінський і Г.Х. Попов, можна визначити як бажаний стан системи чи бажаний результат її поведінки. Цілі можуть бути постійними чи змінними. Будь-яка організація може ставити постійні цілі, які збігаються з її основним функціональним призначенням. Наприклад, постійна мета системи освіти – передача знань: мета науки – виробництво нової інформації тощо. До постійних належать також такі цілі, що відображають постійні характеристики розвитку системи – оптимізація, вдосконалення, підвищення ефективності [338].

За певний період постійна мета вимірюється конкретними величинами: ступінь розвитку, вдосконалення тощо. Вона фіксується, отримує кількісні показники чи, якщо це неможливо, достатньо визначений опис на базі вибраних критеріїв. Як вважає естонський дослідник П.У. Крейберг [184], розподіл цілей на декілька має велике значення для застосування програмно-цільового підходу при організації управління. Від характеру мети, яка буде реалізовуватися, залежить, чи будемо ми використовувати цей підхід у чистому вигляді чи необхідно його сполучати з іншими організаційними принципами.

Зазначимо, що у зв'язку з цим формулюється перше обмеження щодо застосування програмно-цільового підходу в управлінні: структура процесу реалізації конкретних динамічних цілей.

На думку Е. Квейда, друге важливе питання – визначення кількості цілей. Як правило, організація створюється для реалізації однієї конкретної мети, яка називається головною. З огляду на обставини організація має й інші цілі, але порівняно з першою, вони мають самостійне значення. Це так звані супутні цілі, цілі-засоби для реалізації головної мети. В центрі уваги управляючої системи знаходиться головна мета, а проміжні цілі перетворюються у контроль за роботою з її досягнення. Така структура цілей у програмно-цільовому управлінні – єдино можливий спосіб субоптимізації локальних цілей галузі [163].

У різних варіантах до визначення мети були сформульовані найбільш істотні ознаки цього поняття, які є необхідними і достатніми для правильного розуміння феномена мети. До таких істотних ознак поняття мети людської діяльності М.М. Моїсеєв відносить наступні:

- зв'язок цілі з вимогами людини, а через них – з об'єктивним світом, з його протиріччями;
- зв'язок мети з діяльністю, яка здійснює дану мету;
- ідеальний характер мети як специфічної форми відображення у свідомості людини об'єктивної діяльності;
- спрямованість мети в майбутнє, випереджальне відображення (передбачення) у меті майбутнього результату діяльності;
- зацікавленість людини у досягненні цього результату: метою є тільки бажаний, цінний для суб'єкта, який підпорядковує собі його волю, результат діяльності;
- зв'язок мети з конкретним суб'єктом (оскільки ніякої діяльності та ніякої мети не може бути) [248].

Виходячи із ознак мети, М.М. Моїсеєв [248] сформулював визначення мети: мета – це передбачення у свідомості суб'єкта бажаного майбутнього результату, заради досягнення якого він (суб'єкт) здійснює свою діяльність.

За даними Є.З. Маймінаса, при програмно-цільовому підході має місце так звана передпланова діяльність – вихідна стадія планування. Її суть полягає в «комплексном определении цели народнохозяйственного плана при комплексном учете ресурсов в качестве ограниченной и разработке полностью отвечающей этим целям реалистичной, соответствующей нашим возможностям концепции плана» [214].

Як вважає Р. Акофф для точного застосування програмно-цільової технології велике значення має правильний розподіл цілей і завдань. Супутні цілі – це засоби по відношенню до головної мети, тобто тут ставиться питання про фіксований розподіл. Для досягнення даних цілей можуть бути потрібні

цілі більш низького рівня. Завданням є мета, для реалізації якої не потрібні цілі-засоби. Це останній рівень декомпозиції. Конкретизація параметрів – строк, кількісні показники очікуваного результату і т. ін. [4]. Завдання є реальною базою, на якій необхідно побудувати цілу програму реалізації поставленої мети.

У практиці управління широко розповсюджений термін *захід*. Він, хоча і не займає особливого місця в теорії управління, але має право на існування як синонім цілеспрямованих дій. При цьому нерідко про результати своєї діяльності та чи інша організація звітується в межах цієї категорії. *Заходом* називається дія чи система, порядок тощо. За даними С.Р. Мікулінського й Г.Х. Попова, це засіб досягнення мети та елемент ресурсів у цільовій програмі. Найчастіше заходи пов'язані з реалізацією окремих завдань [338]. При проведенні заходів на вищих рівнях з'являється вірогідність відокремлення мети від засобів, яке може призвести до дискредитації організаційних форм управління на основі цільового підходу. У цьому випадку акцент неправильно переноситься з того, що досягнуто, тобто результату, на те, що відноситься до засобів.

Що стосується програми, то в літературі як синоніми часто зустрічаються такі терміни, як *програмне управління* й *цільове управління* [502]. На нашу думку, програма має більш широкий смисл, ніж *цільова програма*, і ця обставина має практичне значення в процесі управління. При цьому процеси побудови й здійснення програм у різних галузях виробництва і у невиробничій сфері можуть розрізнятися.

Як зауважують С.Р. Мікулінський і Г.Х. Попов, у системі програмно-цільового управління принципово по-новому ставиться і вирішується питання про взаємовідношення між планом і програмою [338]. У теорії і практиці даються різні відповіді на це питання, але два з них заслуговують на особливу увагу. Згідно з першим, існує два види програм: а) програми, які є основою складання плану; б) програми, які є засобом реалізації планових завдань,

тобто завдань, що включені у план. Згідно з іншою концепцією, програма – це метод планування і засіб реалізації планових завдань. Друге вирішення питання, яке в певному розумінні можна уявити і як модифікацію першого, розглядає план як систему програми.

За визначенням Є.В. Косова й Г.Х. Попова [177], програма – це сукупність заходів, які конкретизовані за строками й направлені на здійснення виключно певних цілей; під програмою часто розуміють увесь комплекс робіт незалежно від характеру і значення. Необхідно зауважити, що ці визначення фіксують частину структури програми – її праксеологічну частину, залишаючи без уваги іншу, не менш важливу її частину – ресурсну. У цьому випадку програма – це інструмент управління інтеграцією різних видів діяльності. Таке визначення не регламентує характер і ступінь інтеграції галузей, наявність чи відсутність відносної автономії організацій та осіб-виконавців, які беруть участь.

Зазначимо, що коли враховано вказані обмеження, то з'являються три основні різновиди програм – цільові, нецільові та комплексні.

За твердженням М.Я. Лемешева й А.І Панченка [202], цільова програма – це засіб організації й інтегрування діяльності, яка зберігає відносну самостійність у сфері управління, організації, фінансування, кадрової політики тощо. Основне призначення цієї програми: 1) уникнути нераціонального дублювання роботи в організаціях однієї й тієї ж галузі; 2) сполучення діяльності різного характеру в одній і тій же галузі, яка в сукупності є закінченим циклом; 3) для підвищення економічної ефективності дві однорідні організації можуть «розділити» одну проблему; 4) досягається більш удосконалена координація між видами робіт чи між галузями – основними й обслуговуючими, ніж при звичайній координації, яка не проводиться на базі програми.

Однак, на наш погляд, недоліком даної програми є слабка відповідальність і зацікавленість керівника певної галузі. Виконання такої

програми не є єдиним показником якості її роботи, оскільки в плані даної організації є також менш значущі завдання та цілі. Цей недолік може бути виправлений за допомогою механізму звітності.

На думку Н.А. Половнікової [327], основне призначення цільової програми – вирішувати одну проблему у скорочені строки, із виключною концентрацією зусиль з боку виконавців і керівництва, з мінімальними зв'язками із зовнішнім світом. Цільові програми є частиною програм, які виконуються у різних сферах суспільного життя. Вони реалізують принципи програмно-цільового управління в чистому вигляді, у той час як нецільові – містять відомі елементи управління, що поєднує й деякі традиційні ознаки звичайної координації.

Незважаючи на відокремлення від «ідеальної» структури програмно-цільового управління, як вважають Б.Д. Моторігін та інші, управління на основі не цільових програм являє собою великий крок уперед у розвитку принципів управління, порівняно з традиційною її організацією. Деякі додаткові механізми можуть зменшувати вплив вказаних недоліків і підвищувати ефективність управління [336].

У принципі комплексна програма носить змішаний характер. У цілому вона вирішує проблеми в даній галузі як на основі технологій нецільових програм, так і шляхом розробки цільових програм. У зв'язку з цим В.П. Сергєєва [385] пропонує створювати два органи керівництва комплексними програмами, хоча ті чи інші належать до різних рівнів ієрархії чи до різних підпрограм комплексної програми з притаманними їм функціями за контролем виконання останньої.

Хоча програма є засобом реалізації певної мети сам етап побудови і конструювання мети є етапом побудови програми. На практиці, за даними Е. Крейда, цілі, які ставлять відповідні органи поза системою, потребують додаткової конкретизації і можуть бути використані при розробці конкретної програми [163].

Визначення мети, на думку Д.М. Гвішіані [87], є одним із найбільш важких і відповідальних моментів у реалізації програмно-цільового підходу. Складність полягає в тому, що цілі повинні бути конкретними, реальними і підлягати контролю. Однак об'єднання зусиль управляючих функціональних відділів для сумісної роботи із визначення реальних і практичних цілей є складною процедурою.

ЗаЕ. З. Майминасом [214], початковий етап визначення мети полягає в складанні загального уявлення про шляхи й умови розвитку суспільства, при цьому необхідно враховувати внутрішні й зовнішні процеси, процеси в галузі економіки, культури, науки тощо.

Така загальна орієнтація є передумовою формулювання основної мети, яку необхідно втілит по можливості у більш конкретній та зрозумілій формі. Найбільш бажана міра конкретизації – кількісне визначення мети, але в деяких сферах діяльності неможливо зробити це. При визначенні основних цілей П.У Крейсберг [184] виділяє стратегічні і тактичні цілі. Останні не є конкретизацією перших, але можуть розглядатися як засіб їх реалізації.

Наступним етапом є рангування цілей за ступінем важливості й скорочення їх кількості до мінімального.

Процес рангування, за даними Д.М. Гвішіані, передбачає формулювання критеріїв, по відношенню до яких кожна мета отримує відповідні коефіцієнти [87]. На цьому етапі з ростом складності й невизначеності поставлених завдань все більше значення мають евристичні методи й експертні оцінки. Критерії, за допомогою яких упорядковуються цілі, не мимовільні. Так, Ч.Хітч і Р. Міккін [461], пропонують два правила відбору мети:

1. Критерії, які використовуються на низькому рівні повинні збігатися з критеріями, що застосовуються на більш низькому рівні.
2. На критерії не повинні впливати повтор і обмеження, що повторюються.

У результаті рангування мета, як вважає П.У. Крейсберг [184], повинна отримати кількісну характеристику за єдиною шкалою. Рекомендується також нумерувати цілі відповідно до їх відносної важливості у системі мети. Нерідко при визначенні стратегічних цілей на національному рівні не є бажаним для кожної стратегічної мети окремо упорядковувати підцілі, її складові. У деяких випадках при групуванні цілей на першочергові, другочергові і т. ін. допустима і нестрога класифікація).

Зазначимо, що при виборі цілей корисно враховувати той факт, що цілі незалежні від можливостей для їх досягнення; вони швидше є результатом цих можливостей, ніж їх причиною. Виходячи із цього, необхідно попередньо мати уявлення про наявність необхідних ресурсів і затрат, які пов'язані з досягненням тієї чи іншої мети. Також з процесом вибору мети пов'язаний процес мінімізації їх кількості. Якраз перевага програмно-цільового підходу в управлінні проявляється при конкретизації зусиль у досягненні головної цілі.

При мінімізації цілей Е. Квейд [163] не рекомендує групувати їх чи зводити декілька різних цілей в одну. Така мета не буде мати практичного значення, оскільки вже на наступному рівні декомпозиції головної мети вона автоматично розпадається. Із неправильно сформульованих цілей витікає неправильна постановка всіх завдань, у той же час як помилкове формулювання альтернатив знижує тільки ступінь раціональності вирішення цих завдань.

Цілі і програми краще класифікувати за їхньою функціональною ознакою. С.Р. Мікулінський і Г.Х. Попов виділяють наступні програми: виконавчі та управляючі [338]. Виконавча програма є об'єктом, а управляюча – суб'єктом управління.

На нашу думку, виконавча програма розробляється для досягнення поставлених конкретних цілей і підцілей. Тому вона повинна бути не тільки детальною, але й конкретною, включати всі питання, які стосуються цілей кожного рівня.

Зазначимо, що у простій програмі виконавча програма останнього рівня включає всі операції, які необхідні для здійснення головної мети. У більш складних випадках її можна досягнути тільки за допомогою виконавчої програми останнього рівня. У цьому випадку програми розробляються для кожного рівня.

Як зауважують С.Р. Мікулінський і Г.Х Попов [338], виконавча програма вищого рівня охоплює заходи, які реалізують мету, що на більш низькому рівні не могла бути досягнутою. Така ієрархія у виконавчій програмі обумовлена складністю системи, комплексним характером генеральної і основної мети. Наприклад, основна мета 2 досягається за допомогою програми більш низького рівня, яка відноситься до цілей 2.1, 2.2, 2.3, і програми, що розробляється для цілей першого рівня (рис. 2.1). У цьому випадку загальна виконавча програма є набором виконавчих програм, які відповідають кожному рівню цілей.

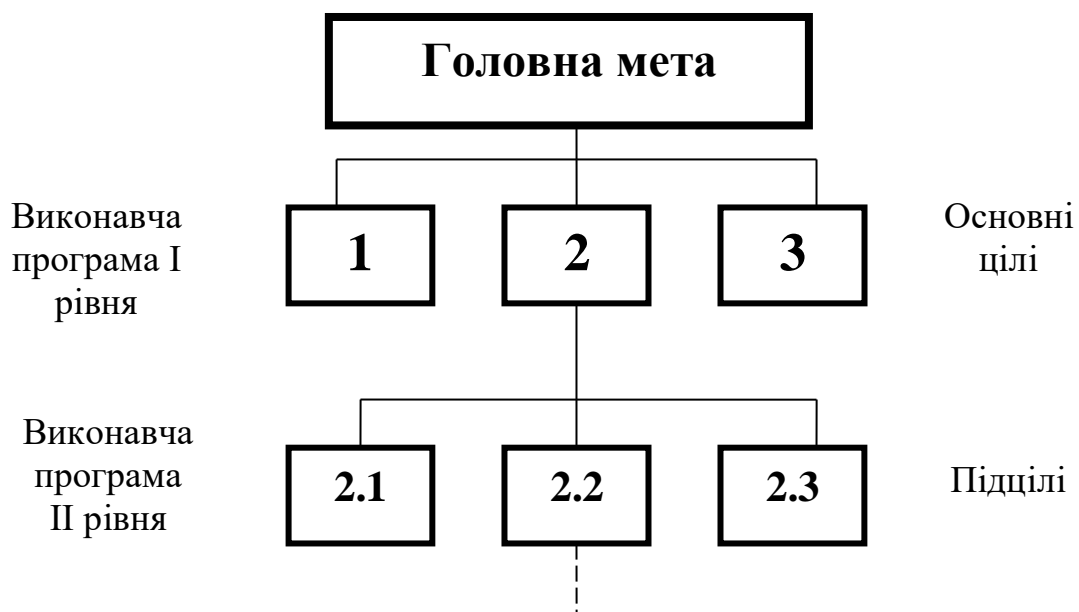


Рис. 2.1 Структура будови виконавчої програми

Програми, за допомогою яких досягається та чи інша мета, являють собою сукупність декількох видів виконавчих програм і підпрограм.

Незважаючи на велику кількість даних програм, їх недостатньо для програмно-цільового управління. У найбільш складних випадках, коли програми мають комплексний характер і торкаються багатьох об'єктів університету, інституту (факультету), кафедри тощо, виникає необхідність у розробці управляючих програм.

Крім визначення змісту управління, необхідно вказати і функції, які воно включає. Під функціями Г. Фрон [455], розуміє планування, координацію й контроль. Щоб правильно функціонувала програма управління, вона повинна відповідати певним вимогам.

За даними Б Радвіка [348], по-перше, програма управління повинна мати прямий і зворотний зв'язок з об'єктом, який управляється (виконавчою програмою). По каналу прямого зв'язку вона передає вплив (накази, розпорядження, команди) об'єкту, який управляється, а по каналу зворотного зв'язку отримує інформацію про результати цих впливів (стану системи). Це твердження підтримують С.Р. Мікулінський і Г.Х Попов [338]; на їхню думку система прийняття рішення також зв'язується з усіма іншими програмами каналами прямого і зворотного зв'язку. Програма управління створюється для того, щоб забезпечити найбільш ефективну реалізацію виконавчої програми. Вона є інструментом керівництва процесом виконання першочергово розроблених виконавчих програм.

Програма управління забезпечує здійснення виконавчої програми за всіма показниками, її повноцінну роботу при досягненні мети. Програма управління включається в роботу після того, як починає діяти виконавча програма за командою керівника програми і закінчує свою діяльність, як тільки буде досягнута головна мета.

По-друге, програма управління повинна бути налаштована таким чином, щоб забезпечити гнучкість усієї системи, щоб система швидко адаптувалася до умов, які змінюються.

По-третє, між програмою управління й об'єктом управління повинен бути забезпечений процес взаємодії. При цьому процесі передбачається неперервний обмін інформацією між управляючою підсистемою і підсистемою, що управляється, з метою підвищення функціонування всієї програми [348].

У літературі під управлінням програмою розуміють сукупність операцій чи функцій, за допомогою яких досягається оптимальність системи. З іншого боку, управління програмою означає, що об'єктом управлінської діяльності є програми (підпрограми); у той же час сама управлінська діяльність програмується, являє собою програму для управління [338].

На думку С.Р. Мікулінського й Г.Х. Попова [338], за своєю суттю програма управління – це складне явище, яке включає у себе декілька видів різних програм: координації, контролю і корекції (рис.2.2). Серед цих програм відсутня така програма, яка забезпечує прийняття рішення, бо через свою складність процес прийняття рішення не програмується, хоча деякі елементи програми можуть бути запрограмовані. Система прийняття рішення здійснюється керівником програми.

На наш погляд, основним завданням програми координації є синхронізація діяльності програм управління. У ній накопичується інформація про діяльність інших підсистем, і вона видає вказівки, які спрямовані на синхронізацію процесів виконання програми. Інформація від координаційної програми надходить до програми контролю, функцією якої є стежити за змінами параметрів об'єкта управління. Для успішного виконання своїх завдань програма контролю повинна складатися з наступних частин: переліку параметрів, які необхідно контролювати; еталону; блоку порівнянь; блоку оцінки; зворотного зв'язку об'єкта управління; зв'язку із заданою системою; зв'язку з програмою корекції. Параметри системи оцінюються як кількісно, так і якісно. Від програми контролю інформація надходить до програми корекції.

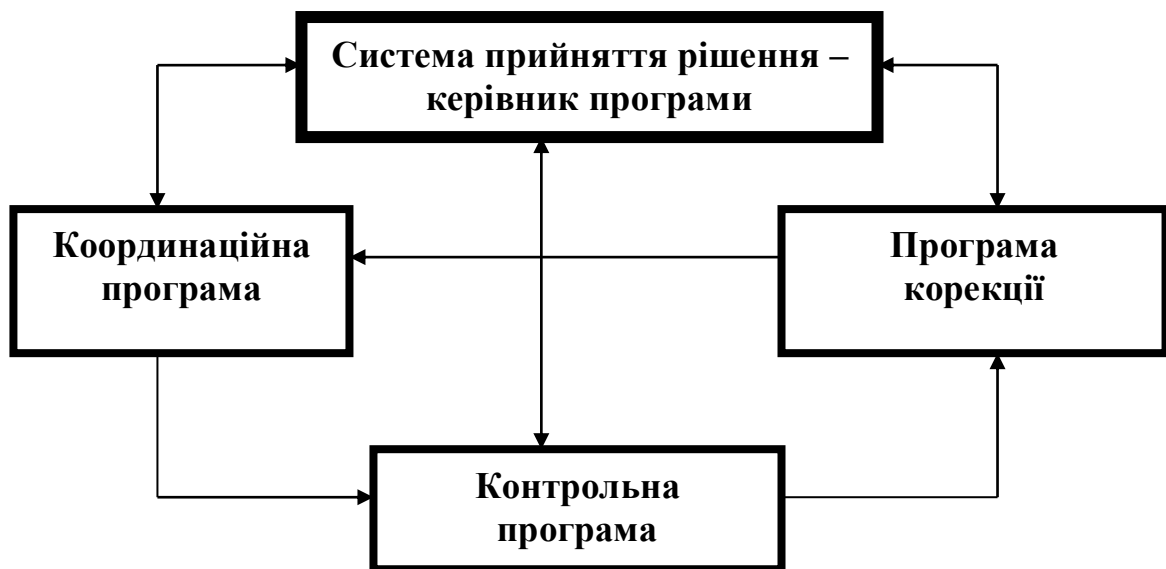


Рис. 2.2 Блок-схема управляючої програми

Як зазначають Є. Тарасова й Т. Клімова [423], у процесі виконання програми багато із передбачених заходів здійснюються не так, як вони планувалися. Коли захід недостатньо ефективний для досягнення цілей і підцілей, виникає необхідність для корекції термінів, виконавців, фінансових засобів, матеріального забезпечення, тобто створення програми корекції. Корекція проводиться у тих випадках, коли програма контролю встановить, що отримані об'єкти управління, результати виходять за допустимі межі. Програма корекції змінює головним чином тактичні рішення, тобто методи, форми і засоби, за допомогою яких здійснюється незмінна стратегія. У програмі корекції попередньо визначаються ті частини, що підпадають корекції, конкретні умови, в яких корекція стає необхідною. У програму входять наступні елементи: перелік елементів виконавчої програми, які потребують корекції, умови, в яких відбувається корекція, система оцінок умов, система вибору нових елементів чи умов. Інформація про необхідність здійснення корекції надходить до координаційної програми, яка вносить корективи у свою програму.

На думку В.К. Терентьєва [428], програма управління допомагає керівнику програми реалізовувати виконавчу програму за допомогою координації між окремими частинами програми; контролю за термінами виконання, за фінансуванням, матеріальним та інформаційним забезпеченням, наявністю виконавців, ефективністю організаційних форм тощо, а також корекцію самих програм у тому випадку, коли вони є неефективними. Успішна робота програми управління забезпечується правильною взаємодією її окремих програм і ефективним керівництвом програми.

2.3. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту на основі програмно-цільової технології управління

Сучасна вища школа багато в чому перестала задовольняти потреби в якості підготовки спеціалістів з вищою освітою, зокрема, вчителів фізичної культури [347]. Цьому є ряд причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Однією з таких причин, на нашу думку, є недосконалість організації навчального процесу [477]. В дослідженні цієї проблеми емпірично можна виділити ряд факторів, які негативно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів. Це передусім існування великої кількості екстенсивних методик в організації навчальної роботи і, як наслідок, дефіцит дійсно творчих, самостійних робіт, слабе опрацювання цілей організації навчального процесу майбутніх учителів [294; 302; 309].

Вийти зі складної ситуації, що склалася у сучасному ВНЗ для оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури можна за допомогою застосування в навчальному процесі програмно-цільового підходу, де основну роль відіграють науково обґрунтовані цілі. Це довели О.С. Власюк, А.Я. Жаліло, А.І. Семенченко, Л.Д. Яценко на прикладі ефективного вирішення великих економічних і соціальних завдань [418]. Разом з тим, на наш погляд, ефективність такого підходу значно збільшується,

якщо він буде застосований і в менших за масштабом системах, якою є навчально-виховний процес у ВНЗ. Це пояснюється тим, що сучасні ВНЗи також являють собою складні системи, що включають управлінські, наукові, громадські, педагогічні системи. При цьому можливий і часто відбувається «відрив» окремих ланцюгів управління від кінцевої мети, які відходять на другий план і підміняються другорядними цілями. Інколи ці цілі вступають у протиріччя: цілі деканату і кафедр, факультету й окремих викладачів тощо.

До актуальних проблем, практичне вирішення яких могло б максимально спонукати до підвищення якості й ефективності професійної підготовки фахівця, Л. Конишева відносить проблему цілей (завдань) навчання [170].

Категорія ціль навчання є традиційною категорією педагогіки, як і категорія ціль виховання, і в тій чи іншій формі розглядається в усіх значних педагогічних теоріях [35; 200; 351].

Зазначимо, що поступово долається розрив між вищими цілями і тими конкретними цілями (завданнями), які безпосередньо приводять у рух систему роботи реальних педагогів і тих, хто навчається.

Слід підкреслити, що в контексті теорії оптимізації навчально-виховного процесу, яку розробив Ю.К. Бабанський [22], ідея конкретизації має особливе значення, отримавши статус одного із важливих способів оптимізації навчання. Це впливає із того факту, що зокрема мета, її постановка є основою, фундаментом прийняття оптимального рішення в діяльності людини (зокрема викладача).

Розглядаючи мету навчання як важливий компонент цілісної системи навчання, теорія оптимізації ставить завдання побачити, яким чином свідомо мета діяльності педагога виступає як закон, що визначає спосіб і характер його дії; з'ясувати, які функції виконують цілі навчання і діяльності викладача й студента, в якій мірі кінцеві результати навчання студентської молоді залежать від якості цілей.

Мета навчання як мета конкретного, часткового виду людської діяльності зв'язана з більш загальним, родовим поняттям – метою людської діяльності. Це загальне поняття мети розглядається в філософії, де поняття ціль отримало статус основної категорії діалектичного та історичного матеріалізму. Так, багато вчених, зокрема П.У. Крейсберг, М.М. Поташнік [184; 331], у своїх роботах істотно просунули вперед філософські дослідження цілей людської діяльності, що створило сприятливі методологічні передумови і для педагогічного аналізу цілей.

У педагогіці, як зазначає Л. Комишева [170], мета навчання (як важливої системи цілісного педагогічного процесу, зокрема професійної підготовки фахівця) - це бажаний майбутній результат обопільної діяльності педагога і того, хто навчається, це позитивні зміни в розвитку особистості того, хто навчається, максимально можливе наближення останнього до всебічного, гармонійного розвитку особистості.

Конкретні цілі і завдання професійної підготовки фахівця, на нашу думку, формуєються викладачем на межі соціальних потреб суспільства у якості фахового майбутнього вчителя фізичної культури нового типу і комплексу реальних можливостей для здійснення такого соціального замовлення, які є у розпорядженні професорсько-викладацького складу. Відповідно до різних видів результатів професійної підготовки, цілі й завдання її на всіх рівнях діляться на цілі освітні і виховні.

Зауважимо, що до перших налужать цілі формування у студентської молоді системи професійних знань, а також спеціальних умінь і навичок. До других відносять цілі формування активної життєвої позиції студентів, стимулювання самовиховання. До цілей розвитку належать цілі розвитку загальних умінь і навичок навчальної діяльності студентів, їх інтелекту, волі, а також емоційної й мотиваційної сфер психіки особистості.

Крім цих трьох головних цілей, у кожній операції наявні ще другорядні: збереження матеріальних цінностей, досягнення високих спортивних

результатів для підвищення іміджу навчального закладу в Україні та за кордоном, збільшення додаткових коштів від комерційної діяльності спортивної споруди з метою її розвитку і створення необхідних умов для здійснення належного навчально-виховного процесу, організація й проведення різних спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів з метою патріотичного виховання студентської молоді, зокрема любові до своєї країни, навчального закладу, групи і т. ін.

Як стверджує П.У. Крейсберг [184], ідеально проведеною операцією буде вважатися тільки така, при якій усі вказані цілі досягаються у найбільш оптимальному вигляді. Але якраз у багатьох випадках завдання набуває характеру колізії, коли необхідно вирішити, якими інтересами і в якій мірі можна пожертвувати і корисно пожертвувати. Для того, щоб така колізія сприятливо вирішалася чи навіть набула характеру гармонії, необхідно пережити колосальну напругу.

Дійсно, для досягнення оптимальних результатів педагогічної діяльності, для забезпечення оптимального взаємовідношення, єдності між педагогічними цілями, засобами їх досягнення й результатами, на які спрямована діяльність, вимагається достатньо висока педагогічна майстерність викладача. Перетворення цілей, засобів і результату в монолітну цілісну систему, як вважає Н.А. Половникова, можливе лише за умови, що кожний компонент педагогічного процесу буде добре працювати на всю систему, на її результати, відмінно справлятися з покладеними на нього функціями [327].

На думку І.П. Радченка [351], існує п'ять важливих з його погляду функцій мети у педагогічній діяльності: організуюча, стимулююча, навчаюча, розвиваюча і виховна. П.У. Крейсберг [184] називає чотири функції завдань навчання: відбір найбільш важливих результатів, на які слід спрямувати дослідження, забезпечення комунікації, взаєморозуміння, єдності дій учителя й учня, учителя й тих, хто перевіряє його роботу, інспекторів, основа

планування навчального процесу, еталон вимірювання й оцінки результатів навчання.

На нашу думку, найбільше підходять для оптимізації професійної підготовки фахівця функції мети, які запропонував А.М. Моїсєєв [236]:

- перша функція мети – *моделююча функція*. В самому понятті «ціль», яке побудоване на її найістотніших ознаках, найголовнішим є уява про мету як ідеальний образ бажаного майбутнього результату діяльності його моделі. Моделювання майбутнього результату завжди дуже відповідальне, але воно відповідальне вдвічі, коли мова йде про моделювання майбутнього фахівця, при чому фахівця взагалі і вчителя, зокрема вчителя фізичної культури.

Для теорії і практики оптимізації професійної підготовки фахівця ця моделююча функція підготовки особливо важлива, оскільки саме поняття *оптимізація* було б некоректне і неконкретне, якби не були задані певні критерії оптимальності. А ці критерії повинні передусім відображати бажаний рівень досягнення цілей професійної підготовки, тобто його результати (на сучасному етапі – максимально можливі в даних конкретних умовах результати професійної підготовки фахівця, які досягнуті при раціональних затратах часу і зусиль всіх учасників педагогічного процесу).

Моделююча функція цілей професійної підготовки виступає водночас як і *прогностична функція*, бо оптимальна мета професійної підготовки обов'язково містить у собі обґрунтований прогноз найближчого розвитку особистості. При цьому, тільки перетворившись на мету, прогноз (передбачення) може здійснити істотний вплив на хід діяльності педагога. А оскільки таке прогнозування і взагалі моделювання мети вимагає постійної творчості, то можна говорити про похідну цих двох функцій - *продуктивно-творчу функцію* мети у педагогічному процесі.

Мета як модель результатів професійної підготовки може бути адекватною і неадекватною дійсним можливостям і потребам, реальною і нереальною, точною і неточною, чіткою і нечіткою. Саме від високої якості

мети, яка виступає у ролі моделі й критеріїв оптимальності, залежить успішне виконання метою всіх інших, похідних функцій. У свою чергу якість мети обумовлена якістю педагогічного процесу, в ході якого педагог формує і формулює цілі своєї діяльності і який закінчується прийняттям рішення щодо них.

Носієм ціннісного, особистісного смислу діяльності суб'єкта можна назвати функцію мети професійної підготовки фахівця як *ціннісно-орієнтовану функцію*. Даній функції мети також надають велике значення в рамках концепції оптимізації навчально-виховного процесу, бо високий рівень педагогічної майстерності викладача неможливий без особистісного вставлення до своєї діяльності та її цілей. Ця функція пов'язана з самовихованням викладача, оскільки вона ставить високі вимоги до особистості педагога.

Моделююча й ціннісно-орієнтована функції цілей професійної підготовки фахівця належать до вихідних, фундаментальних. Якщо перша із них виражає таку суть характеристики мети як якість бути моделлю майбутнього результату, то друга пов'язана з не менш важливою характеристикою мети – носієм цінності. Вихідні функції мети реалізуються передусім найвищими, стратегічними цілями професійної підготовки фахівця, хоча й інші цілі певною мірою реалізують моделюючу й ціннісно-орієнтовану ролі.

Свідома і прийнята педагогом мета професійної підготовки виконує в останній *стимулюючу функцію*. Мета стимулює й організовує людину. Так, дуже сильним стимулом є наближення до мети, коли людина здатна значно підвищити енергію своєї діяльності: сильно діє саме досягнення мети. Можна передбачити, що сила стимулюючого впливу цілі професійної підготовки на педагогічний процес залежить від ряду обставин, зокрема від рівня, ваги і значення самої мети, від її місця в системі цілей даного викладача й студента, від особливостей динаміки вищої нервової діяльності і т. ін. При цьому

найбільш стимулюючою силою володіють найвищі й складні цілі, для досягнення яких вимагається «велика енергія».

Важливе значення в професійній підготовці фахівця має *програмуюча функція* мети підготовки. Ця функція часто підпадає під визначення *ціль*, коли говорять про те, що мета разом з образом майбутнього результату діяльності включає в себе й уяву про шляхи її досягнення. Однак, на нашу думку, мета бере участь не тільки в загальному програмуванні, а й в конкретному плануванні діяльності викладача в процесі професійної підготовки фахівця.

Із програмуючої функції мети професійної підготовки фахівця витікають *спрямовуюча і регулююча функції*. У реальному процесі навчання свідомі мета виступає як регулятор діяльності. Дія регулюючої функції мети обумовлена також наявністю моделюючої функції. Саме виявлення розбіжності між метою-моделлю і реально досягнутою метою спонукає включення механізму регулювання діяльності (цей механізм працює за принципом зворотного зв'язку).

Концепція навчально-виховного процесу та процесу професійної підготовки не може не робити акцент на виборі педагогом оптимальних цілей і засобів їх досягнення. Тому не можна не зупинитися на великій ролі мети в відборі більш конкретних, підпорядкованих їй цілей і завдань підготовки та оптимальних педагогічних засобів їх досягнення й вирішення. Цю функцію професійної підготовки фахівця можна назвати *селекційною*.

Мета не спонукає до оптимального вибору окремих елементів діяльності. Вона зв'язує всі ці елементи в єдину цілеспрямовану систему й усі акти діяльності в органічну цілісність, упорядковану в часі й у просторі. Тому слід виділити таку функцію мети професійної підготовки фахівця, як *інтеграційну функцію*.

Зазначимо, що перераховані вище функції мети професійної підготовки фахівця стосуються передусім діяльності професорсько-викладацького складу. Але досягнення оптимальних результатів професійної підготовки

фахівця неможливе без активного прагнення до цього самих студентів, без оптимізації процесу навчання.

Оскільки повідомлена викладачем мета навчання виступає для студентів як один із об'єктів засвоєння, Ю.К. Бабанський вказує на існування навчальної, розвиваючої й виховної функції мети навчання по відношенню до студентів. Крім цього, він виділяє консолідує функцію мети, яка фіксує роль мети як основи організації колективної пізнавальної діяльності студентської молоді, діяльності колективів не тільки за зовнішніми формами, а й за внутрішніми мотивами [236].

На нашу думку, по мірі інтеграції цілей навчання, які висувуються викладачем, по мірі перетворення їх у внутрішні стимули навчання і самовиховання, іншими словами, – по мірі перетворення студентів у суб'єкт самостійної навчально-пізнавальної діяльності, починають все більше й повніше розкриватися у діяльності студентської молоді ті функції, які вище були віднесені до діяльності викладача. Оскільки на першому етапі цілі навчання повинні виходити від викладача і формулюватися ним, необхідно підкреслити велике значення спеціальної педагогічної праці з інформування студентів про цілі і завдання навчання. Ця діяльність може бути названа цілевказівною.

На думку П. У. Крейсберга [198], відбір цілей повинен здійснюватись за наступними критеріями:

- відповідність головної мети навчального процесу головними цілям ВНЗ, які обумовлені соціальним замовленням суспільства;

- єдність двох цілей: з одного боку, розвиток особистості кожного студента і становлення його як конкурентоспроможного фахівця, з іншого боку, – підвищення наукового потенціалу ВНЗ і більш ефективна й широка участь у вирішенні реальних наукових проблем;

- доступність і реальність мети, яка визначається шляхом експертної оцінки;

- відсутність протиріч між цілями різних рівнів;
- відповідність мети обмеженням, що сформульовані на основі аналізу прогнозу досягнення мети. Як правило, обмеження накладається на термін досягнення, величину і якість ресурсів, які використовуються в програмі.

На основі наведених думок стає можливим в одному визначенні поєднати мету й зміст оптимізації процесу навчання. Однак, на наш погляд, у застосуванні до процесу навчання у ВНЗ це визначення має деякі специфічні особливості. Їх суть полягає в тому, що кінцевою метою оптимізації є досягнення максимально можливих результатів навчання не тільки з урахуванням можливостей кожного учня в школі, а й у відповідно до вимог, які ставляться до змісту й рівня загальнонаукової та професійної підготовки майбутніх фахівців. Необхідно врахувати й те, що ВНЗ є вищою сходинкою у навчанні, тому не можна визначати рівень підготовки студентів, лише виходячи з їхніх індивідуальних навантажень.

Особливістю програмно-цільового підходу, на думку Н.А. Половникової [327], є пріоритет головної мети, орієнтація на кінцевий результат. Розроблений нами програмно-цільовий підхід до оптимізації управління професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури складається з наступних стадій (рис.2.3):

- передцільова: вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і шляхи вдосконалення даної системи в майбутньому; виявлення можливих проблем, резервів, дослідження проблем ринку нових спеціальностей і спеціалізації в галузі фізичної культури і спорту; з'ясування можливості поєднання декількох спеціальностей тощо;
- цільова: формування головної мети (підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів фізичної культури для нашого суспільства);

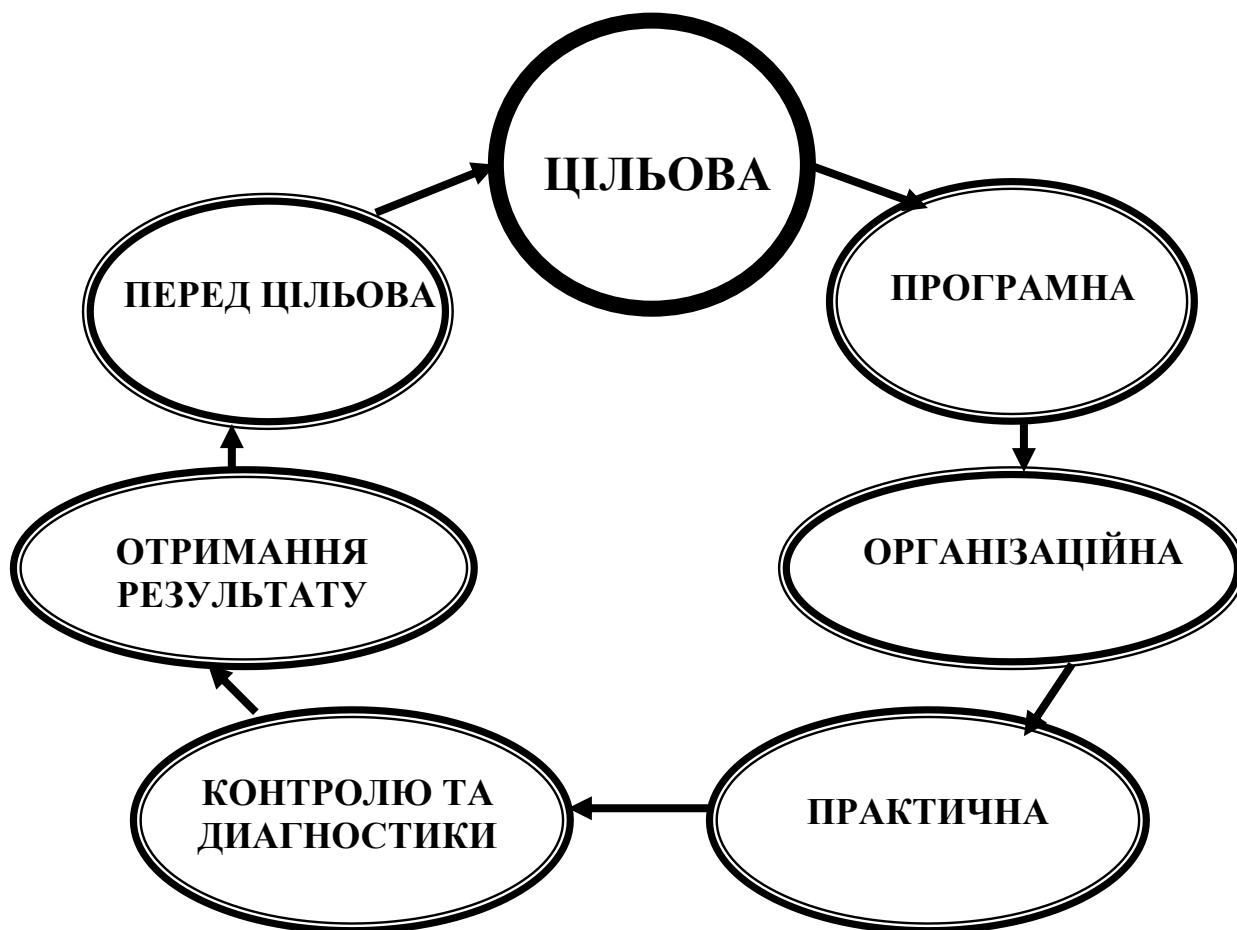


Рис. 2.3 Стадії оптимізації професійної підготовки на основі програмно-цільового підходу

- програмна: розробка стратегії реалізації цілей (опис заходів і шляхів поетапного досягнення мети, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу і на цій основі розробка навчальних планів, робочих програм, використання технології модульно-рейтингової системи оцінювання, яка проявляється у розробці структури комплексного контролю знань і умінь студентської молоді),

- організаційна: створення системи й органів управління (взаємодія ректорату, деканату (дирекції інституту), кафедр, спортивного клубу та дирекції спортивного комплексу у здійсненні професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спортивно-масової й фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентської молоді та комерційної діяльності

спортивного комплексу для забезпечення навчального процесу необхідним обладнанням, інвентарем, підтриманням спортивної споруди в належному стані),

- практична: здійснення програм відповідними організаціями (розробка планів роботи ректорату, деканату (дирекції інституту), кафедри, Вченої ради університету, факультету (інституту), спортивного клубу, молодіжного центру, які функціонують у ВНЗі),

- контролю та діагностики (проведення Вченої ради університету, факультету (інституту), засідання ректорату, деканату (директорату), на яких розглядаються питання, що стосуються виконання планів та програм відповідних структурних підрозділів, здійснення проміжного та підсумкового контролю на базі застосування модульно-рейтингової системи оцінювання успішності майбутніх учителів фізичної культури, моніторинг якості освіти),

- отримання результату: підведення підсумків, корекція програм (робота з випускниками, зі школами, вивчення проблем молодих спеціалістів, які виникають у них під час професійної діяльності, й на цій основі корекція програми підготовки).

У рамках програмно-цільового підходу до оптимізації навчального процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нами виділено чотири рівні розробки і здійснення програм:

- загально університетський рівень;
- факультетський (інститутський) рівень;
- груповий (кафедральний) рівень;
- особистісний рівень.

Програма загально університетського рівня містить у собі стратегічну мету, яка чітко й достатньо повно сформульована; наприклад, замовлення суспільством вищому навчальному закладу висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів фізичної культури. Крім цього, програма на даному рівні може вміщувати конкретні форми і методи взаємодії

загальноуніверситетських і спеціальних кафедр, загальні завдання факультетів (інститутів), зокрема, що стосується факультету (інституту) фізичного виховання, то такими завданнями можуть бути професійна підготовка вчителів фізичної культури, здійснення науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту як професорсько-викладацьким складом, так і студентами факультету (інституту), проведення спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів, підвищення іміджу університету на всеукраїнській та міжнародній аренах за рахунок підготовки й участі студентів-спортсменів на змаганнях високого рівня (Олімпійських іграх, Всесвітній універсіаді) тощо.

Факультетські (інститутські) програми конкретизують цілі з урахуванням специфіки факультетів (інститутів), зокрема на факультеті (в інституті) фізичного виховання основною метою є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного вчителя фізичної культури, а саме: розробка навчальних планів для підготовки майбутніх учителів фізичної культури, складання навчальних планів з різної спеціалізації, які на даний момент користуються великим попитом на ринку праці. Також факультетські (інститутські) програми передбачають можливості покращання процесу навчання шляхом оптимізації навчального процесу на основі вдосконалення організації професійної підготовки вчителів фізичної культури, зокрема визначаються форми взаємодії деканату (дирекції інституту), кафедр, керівництва спортивного комплексу, голови спортивного клубу та впроваджуються оптимальні методики навчання, здійснюється професійна підготовка студентської молоді на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу, проводиться оцінювання успішності майбутніх вчителів фізичного виховання на основі модульно-рейтингової системи контролю знань та умінь студентської молоді.

Входження загальноуніверситетських кафедр з фізичного виховання як структурних одиниць до факультету (інституту) фізичного виховання дає

можливість оптимально поєднувати здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та навчального процесу з фізичного виховання серед студентів нефізкультурних спеціальностей; разом зі спортивним клубом проводити спортивно-масові та фізкультурно-оздоровчі заходи, участь у яких беруть як студенти факультету фізичного виховання, так і молодь інших структурних підрозділів університету; в цілому факультету (інституту) фізичного виховання здійснювати пропаганду здорового способу життя у ВНЗ, виховувати патріотизм молоді засобами фізичної культури та спорту. Підпорядкування працівників факультету (інституту), спортивного комплексу (споруди) дає можливість одночасно проводити спортивні змагання, здійснювати навчальний і навчально-тренувальний процеси та комерційну діяльність, без якої в умовах ринкової економіки спортивним спорудам важко функціонувати.

Групові (кафедральні) програми спрямовані на реалізацію навчально-виховних можливостей колективу, підвищення ефективності самоуправління. Велику роль тут відіграє профспілкова організація факультету (інституту) як професорсько-викладацького складу, так і студентської молоді, колективу спортивного комплексу. Також важливе значення має формування суспільної думки, яка підвищує імідж майбутньої професії вчителя фізичної культури, здійснює пропаганду здорового способу життя студентської молоді, спрямовує свідомість майбутнього вчителя на необхідність займатися фізичною культурою та спортом.

Найбільшою конкретністю характеризуються особисті програми студентів. Вони не обмежуються визначенням спеціальності та спеціалізації майбутнього фахівця, сфери наукових інтересів студента, планування етапів навчальної та наукової роботи за вибраною спеціальністю чи темою наукового дослідження, а мають особисту спрямованість. Їхня мета – виявлення творчого потенціалу кожного студента, максимальний його розвиток на основі виявлення резервних можливостей особистості в процесі професійної

підготовки вчителя фізичної культури. Складення таких програм починається з першого курсу. Студент сам вибирає вид спорту, де він буде протягом усього періоду навчання в вищому навчальному закладі підвищувати спортивно-педагогічну майстерність. Далі, на старших курсах, здійснюється вибір галузі наукових досліджень. Це відбувається під час написання курсових та дипломних робіт, участі в роботі гуртка науково-технічної творчості студентів.

Зазначимо, що в умовах оптимізації навчальної діяльності передбачається усвідомлення студентом і викладачем самого себе як конкретної творчої індивідуальності, визначення своїх особистих якостей і здібностей та пошук шляхів для їхнього подальшого вдосконалення. Сучасна система підготовки спеціалістів поки що мало орієнтує викладачів на використання резервних можливостей особистості студента, оскільки вибрана ними система методів навчання і виховання переважно не відповідає вимогам, що ставляться до країн, які приєдналися до Болонської конвенції [401].

Перший, другий та третій рівні розробки програми оптимізують як навчально-виховний процес студентської молоді, так і систему управління професійною підготовкою, четвертий рівень спрямований на оптимізацію навчально-виховного процесу майбутніх учителів фізичної культури. Створення та використання у вищій школі всіх цих чотирьох рівнів розробки програми одночасно приведе до значної оптимізації професійної підготовки студентської молоді.

З усіх вищенаведених програм найбільшого доопрацювання з метою оптимізації навчального процесу, зокрема професійної підготовки, потребують загальноуніверситетські, факультетські (інститутські) та групові (кафедральні) програми, а саме: це розробка й упровадження кредитно-модульної системи з метою організації навчального процесу і модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді,

застосування інноваційних технологій під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Управлінські відносини у колективі, на думку І.А. Балашова [26], виступають як відносини «керівництва - підлеглих». Питання про керівника як суб'єкта управління має дуже важливе значення для здійснення будь-якого процесу, зокрема й професійної підготовки фахівця. Для цього слід розглядати стиль керівництва, авторитет керівника, їх вплив на соціально-психологічний клімат у колективі.

Зауважимо, що для відносин «керівництво-підлеглі» важливо, якою мірою керівник не задоволений якість, які забезпечують ефективність його виконавчої діяльності [7].

Як зазначає А.І. Жиліна [130], від керівника залежить стан міжособистісних стосунків у колективі, його мікроклімат. У свою чергу, оптимізація психологічного клімату є важливим резервом збільшення виробництва, покращання трудової дисципліни. На виробництво впливають не тільки матеріально-економічні фактори, а й соціально-психологічні. Серед них можна виділити мотивацію праці, соціально-психологічний клімат, стиль керівництва [126].

Ф.В. Зинов'єв вважає, що одним із завдань керівника є створення позитивної мотивації у трудовій діяльності підлеглих, оскільки вона впливає на рівень виконавчої діяльності, змінює структуру трудових операцій. Позитивна трудова мотивація виступає стимулом збільшення виробництва, тому керівник повинен володіти знаннями щодо мотивації поведінки людини і вміти спрямовувати останню [142].

При розгляді діяльності керівника важливе місце у регуляції управлінських відносин займає спілкування, оскільки воно включене і в управлінську, і в виконавчу діяльність керівника. Управління – це керівництво людьми. Управління людьми – цілеспрямований вплив на людину, на його психіку [137]. На думку Б.Ф. Ломова [208, 11], психологія саме і «бере» в

діяльності той аспект, який пов'язаний із вивченням різних форм, видів і рівнів суб'єктивного відображення об'єктивної діяльності людиною.

За даними А.М. Бандурки [27], психічне відображення характеризує вплив оточуючого світу на індивіда, його психіку. Воно виконує функцію регулювання життєдіяльністю людини. Психічне відображення являє собою єдність емоційного, пізнавального і вольового моментів. Воно виникає в результаті впливу людини на людину. Емоційне відображення у реалізується у відповіді на реакцію організму у формі переживання, відчуттів. Особливістю емоційного відображення є його випереджальний характер порівняно з іншими реакціями організму. Певний емоційний стан охоплює всю людину, її дії [169].

А.М. Бандурка [27] стверджує, що пізнавальне відображення формує знання, завдяки яким індивід пізнає суб'єктивну дійсність. Вольове відображення реалізується у формі дій, характер яких залежить від конкретних умов. При цьому зміст психічного відображення, яке виникає у процесі взаємодії людей, - це потреба. Усвідомлена потреба є рушійною силою діяльності людини; вона спрямовує, реалізує її психічний стан.

На основі потреб народжуються мотиви, в яких відображаються потреби. Мотив діє як сила, що спонукає до діяльності, тому, на наш погляд, важливим завданням керівника в управлінні людьми є формування позитивної мотивації [180]. Як мотивація у професійній діяльності, на думку Є.А.Кустової [195], можуть слугувати «задоволення своєю працею», «відзначення у колективі за виконання роботи», «підвищення чи просування у зв'язку зі здібністю виконувати свою роботу» тощо.

Як зауважує Б.Д. Паригін [305], зміна мотивації пов'язана зі ставленням індивіда до інших людей. Його особисті якості підпадають під вплив групових відносин. Спілкування впливає на функціонування спільноти людей і розвиток форм психічного відображення.

За даними Б.Ф. Ломова [208], існує три функції спілкування індивіда: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, ефективно-комунікативна. Вони проявляються і в спільній діяльності. У процесі спілкування ці функції тісно пов'язані між собою, разом з тим кожна з них стосується конкретних моментів комунікації.

Зазначимо, що комунікативний вплив полягає у передачі інформації. Управлінську діяльність у системі «людина-людина» можна розглядати як інформаційний процес, який веде до утворення інформаційних моделей великого чи малого узагальнення. Це залежить від рангу керівника. Діяльність керівника високого рангу здійснюється на основі інформаційних моделей високого ступеня узагальнення. На основі об'єктивної інформаційної моделі складається суб'єктивна модель його поведінки [350]. Як стверджує В.Г. Афанасьєв [18], управляти людиною – це значить впливати на неї таким чином, щоб її поведінка, справи та вчинки відповідали вимогам суспільства, колективу, щоб вони були корисні і суспільству, і людині, спонукали до їхнього прогресу.

При цьому індивід являє собою систему, яка управляється, оскільки їй притаманні такі основні властивості: детермінованість, динамічність, наявність параметрів, що управляються і властивості посилення [3].

Як зазначив Ф.В. Зинов'єв [142], діяльність людини детермінована, по-перше, макросередовищем, існуючими макровідносинами. Вони проявляються через систему міжособистісних стосунків, мікросередовища. Керівник управляє людьми, використовуючи прийоми і методи керівництва не за своїм бажанням і настроєм, а співвідносячи з до існуючою системою відносин, яка визначає їх характер. Керівник управляє соціальними типами особистості у конкретному індивідуалізованому виявленні. Тому можна зробити висновок про детермінованість особистості як суб'єкта й об'єкта управління, розглядати людину як систему, що управляється.

Дослідження А.М. Бандурки [27] підтверджують, що динамічність як одна із ознак системи, що управляється, також характеризує людину. Управління завжди здійснюється на основі поставленої мети, реалізація якої в управлінні системою зводиться до зміни стану останньої. Динамічність людини як особливої системи проявляється у зміні її психічного стану. Також важливою ознакою системи, що управляється, є наявність параметрів управління, а саме: цілей, мотивів, психічного стану. Мотиваційна сфера людини є одним із параметрів управління, оскільки мотиви виконують функцію регулятора поведінки й діяльності.

Зазначимо, що особливістю властивостей посилення людини як системи, що управляється, є багатофакторність. Властивості посилення визначаються не тільки суб'єктивними факторами (професійним рівнем, мотиваційною спрямованістю), а й об'єктивними умовами, серед яких виділяються умови праці, характер відносин у колективі, рівень розвитку групових відносин тощо. Тому людина є системою, що управляється, а керівник повинен, знаючи її властивості, вміло впливати на неї [441].

Щоб ефективно управляти, на думку Л. Карамушки [160], керівник як суб'єкт управління має бути авторитетом. Вплив авторитету керівника на колектив є інтегративним фактором, який робить колектив дружним. Авторитет керівника ґрунтується на комплексі його моральних якостей та професійній компетентності, т. б. якісна сторона. Разом з тим, характеризуючи авторитет керівника як особистості, необхідно сказати про кількісні параметри авторитету – широту і стійкість. Широта авторитету показує, наскільки в колективі є авторитетним керівник. Стійкість авторитету є показником його стабільності та довговічності [237].

Як вважає Є.В. Ломтева [209], удосконалення взаємовідносин у колективах залежить від рівня керівництва, особистості керівника як суб'єкта управління. На думку автора, недопустимою є наявність у керівника конфліктних рис характеру, які викликають суперечки в колективі. Завдання

керівника – зупинити й оптимально вирішити конфлікти в колективі, здійснити їх прогнозування та контроль.

Конфлікт обумовлений передусім об'єктивними чинниками, які відображаються у свідомості людей; цей процес впливає на поведінку й діяльність індивіда. Разом з тим конфлікт – складне соціально-психологічне утворення. Він виникає через протиріччя оцінок і самооцінок, потреб особистості та її статусного становища в колективі [316]. За даними М.С. Максурова, існують наступні причини конфлікту:

1. Особистість не розділяє загальної думки інших членів колективу.
2. Особистість не приймає норми, установки, системи цінностей інших членів колективу.
3. Особистість поводить себе не так, як поводити б себе інші члени колективу в аналогічних ситуаціях.
4. Особистість критикує масові суспільно-психологічні явища в колективі.
5. Особистість вважає, що інші члени колективу повинні ставитися до неї по-іншому [217].

Для управління конфліктом, як зауважує Л.А. Петровська [316], важливо виявити його соціально-психологічні механізми й закономірності, причини конфлікту, його структуру, динаміку, функції. Структура конфлікту (сторони конфлікту, умови проходження, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, виходи конфліктних дій), його динаміка (виникнення об'єктивної конфліктної ситуації, усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації, перехід до конфліктної поведінки, вирішення конфлікту), функції (деструктивна, конструктивна) дають можливість конкретно підійти до оцінки конфлікту.

Необхідно підкреслити, що наявність конфлікту у даному колективі не свідчить про його деструктивну роль. Конфлікт має двояке значення та може бути конструктивним і деструктивним. Тому керівник повинен намагатися

відходити від конфліктних ситуацій у взаємовідносинах у колективі. Він може виконувати інтегративну функцію, сприяти розвитку групових відносин, якщо в результаті вирішення конфлікту будуть ліквідовані фактори, що впливають на стабільність групи.

На наш погляд, конструктивне значення конфлікту проявляється в тому, що він може бути джерелом нових цілей, установок, цінностей. Конфлікт дозволяє перевірити й уточнити образи конфліктної ситуації, виявити розбіжність образів ситуації й самої реальності, скоректувати внутрішньо групові відносини.

При цьому, як стверджує Є.В. Ломтева [209], деструктивна функція конфлікту супроводжується психологічним дискомфортом групових відносин, зниженням продуктивності групи та якості управлінських рішень. Деструктивний конфлікт послаблює ціннісну єдність групи, порушує комунікативні зв'язки.

Зауважимо, що керівник як суб'єкт управління спрямовує свою діяльність на прогнозування, послаблення конфліктів, на пошук оптимального їх вирішення. На етапі конфліктної поведінки керівник, виходячи із можливих дій учасників конфлікту, контролює ступінь розходження образів конфліктної ситуації й об'єктивної дійсності та сприяє адекватності усвідомлення останньої сторонами, які конфліктують.

На думку К.О. Староверової, важливо, наскільки керівник спроможний бачити конфліктну ситуацію очима сторін, які конфліктують: від цього залежить розуміння керівником неадекватності усвідомлення дійсності конфліктуючими сторонами.[414].

Необхідно зазначити, що роль керівника як суб'єкта відносин особливо простежується у здатності налагодити відносини між особистостями, формувати дружний колектив. У зв'язку з цим слід звернути увагу не те, що деякі керівники недостатньо чітко уявляють шляхи формування згуртованості в колективі й кінцевої її мети [458].

Задоволення груповим членством детермінується, за даними В.П. Дронникова [281], стилем керівництва і ступенем єдності авторитету особистості і авторитету влади. З цим пов'язано те, що якоюсь мірою керівник може стати діловим лідером чи емоційним.

Ефективність функціонування колективу залежить від того, наскільки керівник сприймає підлеглих як лідерів. Ступінь залежності від цих факторів у різних колективах буде різною. Так, за даними Р.Л. Кричевського й Л.М.Смирнової [185], в науковому колективі більше значення має виконання керівником функцій ділового (наукового) лідера, ніж емоційного. Реалізація керівника наукового колективу одночасно і в ролі ділового (наукового) лідера позитивно впливає на бажання співробітників зберігати членство в цьому колективі; в той же час лідерство керівника у сфері спілкування між особистостями не впливає на бажання співробітників зберігати групове членство. Тому задоволення груповим членством як одна із форм реалізації згуртованості колективу неоднозначно проявляється і тісно пов'язане зі змістом діяльності, рівнем розвитку групових відносин.

Другою формою реалізації згуртованості, як зазначає М.С. Максуров [217], є статусна диференціація, залежно від якої складається соціометричний статус індивіда в колективі. При цьому емоційний стан високо статусних і низько статусних членів колективу визначається рівнем розвитку групових відносин. Так, у групах з більш високим рівнем розвитку емоційного стану членів груп різниця буде виражена меншою мірою, ніж у групах з низьким рівнем розвитку. Тому соціометричний статус як показник психологічного комфорту, емоційного благополуччя виступає однією із важливих характеристик групових відносин низького рівня розвитку.

Таким чином, на нашу думку, сама згуртованість не стільки характеризується ступенем емоційно-контактних взаємовідносин, соціометричною однотайністю, скільки ступенем включення останніх у реалізацію завдань і цілей колективної діяльності.

Зазначимо, що оцінка робочої поведінки підлеглих дає можливість керівникові намітити те спрямування індивідуальної роботи, яке дасть можливість викладачу сформулювати необхідні установки і покращити професійні вимоги [140].

Оцінка роботи може використовуватися як один із методів контролю за роботою підлеглих з метою підтримки встановлених стандартів роботи [227; 292; 490]. Якщо стане відомо, що діяльність професорсько-викладацького складу не відповідає цим стандартам, Ф.В. Зинов'єв пропонує керівнику залежно від виявлених причин незадоволеності роботою зробити наступні кроки:

- реорганізувати трудовий процес: спростити роботу, змінити організацію праці тощо;

- розробити і впровадити програми, які спрямовані на підвищення рівня мотивації професорсько-викладацького складу ВНЗ: зменшити педагогічне навантаження, здійснювати доплату за виконання певної роботи і т. ін.;

- навчити і перевчити працівників: організація проведення курсів підвищення кваліфікації, проходження стажування, участь у науково-практичних семінарах;

- перевести викладачів, що не справляються зі своїми обов'язками, на іншу посаду;

- звільнити викладачів, які не справляються зі своїми професійними обов'язками, і прийняти на роботу нових [142].

Будь-яка мета, що стоїть перед професорсько-викладацьким складом, повинна бути узгоджена з цілями структурного підрозділу чи ВНЗ. При цьому А. Бакурадзе вважає, що поставлені цілі відповідали певним вимогам:

- робочі цілі повинні піддаватися чіткій кількісній чи якісній оцінці;
- цілі, досягнення яких не може бути підтверджене (вимірюванням чи оцінкою експертів) повинні по можливості відкидатися;

- необхідно ставити достатньо складні й перспективні цілі. Постановка дуже простих цілей не мотивує викладачів і розвиває у них формальне відношення до роботи;

- цілі повинні бути конкретні. Не потрібно формулювати цілі в загальному вигляді, наприклад: «Ви повинні принципово підвищити якість підготовки фахівців зі своєї дисципліни», тощо [25].

Необхідно зауважити, що часто суть оцінки роботи професорсько-викладацького складу бачать лише у справедливому розподілі заробітної плати з урахуванням внеску в роботу структурного підрозділу чи ВНЗ викладачів, які оцінюються. Але, як показує досвід, якщо потрібно отримати максимум користі від оцінки роботи підлеглих, цією єдиною метою обмежуватися не слід [491].

На наш погляд, оцінка показників роботи професорсько-викладацького складу має на меті оцінку чотирьох основних груп цілей:

- адміністративні цілі;
- визначення якості управлінської діяльності;
- інформування професорсько-викладацького складу про відповідність їх професійних показників вимогам вищої школи;
- підвищення професійної компетенції викладачів [281].

Адміністративні цілі. Оцінка робочих показників забезпечує керівництву раціональну основу для прийняття таких адміністративних рішень у галузі управління персоналом, як оплата праці, переведення на іншу посаду, звільнення з роботи.

Оцінка якості управлінської діяльності. Оцінка роботи професорсько-викладацького складу використовується для визначення, наскільки якісно вирішуються управлінські завдання, які стоять перед керівником. Це, передусім, завдання, що стосується наступних сфер діяльності: планування діяльності, управління в критичних ситуаціях, робота з документацією, мотивації підлеглих, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького

складу, покращання співпраці керівника з колективом, організації взаємодії з іншими структурними підрозділами ВНЗ. Оцінюючи роботи колективу, можна отримати інформацію, яка дає можливість оцінити роботу керівника і встановити, які недоліки й помилки у роботі залежать від виконавця, а які є наслідком незадовільної якості управління.

Інформування професорсько-викладацького складу про відповідність їхніх професійних показників вимогам вищої школи. За допомогою оцінки професійної діяльності викладач отримує інформацію з боку керівництва про те, як він виконує свої функціональні обов'язки. Такий зворотний зв'язок дає можливість спрямувати зусилля колективу в необхідному напрямку, обґрунтовуючи вимоги, що ставляться до роботи; спонукати до покращання показників професійної діяльності. Якщо викладач бачить, що виконання функцій, які не відповідають його посадовим обов'язкам, отримало позитивну оцінку незалежно від того, була ця оцінка формальною чи неформальною, то він буде прагнути до того, щоб продовжувати виконувати ці функції. І навпаки, завдання, які стосуються його посадових обов'язків, але виконання яких не помічають чи не оцінюють, можуть ігноруватися викладачем. Таким чином, оцінка керівником роботи і поведінки підлеглого, крім усього іншого, дає можливість викладачеві з'ясувати зміст своєї професійної діяльності. Особливо це важливо для молодих викладачів чи нових, тобто тих, які зовсім недавно працюють у цьому структурному підрозділі, оскільки це дає можливість краще зрозуміти очікування керівництва й вимоги, що ставляться ректоратом ВНЗ.

Підвищення професійної компетенції викладачів. Оцінка праці лише тоді дає можливість досягти реального підвищення ефективності роботи колективу, коли вона не обмежується лише констатацією існуючого становища. Оцінка повинна працювати на майбутнє, на перспективу, на розвиток професорсько-викладацького складу. Оцінюючи працю підлеглих, керівнику часто необхідно враховувати їх індивідуальні характеристики. Для

цього важливо формальну оцінку доповнювати неформальною. Керівник повинен допомагати викладачеві у виявленні основних труднощів, які пов'язані з його професійною діяльністю, а також у визначенні основних напрямків його професійного вдосконалення.

Зазначимо, що питання щодо ролі особистості керівника в оптимізації відносин, які управляються, буде невизначеним, якщо не будуть чітко сформульовані критерії, за якими здійснюватиметься оцінка оптимальності системи управління керівником колективу, що він очолює [443].

Порівнюючи результати роботи структурного підрозділу за період з 2001 до літа 2003 рр. і з осені 2003 до 2005 рр., можна зробити висновок, що ефективність управління колективом, який займається професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури багато в чому залежить від ролі керівника (табл. 2.1).

Необхідно зауважити, що колектив протягом періоду, що розглядається, залишився сталим, майже без змін. Однак, головне завдання, поставлене перед ним державою, зокрема, якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, а також основні вимоги, які ставить ректорат, а саме: підвищення іміджу університету на міжнародній і всеукраїнській арені, проведення спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів, сприяння комерційній діяльності спортивного комплексу - успішно вирішуються колективом Інституту фізичного виховання та спорту НПУ імені М. П. Драгоманова. Цьому сприяла зміна стилю управління колективом з 2003 року. Слід сказати, що з 2001 до весни 2003 року факультет очолював декан, якого було призначено виконувати обов'язки, а починаючи з осені 2003 року, було обрано нового керівника, якому віддали свої голоси 86% членів Вченої ради факультету.

Представлені результати дають можливість чітко побачити внутрішні механізми взаємодії керівника й колективу, їх взаємозалежність, зрозуміти динаміку групових відносин значною мірою як функцію самого керівництва,

Таблиця 2.1

Ефективність управління колективом в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М. П. Драгоманова за період з 2001 по 2005 рр.

№ п/п	Види проведеної роботи	Період, за який здійснювалася робота		Різниця
		З 2001 до весни 2003 рр.	З осені 2003 до 2005 рр.	
1	2	3	4	5
1.	Нові спеціальності, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури (отримано ліцензії)	1	3	+2
2.	Підготовка бакалаврів/спеціалістів/магістрів	1/1/0	1/1/1	0/0/+1
3.	Відкриття нових кафедр	1	2	+1
4.	Відкриття аспірантури/докторантури	1/0	1/1	0/+1
5.	Набір студентів на перший курс (кіл.)/контрактники (%)	35/17	110/35	+75/+18
6.	Професорсько-викладацький склад з науковим ступенем і вченим званням (%)	12	21	+9
7.	Загальна кількість студентів майстрів спорту / майстрів спорту міжнародного класу	8/1	43/9	+35/+8

Продовження таблиці 2.1

1	2	3	4	5
8.	Студенти, які отримали звання майстер спорту / майстер спорту міжнародного класу за час навчання в університеті	2/1	21/4	+19/+3
9.	Найкраще місце, зайняте на Всеукраїнській олімпіаді з дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання»	3	3	0
10.	Найвище досягнення на Універсіаді м. Києва	5	1	+4
11.	Кількість викладачів, які звільнились з роботи	8	2	+6

підкреслити роль особистості керівника у підвищенні ефективності діяльності колективу.

Для активізації творчої діяльності, стимулювання фахової освіти педагогічних працівників, посилення мотивації якісної праці, підвищення професійної відповідальності за результати навчально-виховного процесу у ВНЗ велике значення має атестація педагогічних працівників, яка відповідно до закону України «Про вищу освіту», здійснюється один раз на п'ять років.

Одним із головних принципів Болонського процесу та кредитно-модульної системи організації навчального процесу є висока якість освіти, підготовка високопрофесійних працівників [57; 65; 74; 76]. Очевидно, що таких фахівців можуть готувати лише високопрофесійні педагоги. Одним із

великих надбань європейської освіти є її демократизація та прозорість. На думку С.М. Гончарова [91], регулярне опитування студентів, анкетування, соціологічні дослідження, участь у складанні рейтингів викладачів – невід’ємна частина роботи студентського самоврядування і керівництва ВНЗ. У європейських університетах є гарна практика щорічно оприлюднювати рейтинги викладачів. І лише кращі з них можуть продовжити роботу. Рейтинги стали превалюючими критеріями оцінки їх роботи [451].

Однак аналізуючи діяльність викладача необхідно вміти відокремлювати особисте від професійного. Навіть якщо студенти різко критикують зовнішність, поведінку чи особистість викладача, не варто забувати, що підставою для цього можуть бути не лише навчальні заняття. Тому в основу визначення рейтингу професорсько-викладацького складу треба покласти самоатестацію викладача, яка є узагальненою кількісною характеристикою його роботи з удосконалення якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури, з урахуванням думки студентів [2].

В Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова розроблений рейтинг професорсько-викладацького складу, здійснюється оцінка науково-дослідної, методичної та організаційної роботи викладача. Анкета «Рейтинг викладача» включає 28 критеріїв-вимог до роботи викладача, кожна з яких оцінюється балами (додаток А). При цьому оцінка показників виконаної роботи викладачів здійснюється за 200-бальною системою. За кожним з показників нараховується кількість балів залежно від обсягів виконаних одиниць виміру. Кількість балів, нарахована викладачу за кожним із показників, має бути підтвердженою документально або у інший спосіб. Кількісні показники дозволяють проводити порівняльний аналіз та оцінку роботи окремих викладачів і споріднених кафедр. Кожним викладачем у кінці навчального року (кінець червня – початок липня) на кафедрі подається звіт. За результатами цих звітів кафедри звітуються на Вченій раді Інституту. Треба зазначити на те, що звіти подають усі викладачі, які

працюють як за трудовою угодою, так і на контрактній основі. При проходженні за конкурсом визначається середній бал, який викладач отримує кожного року за весь звітний період з урахуванням результатів опитування студентського складу, яке здійснюється за допомогою анкети «Викладач очима студентів», що розроблена С.М. Гончаровим [91] (додаток Б). Проведення конкурсу з використанням анкети «Рейтинг викладача» та урахуванням думки студентів дає змогу більш об'єктивно й прозоро оцінити роботу професорсько-викладацького складу взагалі, і викладача зокрема та відібрати найбільш високопрофесійних фахівців на різні терміни роботи - строком від 1 до 7 років.

Успішне здійснення навчально-виховного процесу й наукової діяльності професорсько-викладацького складу залежить від якості керівництва педагогічним колективом, яке здійснюється ректором, директором, завідувачами кафедр. Щоб успішно управляти педагогічним і студентським колективом, організувати їх на виконання завдань, які вирішує ВНЗ, керівникам потрібно знати не тільки педагогіку та психологію, а й педагогічний менеджмент, освітянський маркетинг. Вони повинні мати організаторські здібності та бути взірцем для своїх колег-викладачів, як в адміністративній та педагогічній, так і в ефективній науковій та методичній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. На основі науково-методологічного аналізу означеної проблеми, сукупності отриманих теоретичних висновків розкрито сутність терміна *оптимізація професійної підготовки* та розроблено комплексну структурно-функціональну модель оптимізації професійної підготовки фахівця у ВНЗ. Під *оптимізацією професійної підготовки* ми розуміємо цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанта побудови процесу, який забезпечує за

певний час максимальний результат, що відповідає потребам суспільства стосовно підготовки фахівців.

Модель оптимізації професійної підготовки складається з двох компонентів, які взаємопов'язані між собою і доповнюють одна одну: оптимізація наукової організації педагогічної праці і оптимізація навчально-виховного процесу майбутніх учителів фізичної культури.

До критеріїв оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури належать: максимальна результативність, дотримання гігієнічних норм витрат часу та максимальна відповідність результатів соціально обумовленим цілям, які поставило суспільство перед вищою школою.

2. Управління являє собою особливий тип відносин між системами, наявність якого забезпечує певне функціонування однієї із них та дає можливість застосування до проблеми управління методів загальної теорії систем. Важливою проблемою управління, яка постає перед теоретиками і практикаками, є визначення умов його оптимальності. При цьому застосування поняття *оптимально у вузькому розумінні* до складних систем не ефективне, оскільки ніякий зміст з ним не пов'язаний. Поняття *оптимальне у широкому розумінні*, навпаки, відображає істотний зв'язок і забезпечує ефективну цілеспрямовану діяльність.

3. У ситуації, що склалася в сучасному ВНЗ, для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців необхідний передусім програмно-цільовий підхід, основну роль у якому відіграють науково обґрунтовані цілі. Довівши свою ефективність у вирішенні великих економічних і соціальних завдань, він успішно впроваджується у планування та управління для вирішення складних проблем, які існують у ВНЗ. Разом з тим ефективність такого підходу значно підвищиться, якщо він буде застосовуватися і до менших за масштабом систем. Це пояснюється тим, що структурні підрозділи

ВНЗ також являють собою складні системи, що включають управлінські, наукові, суспільні та педагогічні підсистеми.

4. Особливістю програмно-цільового підходу є пріоритет головної мети, орієнтування на кінцевий результат при використанні програм, які розробляються на різних рівнях: загальноуніверситетському, факультетському (інститутському), груповому (кафедральному) та особистісному. При цьому до програм належать виконавчі і програми управління, які, у свою чергу, поділяються на програми контролю і корекції.

5. Ефективність управління багато в чому залежить від стилю управління. Особистість керівника є одним із факторів оптимізації функціонування будь якої системи, зокрема такої складної, як сучасний ВНЗ. Робота керівника педагогічного колективу (структурного підрозділу) в вищій школі щодо оптимізації відносин, які управляються, оцінюється за наступними критеріями: а) зміст діяльності (обсяг і якість виконаної роботи); б) ступінь згуртованості колективу за певний період роботи; в) авторитет керівника (виборність керівника).

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

3.1. Сучасні вимоги до професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання»

Сучасний підхід до визначення основних напрямків реформування вищої освіти передбачає розуміння її мети, яка водночас мусить бути зорієнтована як на виконання соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців високої кваліфікації, так і на формування особистості майбутнього громадянина демократичного суспільства, його загальнокультурний розвиток та інтеграція у європейський і світовий освітній простір [286; 514; 517].

Тенденції розвитку вищої освіти України визначені стратегією її приєднання до Болонського процесу, яке відбулося з підписанням відповідного акту 19 травня 2005 року у м. Берген (Норвегія) [125]. Запровадження Болонських принципів, що є і чинником євроінтеграції України, і засобом підвищення доступу громадян до якісної освіти, потребує глибокого реформування структури та змісту освіти, технологій навчання, їх матеріального і методичного забезпечення. Тому реформування освіти як у структурному, так і в змістовому відношенні є нагальною суспільною потребою часу [297].

З метою вирішення зазначених проблем в Україні активно здійснюються заходи, що покликані докорінно змінити на краще стан освіти. Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» № 1013/2005 від 4 липня 2005 року передбачено здійснення заходів для подальшого розвитку освіти в

Україні, інтеграції в європейський освітній простір, створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти, утвердження високого статусу педагогічних працівників у суспільстві.

На думку С.У. Гончаренка [90], увага науковців та практиків до проблеми глобалізації освіти і навчання спрямована на пошук шляхів поліпшення якості навчання й виховання молоді на всіх його етапах. Ця ідея лягла в основу створення співдружності провідних університетів Європи – Великої хартії університетів. Це результат пропозиції, сутність якої полягає в міжуніверситетській кооперації з метою покращання якості освіти. Відкрита європейська зона освіти й підготовки фахівців базується на таких ключових моментах: інформація, взаємна угода і використання кредитів [41].

Дійсно, за даними В. Боброва, сучасний період характеризується тим, що вектор вищої освіти все більше повертається в бік її інтеграції шляхом зближення освітніх структур держав, навчання іноземних студентів, відкриття філіалів вузів у зарубіжних країнах, поширення програм дистанційної освіти за кордоном, міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів та міжнародної їх комерційної діяльності. Причин посилення інтеграційних процесів у сфері освіти, на його думку, багато. Як вважають західні експерти, вони мають передусім політичний напрям (як знаряддя зовнішньої політики держави); економічно-фінансовий (підвищення доходів ВНЗ за рахунок навчання іноземних студентів, виконання спільних наукових проектів тощо); навчально-академічний (висока якість підготовки фахівців за рахунок використання новітніх навчальних технологій і методики викладання дисциплін); культурно-виховний напрям (прищеплення любові до культурної і етнографічної спадщини, а також сприяння взаєморозумінню між народами) [101, 35-36].

Інтеграційні процеси особливо актуальні на сучасному етапі суспільного розвитку і в Україні, оскільки, як стверджує Л. Хомич [101, 332] передбачають упровадження європейських норм і стандартів в освіті. В

контексті першочергових завдань педагогічної освіти є організація, розвиток і функціонування в країні єдиної системи безперервної освіти. На думку вченої це розширює можливості для індивідуального змісту і методів навчання з урахуванням особистих інтересів, що, без сумніву позитивно вплине на ставлення студентів до своїх обов'язків і рівень їхньої освіти.

Інший напрям інтеграційних процесів, за даними автора пов'язаний із соціально-економічними і політичними змінами в суспільстві на початку третього тисячоліття. Основна мета такої інтеграції – підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі престижу української вищої школи у світовому освітньому просторі. Багаторівнева підготовка закладає основи для інтеграції вітчизняної системи в загальноосвітній європейський простір.

Я.Я. Болюбаш [52, 21] зауважує, що відповідно до цього в вищих навчальних закладах України започатковано розробку державних стандартів освіти для педагогічних спеціальностей. Запропоновано таку структуру кваліфікаційних рівнів педагогічних спеціальностей: молодший спеціаліст (лише з окремих спеціальностей) – учитель початкових класів, праці, образотворчого мистецтва й художньої праці, музичний керівник, вихователь дошкільного закладу; бакалавр – учитель неповної середньої школи; спеціаліст – учитель повної загальної середньої школи; магістр – викладач професійної школи й вищого навчального закладу I і II рівнів акредитації.

Однак, на нашу думку, система вищої педагогічної освіти, що склалася в сучасних умовах, має всі можливості для підготовки вчителя фізичної культури повної загальної середньої школи на рівні бакалавра, а викладача ВНЗ III і IV рівнів акредитації на рівні магістра в педагогічних університетах. При цьому перехід на багаторівневу систему освіти вчителя фізичної культури в Україні, тобто впровадження ступеня бакалавра і магістра, не можливий без перегляду змісту професійно-орієнтованої підготовки .

Таким чином, велике значення на сьогодні має процес інтеграції в системі вищої педагогічної освіти. Зазначена проблема інтеграції, як зауважує М.Г. Чепіков [470], - одна з найдавніших в історії розвитку науки. Серед різноманітних шляхів інтеграції, виділених у філософській літературі, значний інтерес становлять такі: синтез знань унаслідок математизації наук; синтез знань через взаємодію наук за об'єктом і методом дослідження; синтез знань завдяки їх подальшій диференціації. Вони привертають особливу увагу з боку педагогічної науки [452].

Одним із головних напрямків модернізації педагогічної освіти, як зазначають В. Андрущенко та І. Табачек [10] є її демократизація. Тут автори виокремлюють дві складові: змістову та організаційно-управлінську. На думку В. Андрущенка та І. Табачек, суттєвого поступу слід добитися насамперед у демократизації освітньої політики, зокрема децентралізації системи освіти, підвищенні самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, упровадженні державно-громадського управління навчальним закладом. Має зрости роль асоціації ректорів педагогічних університетів. З іншого боку, суттєвих змін потребує організація й управління навчально-виховним процесом у педагогічному університеті. На зміну „школярству” має прийти демократична самоорганізація системи, яка підвищує авторитет і відповідальність кожного з учасників педагогічної дії.

Болонський процес інтенсифікує розвиток наукових шкіл при університетах [513]. Система підготовки вчителя має відповісти на цей виклик створенням нових і реанімацією традиційних наукових шкіл, лабораторій, проведенням широкоформатних педагогічних досліджень, а в їхніх межах – педагогічних експериментів, організацією наукових дискусій, особливо міжнародних, виданням науково-педагогічної продукції [10].

Зазначимо, що в сучасних умовах система професійної підготовки педагогічних кадрів виділяє ряд пріоритетних завдань: психолого-педагогічна готовність; володіння різними методами діагностики; готовність до роботи в

нових системах; знання сучасних гуманістичних концепцій і методик навчання та виховання особистості фахівця нового типу [85].

У зв'язку з цим останні десятиріччя характеризується активними пошуками шляхів організації педагогічної освіти XXI століття. Аналіз світових тенденцій у галузі освіти, зокрема, професійно-педагогічної, засвідчують необхідність поставити більш високі вимоги до педагогічного професіоналізму [99]. На думку В.І. Андрєєва [8], до основних проблем, які необхідно вирішити педагогам у новому тисячолітті, належать:

- проблеми, що постійно ускладнюються підвищенням якості освіти, гарантуванням високого рівня освітнього стандарту;

- педагог повинен бути творчою особистістю, оскільки йому самому необхідно ставити вирішувати творчі та дослідницькі завдання, що вимагає від викладача проявлення творчих і дослідницьких здібностей;

- неперервність в оволодінні прогресивними технологіями навчання й виховання вітчизняних та зарубіжних дослідників, що вимагає адаптації до своєї предметної діяльності, пристосованої до індивідуальних можливостей;

- вирішення більшої кількості різних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, медицина, психологія, економіка, право та інші; це вимагає неперервної самоосвіти й самовдосконалення, виховання й самовиховання.

Як стверджує І.А. Зязюн [308], виховання й самовиховання – дві сторони формування особистості. Стане вчитель майстром чи ні, залежить не лише від системи навчання, а насамперед від зусиль тих, хто вчиться. Потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та шляхи його здійснення.

Велику увагу на сьогоднішній день приділяють гуманізації навчально-виховного процесу в вищій школі. Як стверджує В.І Бобрицька [41, 17], вона виявляється в реалізації основних функцій освіти, що полягає в передачі новому поколінню норм діяльності у формі знань, умінь, навичок, а також

цінностей, настанов, правил соціальної поведінки тощо. Наріжним каменем гуманістичного підходу є розвиток особистості. Проте він особистості не є універсальним методом чи технологією навчання і основною метою вищої освіти. Це ціннісна орієнтація, пов'язана з визначенням нових пріоритетів у формуванні особистості та перебудовою настанов у розвитку особистості студента [33, 318].

Саме тому, на думку В.І Завадського й В.І. Маковецького [133], проблема гуманізації педагогічної діяльності повинна вирішуватись одночасно у двох напрямках: у напрямку формування в майбутніх учителів свідомосуб'єктної професійної позиції, гуманізації цінностей та установок, а також у напрямку збільшення функцій учителя. Фактично, мова йде про гуманізацію педагогічної свідомості.

Однак, як зазначає В.М. Шаулін [480], вирішення цієї проблеми стане можливим лише за умови реформування всієї системи педагогічної освіти. Сучасна система зорієнтована на нормативну модель педагогічної діяльності. Згідно з даною моделлю центральна ланка діяльності педагога — це реалізація на практиці певної стандартної методики. Система навчання та практика в педагогічних вищих закладах освіти побудовані таким чином, що пріоритетне значення надається саме засвоєнню нормативних курсів (теорії та методики навчання, вікової та педагогічної психології тощо) [231].

Зауважимо, що все більш очевидною стає обмеженість і механістичність такої моделі, яка зводить діяльність учителя до виконання функціональної ролі. Нормативна модель педагогічної діяльності виявляється несумісною з вимогами гуманізації школи, забезпечення оптимальних умов для розвитку кожної дитини [193].

При такому підході, на думку деяких учених, педагогічна діяльність повинна докорінно змінити свою структуру й максимально наблизитися до структури дослідницької діяльності (на перший план мають вийти не стільки виконавчі етапи, скільки висування альтернативних гіпотез, постановка

проблеми, рефлексія). Реалізація дослідницької моделі в педагогічній діяльності вимагає, з одного боку, значного збагачення фахового арсеналу молодого вчителя, а з іншого, — гуманізації професійної свідомості педагогів — її переорієнтації на всебічне врахування природи дитини [133].

У цьому плані значний інтерес викликає досвід реформування педагогічної освіти, нагромаджений у США [520]. У сучасних умовах серед найбільш актуальних завдань дослідника все частіше називають формування мотивації та механізмів професійного зростання [174]. Характерним стало вживання терміна *вчитель, що самооновлюється*. Саме постійна зміна вчителем самого себе на основі критичної рефлексії, з погляду американських дослідників свідчить про реальну гуманізацію педагогічної свідомості [484].

За даними О.А. Шиян[484], програми педагогічних університетів, що розробляються за вказаним напрямом мають декілька взаємопов'язаних цілей:

- формування інтегративних професійних умінь більш високого рівня — аналітичних, діагностичних, рефлексивних. Загальним для всіх методик такого типу є акцент на розвиток професійної рефлексії на основі отримання від дитини зворотного зв'язку;

- формування самосприйняття, позитивної Я-концепції у майбутнього вчителя, що пов'язана з неавторитарним професійним стилем.

Від випускників професійної школи сьогодні вимагається гнучка адаптація до соціально-економічних умов, що постійно зазнають змін, самостійність, уміння критично мислити і генерувати ідеї [176]. Як стверджує І.С. Морозова [253], зростає роль інтелектуальної власності в житті суспільства, збільшується обсяг інформації, вдосконалюється її переробка та використання, а від якості її відображення залежать усі види мислення і пізнання. Інтелект, розвиток мислення все більш усвідомлюється як основа успішного навчання. При цьому модернізація системи професійної підготовки вчителя має бути спрямована не тільки на озброєння майбутніх спеціалістів найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на

підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування вмінь і навичок самоосвіти, що має стати важливою рисою педагога [224].

Необхідно зазначити, що завдання, поставлені перед вітчизняною освітою на сучасному етапі, зумовили переосмислення існуючих, пошук і впровадження нових підходів до організації, здійснення навчального процесу та науково-дослідної роботи в вищих навчальних закладах. При цьому найбільш відомим та всеосяжним підходом є системний підхід. Він дозволяє ставитися до будь-якого об'єкта (людини, предмета, діяльності, явища, події тощо) навколишньої дійсності як до системи. Використання цього підходу до певних груп об'єктів забезпечує отримання зазначених структурних елементів [118].

Структурними елементами діяльності В.А. Казаков [156], називає суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт, мету, мотив, засоби-способи, результат. У дидактиці вищої школи діяльнісний підхід реалізований до змісту, організації та здійснення навчання. Складові змісту навчання впорядковуються в послідовності виконання майбутнім фахівцем професійної діяльності, а також відповідним чином формулюються рекомендації стосовно виконання загальнонавчальної діяльності студентів. Організація навчання відбувається відповідно до частин дії: мотиваційної, орієнтовної, виконавчої, контрольної. Здійснення навчального процесу включає два аспекти: формування професійних умінь студентів під час практичних і лабораторних занять, практик, курсового й дипломного проектування, а також формування загальнонавчальних умінь [173].

Структурними елементами особистості, за К.К. Платоновим, є спрямованість особистості, досвід, особливості психологічних процесів, типологічні властивості [265, 54]. Особистісний підхід до професійної діяльності змінює уявлення про її пріоритетні завдання. Він бачить їх у розкритті сутнісних сил особистості, її інтелектуального й морального

потенціалу, здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах, не тільки обслуговувати існуючі технології, але й здійснювати інноваційні, творчі процеси. Сполучення таким чином чи іншим чином зазначених підходів породило цілу низку підходів: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний та інші.

Культурологічний підхід, як зазначають Н.Н. Нікітіна, О.М. Железнякова, М.А. Петухов, полягає в спрямованості освітнього процесу на становлення фахівця як культурної особистості, формування студента як носія загальної й професійної культури, що забезпечує його повноцінне існування в навколишньому світі й у професійній діяльності.

Суть аксіологічного підходу, на думку авторів полягає в орієнтації фахової освіти на формування у студента системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають його ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини й професіонала. [265, 54].

Сьогодні велику роль відіграє компетентнісний підхід. До нього ставляться вимоги забезпечення сформованості професійних якостей, поведінкових актів та виконавчих дій на рівні посадових вимог можливого працевлаштування і, в той же час, на рівні вимог наступного освітнього рівня (у разі продовження освіти) [238].

Поняття компетентності в педагогіці розуміється дещо по-різному. З одного боку, компетентність – це інтеграційне утворення, яке не зводиться ні до окремих якостей особистості або їх суми, ні до окремих знань, умінь, навичок. Вона відображає не тільки потенціал, що є у людини, і здатність його використовувати, але і породжує нові явища, якості життя й діяльності, дозволяючи людині бути успішною [210, 61]. Можна погодитися з тим, що обов'язковими компонентами компетентності [39, 37] є: позитивна мотивація до прояву компетентності; ціннісно-сміслові уявлення (відношення) до змісту й результату діяльності; знання, що лежать в основі вибору способу здійснення відповідної діяльності; уміння, досвід (навичка) успішного здійснення

необхідних дій на базі наявних знань. З іншого боку, компетентність – це структурний елемент особистості педагога професійної школи, видами якого є соціально-правова, спеціальна, персональна компетентність, аутокompетентність, екстремальна професійна компетентність [139, 61].

Сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених доводять, що високий рівень професійної підготовки вчителя досягається за умови, коли студент залучається до діяльності з набуття професійних умінь і навичок у процесі навчання. Реалізація діяльнісного підходу значною мірою запобігає засвоєнню студентами знань на формальному рівні [312]. На жаль, діяльнісний підхід недостатньо впроваджується у практику підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу до майбутньої професійної діяльності. Через низку причин між набуттям знань і їхнім практичним використанням існує часовий проміжок, на тривалість якого впливають політичні й економічні контексти, недосконалість механізмів соціального захисту вчителів і загалом – недостатня концептуальна обґрунтованість сучасних вимог до змісту й технологій вивчення навчальних дисциплін, що мають значний потенціал формування готовності вчителя до здійснення професійних функцій [41, 22-23].

Велику увагу в теперішній час приділяють рівню розвитку особистості, який, на думку П.Р. Атутова, з одного боку характеризується рівнем сформованості у неї наступних умінь і навичок:

- комунікативних (уміння спілкуватися, працювати в колективі);
- соціальних (стати особистістю соціально зрілою, корисною для свого суспільства, відповідальною за долю людства, у цілому, високо мотивованою особистістю);
- професійних (стати, відповідно до вимог економіки, професійно компетентною, високопродуктивною особистістю);

- технологічних (уміння вирішувати будь-які як теоретичні, так і практичні проблеми на основі їх глибокого аналізу і з використанням наукових знань);
- інформаційних (уміння діставати, використовувати й зберігати корисну інформацію в інформаційно насиченому світі);
- загальнокультурних (намагання оволодіти багатством світової і вітчизняної культур) [427].

З іншого, боку З.В. Нікуліна у структурі сучасної освіти виділяє такі його основні підсистеми, як технологічну, педагогічну, організаційну, економічну, а також теоретико-методологічну. Принципова відмінність сучасної системи освіти від традиційної, на її думку, полягає у специфіці її технологічної підсистеми. Цей технологічний елемент у край нерозвинутий у класичній освіті, яка спирається на вивчення «обличчям до обличчя» і друковані матеріали. В сучасній освіті використовується великий арсенал нових інформаційних технологій [427].

Розповсюдженою помилкою серед фахівців у галузі освіти, як зазначає автор, є уявлення про те, що використання комп'ютерів, нових технічних засобів у навчальному процесі – це єдине, що необхідно для модернізації освіти. З цього погляду, достатньо поставити в навчальні аудиторії комп'ютери, навчити викладачів ними користуватись і основні проблеми в освіті, які пов'язані з якістю й ефективністю, будуть розв'язані. Тобто, відповідно до цієї позиції, використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі веде до радикальних змін тільки в одній підсистемі освіти – технологічній, а інші його підсистеми істотно не змінюються.

При цьому, за даними З.В. Нікуліної [427, 3,] аналіз розвитку сучасної освіти засвідчує те, що ніяка, навіть найсучасніша техніка і розвинута технологія, найкращі фахівці з її використання не можуть привести до збільшення ефективності освіти, якщо введення нових технологій не супроводжується істотними змінами в усіх інших підсистемах освіти.

Таким чином, В.І. Бобрицька до основних напрямів реформування вищої школи на сучасному етапі відносить такі:

- досягнення єдності розвитку якості освіти й добробуту нації, усвідомлення на рівні державної політики того, що подальший соціально-економічний розвиток країни без такого взаємозв'язку і взаємозалежності не можливий;

- проектування різнорівневої системи освіти;

- здійснення зв'язку між усіма галузями науки й освіти, досягнення зростання якості освіти на шляхах її фундаменталізації;

- впровадження сучасних технологій на всіх рівнях освітнього процесу, широке застосування інноваційних принципів і підходів;

- інтеграція вищої освіти в європейську освітню систему;

- зміцнення демократичних засад в освіті;

- визначення нових пріоритетів формування особистості, зміщення цільових настанов освіти з інформування особистості на допомогу у її розвитку й саморозвитку, що дає змогу реально здійснювати особистісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх фахівців;

- забезпечення реальної доступності освіти для різних груп населення за допомогою широкого застосування комп'ютерних і дистанційних можливостей отримання знань, використання телекомунікаційних технологій;

- перманентне виявлення й дослідження об'єктивних закономірностей педагогічного процесу, збагачення на цій основі педагогічної й психологічної науки;

- забезпечення випереджального характеру освіти, синтез практичних і профілактично-оздоровчих знань про життєдіяльність людини й суспільства на новому етапі науково-технічного розвитку;

- підвищення пошуково-творчих, евристичних начал в освіті з метою професійної підготовки майбутніх фахівців до успішної діяльності в

виробничій, соціальній, культурній сферах, що реалізують стратегію раціонального природокористування й екологічно безпечного виробництва;

- формування системи наукових і практичних знань і вмінь, поведінки й діяльності, що забезпечує ціннісне ставлення людини до життя, здоров'я інших і свого власного [41, 18-19].

У зв'язку з цим на сьогоднішній день активізується процес удосконалення підходів до професійної підготовки вчителя фізичної культури. Це продиктовано вимогами до підготовки фахівців відповідно до світових запитів. Вимоги до вчителя як фахівця визначаються його здатністю на сучасному науковому рівні розв'язувати завдання у визначеній сфері професійної діяльності [459].

Під час здійснення професійної підготовки утворюється продукт у вигляді випускника вищого навчального закладу, який оволодів програмою підготовки у сфері фізичної культури та спорту й набув такого рівня професіоналізму, що забезпечує йому високу конкурентоспроможність на ринку робочої сили. Ціна професіоналізму на світовому рівні сягає декількох десятків мільйонів доларів. Достатньо назвати тут відомих спортсменів, таких як брати Кличко (бокс), А. Шевченко (футбол), Я. Клочкова (плавання) та інші. Останнім часом, у зв'язку з приєднанням нашої держави до європейського освітянського простору, відкриваються ринки праці і для інших випускників, які хоча й не досягли високих результатів у своїй спортивній кар'єрі, але оволоділи високим рівнем професіоналізму.

На думку Л.П. Сущенко [421, 210], протягом двох останніх десятиріч відбулися три якісні зміни щодо розуміння сутності явища *«професіоналізм»*. У першому розумінні професіоналізм є синонімом компетентності. Формування її відповідного рівня цілком забезпечується педагогічною системою, яка спрямована на знання, вміння та навички молодої людини. Своєрідним ідеалом такої системи професійної підготовки є фахівець, який

обізнаний у відповідній предметній сфері та вмів розв'язувати типові завдання, що виникають у його професійній діяльності.

Друге розуміння професіоналізму, як зауважує автор, передбачає наявність у фахівця творчого потенціалу. Воно пройшло шлях від так званих творчих здібностей через творче мислення до творчої особистості. Не виникає жодного сумніву щодо шляхів і засобів підготовки професіонала з творчим потенціалом. Подібне розуміння професіоналізму відповідає різним формам проблемного навчання.

Третє, найбільш сучасне й найбільш загальне, розуміння професіоналізму, пов'язане з ідеєю самореалізації особистості через професію. На сьогодні не можна переконливо відповісти на запитання про зміст цієї ідеї. Можна лише говорити про інтуїтивне відчуття такого розуміння. Наповнення ідеї самореалізації майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту конкретним психологічним, психолого-педагогічним і педагогічним змістом є досить складною проблемою [421, 210]. З іншого боку, деякий помітний рух у напрямку розв'язання цієї проблеми відкриває можливості для побудови системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що відповідає сучасним і перспективним вимогам і критеріям. Третій підхід, як стверджує вчений, є найбільш перспективним.

Зазначимо, що продуктом професійної підготовки є фахівець, який готовий виконувати свої професійні обов'язки в галузі забезпечення фізичної культури людини в масовому масштабі. При цьому мова повинна йти не про те, що майбутні фахівці повинні набути спеціальних знань чи певного рівня фізичної підготовленості, а про готовність забезпечити щойно реалізований педагогічний процес у майбутньому [478].

Якісно нового рівня формування загальнопрофесійних якостей учителя фізичної культури можна досягти лише за умови конструктивного перегляду підходів до розв'язання питань організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією і впровадження в управління ВНЗ програмно-

цільового підходу, що на, нашу думку, може значно оптимізувати професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту.

Розглядаючи практичне застосування системи цілей навчання, А.П. Верхола [73] вважає, що на початку відповідно до з моделі спеціаліста повинно бути визначене коло відповідних знань, умінь і навичок, які орієнтовно забезпечують підготовку фахівця взагалі і навчання дисциплін зокрема, а також встановлення приблизного змісту обсягу навчальної інформації про неї. Потім на цій основі встановлюються цілі навчання дисципліни і, в результаті, точно регламентуються завдання курсу, який викладається. Крім того, аналіз змісту цілей навчання відносно впливає на модель спеціаліста, оскільки інформація про сукупність набутих у процесі навчання абстрактних знань, умінь і навичок апріорно здійснює вплив на формування змісту цієї моделі.

Якщо виходити із основного завдання перебудови вищої школи – корінного підвищення якості підготовки спеціалістів, то її зміст, в основному, зводиться до того, щоб випускники ВНЗ були озброєні найсучасніми знаннями й ґрунтовними практичними навичками, удосконалювали володіння передовою технікою і технологією, мали широкий культурний світогляд, розвивали творчі якості, економічне мислення нового типу та ініціативу [499]. На думку багатьох учених, ці якості майбутньому фахівцю неможливо прищепити в процесі навчання, якщо тільки виходити з того, що він повинен знати й уміти в результаті засвоєння окремих положень. У даному випадку необхідно проаналізувати й виділити ті інтелектуальні та фізичні якості, які дають можливість отримувати спеціальність. Крім того, слід встановити ефективність функціонування навчальної дисципліни як системи в певних умовах процесу навчання у ВНЗ. Запропоновані форми теоретичного аналізу повинні узгоджуватися з експериментальними способами визначення змісту навчального плану з підготовки фахівця та навчальних дисциплін, які входять до нього [44; 66; 163; 424].

Загалом, метою реалізації всіх компонентів моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є формування їх готовності до використання набутих професійних знань філософського, методологічного, історичного, теоретичного, технологічного, оздоровчого й управлінського характеру щодо здійснення професійних функцій, зокрема світоглядної, інструментальної, культурологічної, інноваційної, комунікативної, мотиваційної та цілеспрямованості [421].

За даними Л.П. Суцєнко [421, 218-219], провідними серед видів професійних функцій, що повинен виконувати фахівець фізичного виховання та спорту, яким є і вчитель фізичної культури, виступають :

- світооглядна, що полягає у відтворенні ставлення людини до світу, взаємозв'язку між його окремими системами, у визначенні місця особистості в ньому;

- інструментальна, сутність якої – володіння фахівцем методами дослідження процесу фізичного виховання школяра та виведення його на вищий рівень фізичного розвитку;

- культурологічна, що визначає ступінь залучення фахівця в духовне виробництво світової спільноти шляхом якісного виконання ним своїх професійних обов'язків у суспільному розподілі праці;

- інноваційна, суть якої полягає в здатності фахівця відтворювати принципово нову систему логічних зв'язків у галузі фізичної культури і спорту, що дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві властивості професійної діяльності; впроваджувати нові перспективні технології в регіоні;

- комунікативна, яка полягає у вмінні майбутнього фахівця спілкуватись із колегами та підлеглими, здобувати позитивний досвід професійної діяльності, уникати повтору негативних підходів до фізичного розвитку і фізичного виховання школяра;

- мотиваційна, суть якої – неперервне забезпечення школяра життєвими силами для виконання активної роботи як із розвитку особистості, так і в галузі розбудови суспільства;

- цілеспрямування, суть якої – аналіз ситуації, що склалася в галузі, формалізація мети фізичного виховання дитини, доведення оптимального виходу до бажаних або максимально можливих результатів.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядається нами як особливий, специфічний вид навчальної діяльності, що включає:

1. Формування самореалізації особистості. Самореалізація у професійній сфері передбачає правильний (з погляду здібностей, нахилів, особистісних якостей інваліда) професійний вибір, який сприче творчості, самовираженню у професійній діяльності, що значною мірою дає можливість майбутньому фахівцю долати психологічні, соціальні, матеріальні бар'єри, які трапляються на його життєвому шляху, а тим, хто займається фізичною культурою і спортом, долати великі фізичні навантаження, що необхідні для досягнення високих професійних і спортивних результатів. При цьому професійна діяльність може стати головною сферою реалізації особистістю своєї індивідуально-ціннісної спрямованості і творчого потенціалу (*потребно-мотиваційний компонент*).

2. Засвоєння студентами філософської, історичної, методологічної, теоретичної інформації в галузі освіти, фізичної культури і спорту. Результатом цієї діяльності є знання як засіб формування інтелектуального потенціалу особистості у сфері фізичної культури і спорту (*когнітивний компонент*).

3. Оволодіння майбутніми фахівцями способами використання отриманої інформації щодо правильного вибору засобів, методів і практик у сфері фізичної культури і спорту, контролю фізичної й інтелектуальної підготовленості та стану здоров'я студентської молоді. Результатом цього є

формування спеціальних умінь і навичок у студентів, які необхідні їм у визначеній сфері (*діяльнісно-технологічний компонент*).

4. Опанування формами, засобами і методами щодо навчання спеціальним умінням і навичкам інших людей. Результатом цього є вміння організовувати навчально-виховний процес у школі під час проведення уроків фізичної культури, проводити різні спортивно-масові та фізкультурно-оздоровчі заходи серед школярів, здійснювати пропаганду здорового способу життя серед молоді й людей різного віку, проводити роз'яснювальну роботу щодо значення фізичної культури і спорту у житті кожної людини (*інтеграційний компонент*).

Наукове вивчення, аналіз зазначеної проблеми, а також експертні оцінки педагогів ВНЗ і фахівців фізичної культури й спорту змісту, рівнів готовності спеціалістів-практиків до майбутньої професійної діяльності створили передумови для розробки моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. У ході її розробки ми керувалися наявними вимогами вищої освіти, професійно-педагогічної науки, суспільства до якості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Такі вимоги закладені в Державному галузевому стандарті, моделі педагогічно-професійної діяльності фахівця, кваліфікаційній характеристиці та в інших нормативних документах.

Окреслене в моделі бачення механізму наукового та програмно-методичного забезпечення студентів професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту потребує передбачити чітку структурну й змістову сторону модулів, які пропонуються студентам як для співпраці з викладачем, так і для самостійної та індивідуальної роботи [460].

За даними О.І. Чередніченка [472], результати навчання можна визначити як формування того, що студент повинен знати, вміти і розуміти після завершення навчальної програми. Такий підхід дозволяє створити

відповідні програми з конкретними початковими вимогами для кожного циклу, навчального року, рівня та модулями курсу.

Як зазначають А.А. Овчинніков та В.В. Пучинський [271], у 70-х роках навчальний план, як державний документ, не давав педагогічним вузам самостійності, можливості творчо експериментувати. Існувала суворая централізація навчального процесу. При цьому мало хто думав про особистість учителя, про успішність його підготовки. Вузівські кафедри не несли відповідальності за кінцевий результат своєї діяльності. Така тенденція спостерігалася до 90-х років.

На сьогоднішній день ситуація змінилася: відбулося розширення обсягу матеріалу, який вивчається, у змісті навчальних дисциплін вузів, що приводить до перевантаження студентів і наносить шкоду розвитку у них навичок самостійного творчого мислення. У зв'язку з цим як одну з центральних проблем удосконалення вищої школи А.П. Верхола висунув науково обґрунтоване визначення змісту освіти [72, 55]. Ця проблема складна і багатогранна, тим більше, що потреба у її вирішенні носить перманентний характер у зв'язку з неперервним розвитком науки та техніки і на цій основі зміною функціональних обов'язків та умов практичної діяльності спеціалістів з вищою освітою.

Зазначимо, що вказані обставини істотно впливають на зміст і форми процесу навчання у ВНЗ, однією з особливостей якого є те, що студенти в ньому отримують підготовку як із загальноосвітніх (соціально-гуманітарний цикл підготовки), так і зі спеціальних дисциплін. На сьогоднішній день, у зв'язку зі вступом нашої країни в європейський освітянський простір, необхідно здійснити зміни у змісті навчання у ВНЗ. При цьому у навчальні плани вузівських спеціальностей часто вводяться нові дисципліни, а дисципліни, які раніше існували, вилучаються або так чи інакше трансформуються [151].

Як стверджує С. Єркович [121], навчальний план є важливим елементом організації підготовки спеціалістів. Від його якості значною мірою залежить якість фахівців, які випускаються ВНЗ, ефективність їхньої професійної діяльності.

Конкретизація системного підходу в роботі над навчальним планом зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання», за яким здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури, полягала в комплексності та цілеспрямованості.

На думку В.С. Кабанова та інших, комплексний підхід полягає в урахуванні всіх елементів системи досягнення мети. Автори вважають, що цільовий підхід передбачає постановку головної мети системи і розвиток її в сукупності під цілей елементів до гранично можливої детальності відповідно до певних вимог, а потім і розробку комплексу заходів з реалізації підцілі кожного елементу. Передбачається, що досягнення всієї сукупності підцілей забезпечує реалізацію головної мети [339].

За даними Т.Д. Макарової, вищенаведений комплекс заходів з реалізації цілей являє собою зміст функцій і завдань, які підлягають вирішенню в системі, а відповідні виконавці утворюють організаційну структуру системи [215]. Цільовий підхід, таким чином, забезпечує наукову основу для декомпозиції системи у функціональному й структурному аспектах.

Як зазначив С. Єркович, наявність навчального плану як мета системи забезпечується в тому випадку, коли існують вихідні дані, відповідна методика розробки, самі розробники і, природно, якщо організовується і проводиться процес розробки навчального плану. Мета «Наявність навчального плану» досягається реалізацією підцілей другого рівня, наявністю вихідних даних, методики складання навчального плану, розробників, проведенням процесу розробки й управління цим процесом. Декомпозиція мети «Науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів фізичної культури» дає можливість виділити як підцілі другого рівня

наступні: наявність підручників і навчальних посібників, програми навчальних дисциплін, методичних розробок, рекомендацій, комп'ютерних програм тощо [121].

Необхідно зазначити, що вихідні дані для розробки навчального плану включають опис сфери діяльності випускника ВНЗ, перелік основних функціональних обов'язків фахівців, вимоги до спеціалістів, які формуються на цій основі, їхні знання, уміння й навички, а також матеріали про розвиток і перспективи стану освітньої галузі, для якої здійснюється підготовка випускника [389].

Не важко переконатися в тому, що перераховані дані логічно пов'язані. Так, стан освітньої галузі визначає конкретні умови роботи спеціалістів, які готуються, місце їх діяльності, посади, на яких вони будуть працювати. У свою чергу, це дає можливість думати про функціональні посадові обов'язки, на основі яких висуваються певні вимоги до таких параметрів фахівців як вибір знань, умінь, навичок, широта профілю, спеціалізація.

На нашу думку, подібний комплекс даних складав паспорт спеціаліста, у теперішній час розроблені кваліфікаційні характеристики випускників різних спеціальностей, зокрема, і майбутніх учителів фізичної культури. Таким чином, можна сказати, що вихідними даними для розробки навчального плану є кваліфікаційна характеристика спеціаліста та і прогноз розвитку освітньої галузі.

Складним є питання про методику розробки навчального плану. Як зазначили В.С. Кабанов та інші, ця складність полягає, передусім, у тому, що методика як елемент цільового підходу до створення навчального плану одночасно являє собою мету, результат і конкретне впровадження цього підходу [339]. Іншими словами, розробка подібної методики – це складний процес, який включає: формулювання принципів положень, аналіз обставин і висновків, які впливають із них, вивчення результатів, конкретизація та уточнення положень тощо. Зокрема таким шляхом були

отримані і апробовані в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова методичні основи моделювання підготовки вчителів фізичної культури.

На наш погляд, методика розробки навчального плану чи його вдосконалення передбачає формування тематики навчання за спеціальністю на базі вихідних даних про вимоги до знань, умінь і навичок випускників, групування дисциплін за циклами з погляду забезпечення окремих важливих сторін профілю фахівця, визначення переліку дисциплін, які включаються в навчальний план, їх кількісні характеристики, календарний режим вивчення, форми звітності й формування самого навчального плану. При цьому необхідно використовувати структурно-логічні схеми, математичні методи і прийоми для отримання найбільш раціональних варіантів.

Зазначимо, що подібний синтез окремих розробок з урахуванням їх системного підходу являє собою цілісну методику, бо в процесі складання навчального плану достатньо велика доля творчої, неформальної роботи.

Модель спеціаліста в розрізі одної дисципліни вказує тільки на основні, принципові положення, які повинні бути засвоєні студентами в процесі навчання. Оскільки, на думку А.П. Верхоли [72], головним компонентом удосконалення і, відповідно, оптимізації професійної підготовки є зміст матеріалу дисципліни, що вивчається і яка входить до навчального плану підготовки фахівця, то слід більш детально зупинитися на визначенні змісту навчального плану та вузівських дисциплін, що входять до нього. В даному випадку ми маємо на увазі етапи визначення змісту з метою оптимізації не новоствореного, а зробленого на Державних стандартів підготовки фахівців навчального плану та дисциплін, що входять до нього, тобто процес корекції цього змісту.

Необхідно зазначити, що при складанні навчального плану визначним фактором має слугувати модель спеціаліста (у зв'язку зі змінами змісту якої і здійснюється корекція змісту навчального плану, що, в свою чергу, вносить

зміни у зміст навчальних дисциплін). При цьому зміст дисциплін залежить від кількості навчального часу, який відводиться навчальним планом на її вивчення. Крім того, повинен мати місце не орієнтовний розрахунок змін у кількості навчального часу, а точний розрахунок на основі нормативів чи норм затрат часу на всі види навчальної роботи із вивчення дисципліни [82].

На нашу думку, залежно від місця дисципліни в навчальному плані спеціальності необхідно вибрати і врахувати взаємозв'язок з попередніми й наступними дисциплінами, тобто скорегувати зміст дисципліни, що вивчається, з погляду її спадковості і з метою попередження дублювання навчального матеріалу. Однак аналіз змісту початкової підготовки до дисципліни, що вивчається, на основі програм не завжди відображає реальний стан речей. Для реального врахування спадковості необхідно мати фактичні дані про рівень і якість пропедевтичної підготовки студентів до викладання дисциплін, які можуть бути отримані шляхом відповідних діагностуючих досліджень (контрольних робіт, оціночних висновків експертів та самих студентів) [171].

Таким чином, для всебічного і повноцінного визначення змісту навчального плану і дисциплін, що входять до нього, з метою оптимізації професійної підготовки фахівця, на наш погляд, необхідно мати наступні документи, матеріали й дані:

- модель спеціаліста;
- типова програма дисципліни, що вивчається;
- програма з дисциплін, які є попередніми (базовими по відношенню до тієї, що вивчається) і наступних (для яких дисципліна, що вивчається, є базовою);
- нормативи затрат часу на всі види навчальної діяльності з вивчення дисциплін, що входять до навчального плану;
- якісні показники початкової підготовки до вивчення дисципліни;

- експертні оцінки спеціалістами спрямованості та змісту навчального плану й дисциплін, що входять до нього;

- результати оціночних висновків студентів про характер, зміст і спрямованість їхньої підготовки з дисциплін, що вивчаються.

Зазначимо, що вказані джерела є лише основою для визначення змісту навчального плану з підготовки фахівця та дисциплін, що входять до нього. Для більш детального визначення змісту і встановлення послідовності вивчення тих чи інших дисциплін та навчального матеріалу, що входить до дисципліни, яка вивчається, необхідно встановити:

- мету і завдання предмету (інтегрованого курсу) на основі його структурно-системного аналізу;

- модулі, змістові модулі й навчальні елементи, на основі яких формуються знання, уміння й навички, що мають найбільше застосування в практичній діяльності спеціаліста;

- розподіл модулів, змістових модулів і навчальних елементів за ступенем складності їх вивчення;

- зв'язок з попередніми і наступними дисциплінами (модулями);

- внутрішній взаємозв'язок змістових модулів і навчальних елементів модуля;

- рівень підготовки студентів, пропедевтичної до дисципліни (модуля), що вивчається;

- обсяг самостійної роботи студентів (на основі кількості навчального часу, який відводиться для вивчення дисципліни (модуля), і норм затрат часу студентів).

Далі на основі отриманих даних складається навчальний план і робочі програми з інтегрованих курсів (окремих дисциплін), які входять до нього. Запропонована нами структура визначення змісту навчального плану й інтегрованих курсів (окремих дисциплін), що входять до нього, відображає складний та об'ємний комплекс науково-педагогічних досліджень і заходів,

об'єднаних у певній послідовності. Однак лише на основі запропонованої послідовності аналізу й досліджень можна встановити оптимальний, науково обґрунтований зміст навчального плану підготовки фахівця та інтегрованих курсів (дисциплін), які входять до нього. У протилежному випадку при встановленні змісту навчального плану будуть мати перевагу елементи суб'єктивізму чи вузькоспеціальні цілі навчання, що нерідко зустрічається в вузівській практиці.

Для формування навчальних планів підготовки вчителів фізичної культури і програм відповідних дисциплін розроблені Державні стандарти вищої освіти зі спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти (фізична культура)», які розробив професорсько-викладацький склад Львівського державного інституту фізичної культури.

У розроблених стандартах підготовки вчителів фізичної культури за напрямом 0101 «Педагогічна освіта» є перелік навчальних дисциплін, які розподілені за циклами наступним чином: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки становить 1323/24,5 год./кредитів (20,8%), цикл науково-природничої підготовки – 1161/21,5 год./кред. (19,6%), цикл практичної та професійної підготовки – 3429/63,5 год./кред. (57,9%), з яких цикл загальнопрофесійних дисциплін становить – 1107/20,5 год./кред. (18,7%), а цикл професійно-орієнтованих дисциплін – 2322/43 год./кред. (39,3%). Мінімальна кількість годин, передбачених на підготовку вчителя фізичної культури, становить 5913/109,5 год./кред. (табл. 3.1). При цьому стандарти лише вказують на мінімальну кількість годин/кредитів на той чи інший цикл підготовки й окремо кожної дисципліни.

В даних стандартах відсутня варіативна частина кожного циклу як за вибором навчального закладу, так і за вибором студента. Права на збільшення кількості годин/кредитів на нормативну й варіативну частини циклів безпосередньо належать ВНЗ, але розробка навчального плану має

здійснюватися в рамках існуючих структур і не виходити за максимальний час загальної підготовки фахівця, який становить 9288/172 год./кред.

Таблиця 3.1

Розподіл змісту освітньо-професійної програми (ОПП) та максимальний навчальний час за циклами підготовки для нормативної частини ОПП

Цикл підготовки	Максимальний навчальний час за циклами (академічних годин / кредитів)
1	2
Гуманітарної й соціально-економічної підготовки	1323/24,5
Природничо-наукової підготовки	1161/21,5
Професійної та практичної підготовки	3429/63,5
Разом :	5913/109,5
	Максимальний навчальний час загальної підготовки: 9288/172

Уведення в кожний цикл навчального плану курсів за вибором студентів (до15%) і спеціальних дисциплін за вибором ВНЗ (до12%) дає можливість студентам безпосередньо брати участь у визначенні напрямку (спеціалізації) та змісту навчання.

Для затвердження на науково-методичній комісії з фізичного виховання в вищій школі МОН України дані стандарти проходили експертизу в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. З цією метою навчальні дисципліни, які входять у дану спеціальність, підпадали під експертну оцінку шляхом рангування для визначення їх значимості у професійній підготовці майбутніх фахівців. Викладачам Інституту фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова, що здійснювали експертизу, необхідно було розташувати дисципліни, які повинні ввійти в навчальний план підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. за рангом значимості шляхом присвоєння їм відповідних балів. При цьому А.П. Верголою [72] були розроблені, а нами дещо модифіковані орієнтовні критерії оцінки дисциплін, які знаходяться в Державних стандартах вищої освіти

підготовки вчителів фізичної культури (табл. 3.2). Рангуванню підлягали лише запропоновані дисципліни, що входять до циклу природничо-наукової підготовки та циклу практичної й професійної підготовки, виходячи з того, що найбільш значима дисципліна оцінювалася 9 балами й далі по мірі зменшення значимості. При цьому експертам було також запропоновано об'єднати дисципліни в один інтегрований курс залежно від галузі, до якої вони належать. При визначенні компетентності експертів враховувався стаж їхньої роботи в галузі фізичної культури та спорту, наявність відповідної освіти, наукового ступеня та вченого звання.

Рівень компетентності з того чи іншого питання оцінювався відповідним числовим коефіцієнтом, що дало можливість оцінити компетентність фахівців по всій проблемі в цілому. Значення компетентності експерта за окремими питаннями анкети визначалося за методикою, яку запропонував А.П. Верхола [72, 97] і виражалося наступним числовим коефіцієнтом: стаж роботи в галузі даної проблеми: до 5 років – 0,4; до 10 – 0,7; більше 10 – 0,8; наявність наукового ступеня чи вченого звання: доктор наук (професор) – 0,8; кандидат наук (доцент) – 0,6. Обґрунтування думки за даною проблемою: виробничий чи педагогічний досвід – 0,6, інтуїтивна уява – 0,2. В результаті додавання числових коефіцієнтів по кожному питанню отримувалася максимальний сумарний бал А, який характеризував експерта. Вирахування загальної компетентності експерта К відбувалось за формулою:

$$K = \frac{A}{A(\max)} ;$$

де : А (max) – максимально можлива сума балів.

Таблиця 3.2

Критерії оцінювання дисциплін за їх значимістю їх у формуванні професійної компетентності фахівця (за А.П. Верховолою)

Оцінка в балах	Приблизні критерії оцінювання
1	2
9	Дисципліна має визначальне, першочергове значення у формуванні знань, умінь і навичок, які необхідні для практичної діяльності спеціаліста. В ній відображені останні досягнення науки й техніки, передовий досвід відповідних фахівців. Дана дисципліна виконує прогностичними функціями, тобто визначає майбутній, перспективний характер діяльності за даною спеціальністю.
8	Дисципліна містить основні, фундаментальні положення, які визначають характер практичної діяльності фахівця. Її вивчення передбачає забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок, що характерні для виробничої діяльності спеціаліста високої кваліфікації.
7	Дисципліна містить необхідну науково-технічну інформацію, яка відображає основу традиційних положень, що склалися, формує оптимальний рівень та обсяг знань, умінь і навичок фахівця. В ній відображені відомості, і необхідні для вирішення питань, які часто зустрічаються в практичній діяльності спеціаліста цієї професії, що розглядається.
6	У дисципліні відображені дані, які характеризують найбільш загальні, елементарні положення, що лежать в основі знань, вмінь і навичок фахівця, котрі відображають виконання його функціональних обов'язків на найбільш елементарному рівні чи вирішення декілької поточних питань практичної діяльності спеціаліста.

Продовження таблиці 3.2

1	2
5	Наукова інформація, розміщена в дисципліні, може бути умовно віднесена до другорядних положень, що формують комплекс знань, умінь і навичок спеціаліста. Ця інформація знаходить вибіркоче застосування в практичній діяльності фахівця.
4	Знання, уміння й навички, які формуються при вивченні дисципліни, що розглядається, не є визначальними компонентами професійної підготовки, не знаходяться в тісному логічному взаємозв'язку з іншими дисциплінами. Безпосереднього застосування до вивчення інших дисциплін вона не має; інформація, що в ній повідомляється, може слугувати цілям підвищення загального чи загальнопрофесійного рівня підготовленості спеціаліста.
3	Наукова інформація, яку містить дисципліна знаходиться на стику що вивчається, і поза логічного взаємозв'язку з іншими дисциплінами. Ця дисципліна має лише часткове застосування в формуванні комплексу знань, умінь і навичок, що формуються вивченням наступних загальнонаукових і загальнопрофесійних дисциплін за даною спеціальністю.
2	У дисципліні містяться відомості, які мають описовий, рецептурний характер, що відображають тільки специфіку відповідних технологічних та виробничих процесів. Логічного взаємозв'язку з іншими дисциплінами вони не мають і в навчанні цим дисциплінам практичного застосування не знаходять.

Продовження таблиці 3.2

1	2
1	У дисципліні міститься застаріла інформація, яка не відображає рівня науки й техніки та актуальну спрямованість і значимість даної дисципліни. Застосування відомостей, що отримані з даної дисципліни, носять епізодичний характер.
0	Відомості, які містяться в дисципліні випадають зі змісту й структурної логіки підготовки фахівця, не знаходять застосування в навчанні, не відображають специфіки підготовки спеціаліста.

Дані експертизи оброблялися за допомогою методів математичної статистики. На основі отриманих результатів стало можливим виключити окремі дисципліни або ж значно скоротити час, який виділяється на їх вивчення в навчальному плані, а також вилучити окремі розділи із програм навчальних дисциплін, скоротити ці програми, особливо це стосується аудиторних годин і збільшення, у свою чергу, годин на самостійну роботу студентів.

Здійснення оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ пов'язане із внесенням деяких коректив у її зміст. Вони багато в чому залежать від цілей і завдань підготовки, які спрямовані на забезпечення навчання студентів і виконання ними функціональних обов'язків спеціалістів у майбутній практичній діяльності. Відповідно дані цілі і завдання значною мірою базуються на інформації про те, що повинен знати та вміти студент під час вивчення тих чи інших дисциплін і в подальшій практичній діяльності. Ця інформація є основою для складання структурно-логічних схем професійної підготовки фахівця і фрагмента моделі спеціаліста у тій частині, яка забезпечується дисциплінами, що входять у другий та третій цикли підготовки ву навчальному плані.

Необхідно зазначити, що взаємозв'язок матеріалу дисциплін, який аналізуються з окремими темами попередніх і наступних дисциплін дає можливість найбільш структурно й змістовно визначити роль і місце дисципліни у навчальному плані вузівської спеціальності.

Створена структурно-логічна схема підготовки фахівця за тією чи іншою спеціальністю оформлюється у вигляді схеми, яка являє собою сукупність зв'язаних між собою прямокутників, кожний з яких означає ту чи іншу дисципліну (схема. 3.1). Оскільки вивчення нової дисципліни спирається на знання попереднього матеріалу дисципліни, яка вивчалася раніше, то з прямокутника виходить одна чи декілька стрілок. Вони вказують, який попередній матеріал використовується при вивченні даної дисципліни. Відповідно теми, які забезпечують чи самі забезпечуються іншими дисциплінами, також показані у вигляді прямокутників. При побудові структурно-логічної схеми ми спиралися на ті дисципліни, які ввійшли до Державних стандартів вищої освіти за спеціальністю 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти (фізична культура).»

Таке оформлення структурно-логічної схеми хоча й володіє певною наочністю, однак є досить складним у komponуванні схеми і її графічному виконанні внаслідок того, що Державні стандарти вищої освіти підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні, а отже, і навчальні плани, які розроблені на цій основі, включають велику кількість дисциплін, більше 50. Разом з навчальними дисциплінами, що входять до вибіркової частини циклів, загальна кількість дисциплін може бути більше 60. що значно більше, ніж у навчальних планах, які існують у зарубіжних ВНЗ при підготовці за даною спеціальністю.

Дослідження експертних оцінок спеціалістів у практиці вищої школи застосовуються дуже часто, але, за даними А.П. Верхоли [72], нерідко воно має безсистемний характер. Експертам часто пропонується відповідати в анкетах на неоднорідні і далеко не компетентні питання, на які не завжди

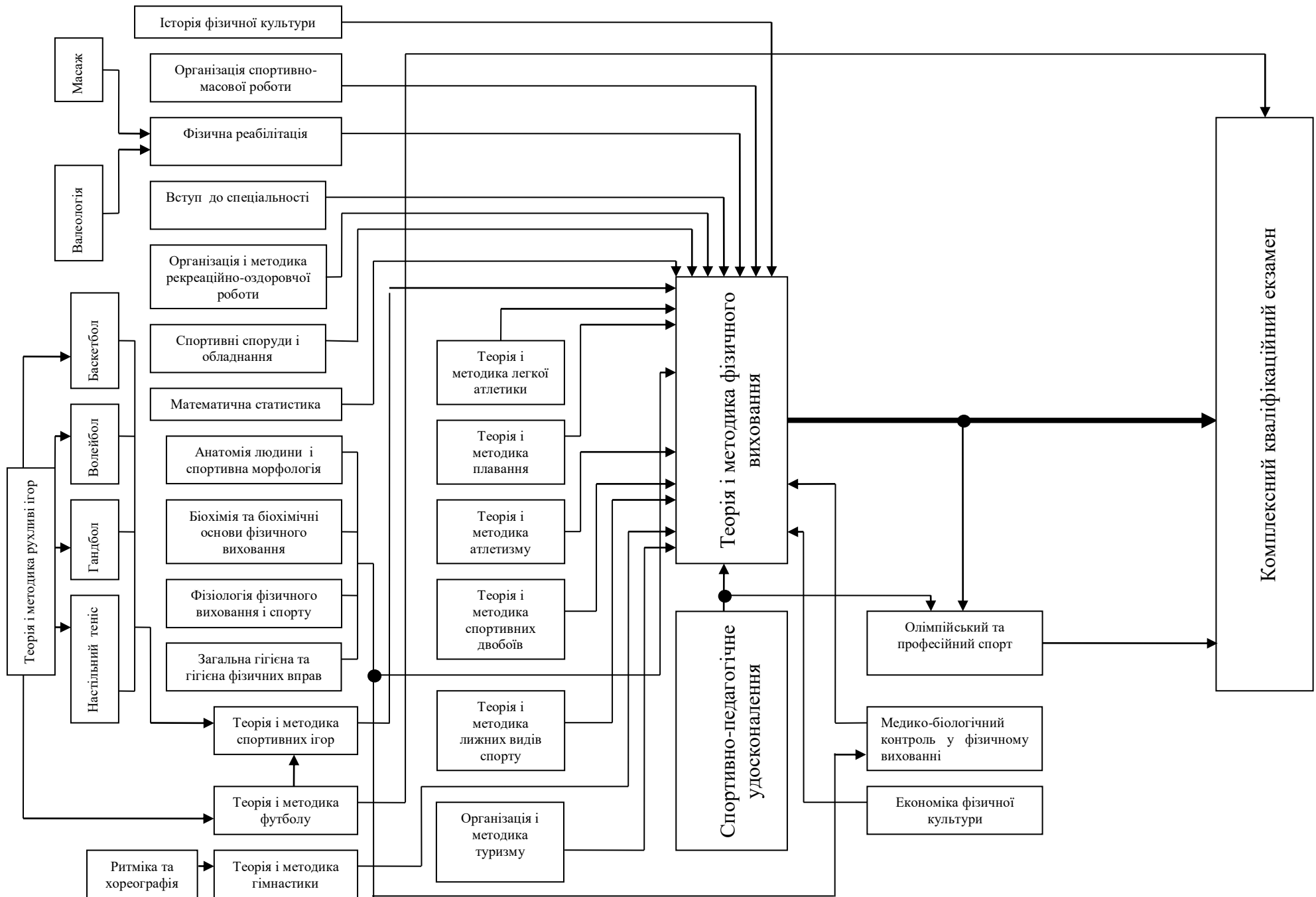


Схема 3.1 Структурно-логічна схема підготовки майбутніх учителів фізичної культури

вони можуть дати вичерпну й об'єктивну відповідь. Що стосується експертних оцінок, які стосуються до визначення важливих дисциплін, що вивчаються, то ми вважаємо, що експерти можуть найбільш значиму й об'єктивну інформацію дати по наступних групах питань:

- ступінь застосування знань, умінь і навичок з дисципліни, що вивчається, в їх практичній діяльності;
- рангування окремих груп знань, умінь і навичок за їх відносним застосуванням у практичній діяльності спеціаліста;
- рангування дисципліни, що вивчається, за ступенем їх значимості в практичній діяльності;
- складання прогностичної характеристики дисципліни для визначення вузівської спеціальності, рангування по мірі значимості для практичної діяльності, переліку основних знань, умінь і навичок.

Відповідно до переліку груп запитань респондентам були поставлені питання, які дають можливість визначити, з якою мірою їхня виробнича діяльність пов'язана зі знаннями, вміннями й навичками з певних дисциплін. При цьому експерти здійснювали рангування необхідних знань, умінь і навичок за значимістю їх застосування в професійній діяльності майбутніми вчителями фізичної культури.

Далі, відповідності до другої групи запитань, перед респондентами було поставлено завдання більш глибокого аналізу їхньої практичної діяльності, щоб з'ясувати, які види діяльності, що відображені у Державних стандартах вищої освіти, мають найбільше застосування. З цією метою нами були запропоновані питання, які дисципліни слід включати в навчальний план підготовки майбутніх учителів фізичної культури та скільки часу необхідно для якісного засвоєння програмного матеріалу з того чи іншого курсу. Результати експертних оцінок полягають у наступному: перед кожним фахівцем з тієї чи іншої дисципліни було поставлене завдання дати

характеристику запропонованим Стандартам вищої освіти в цілому і дисципліні, в якій він вважається фахівцем зокрема.

89% респондентів відповіли, що дані Стандарти розроблені достатньо якісно й професійно, але поряд з цим існують певні недоліки, які можуть значно знизити якість підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Висловлені зауваження полягають у наступному: у необхідності впровадження у навчальний план дисципліни «Медико-біологічний контроль у фізичному вихованні з основами математичної статистики», яка дасть можливість розширити та поглибити науково-природничу підготовку, а також підвищити фундаментальність професійної освіти.

Під час складання навчального плану необхідно значно збільшити кількість годин не тільки на основні теоретичні дисципліни («Теорія і методика фізичної культури», «Фізична реабілітація»), а й на базові види спорту («Теорія і методика викладання гімнастики», «Теорія і методика викладання легкої атлетики», «Теорія і методика викладання плавання» тощо). Необхідно розуміти, що формування професійної компетентності й майстерності в галузі фізичної культури є технологічно насиченим напрямком і вимагає при високій інтенсивності навчання достатньої тривалості. При цьому слід зауважити, що на вивчення дисципліни «Теорія і методика викладання лижних видів спорту» можна було б зменшити кількість кредитів з 2 до 1 у зв'язку з поганими кліматичними умовами. В багатьох випадках кількість годин, що витрачається на вивчення даної дисципліни, використовується не ефективно.

Окремі дисципліни потребують зміни назви, наприклад, дисципліну «Олімпійський та професійний спорт» доречно було б назвати «Дитячий та юнацький спорт» і закласти в її зміст розгляд питань і завдань, які стоять перед тренуванням і підготовкою дітей та підлітків.

Крім цього, в деяких дисциплінах слід було б доопрацювати зміст програмного матеріалу і погодити його з програмою для загальноосвітніх

навчальних закладів «Фізична культура». Зокрема у змісті дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики» необхідно вилучити навчання техніці виконання стрибків з жердиною, метання молота, списа, спортивної ходьби, оскільки в шкільній програмі техніка цих видів легкої атлетики не вивчається. У змісті дисципліни «Теорія і методика викладання атлетизму», спостерігається вивчення техніки виконання класичних вправ з важкої атлетики. Даний вид спорту не тільки відсутній у шкільній програмі, але і впровадження в навчальний процес учнів він є проблематичним через брак спеціального обладнання та спортивного інвентарю.

У Державних стандартах вищої освіти велику кількість годин виділено проходженню студентами педагогічної практики на 2, 3 і 4 курсах, з яких на 2-му курсі майбутні вчителі фізичної культури проходять безвідривну (пропедевтичну), на 3-му навчальну і на 4-му виробничу практику. На наш погляд, краще було б увести на 2-му курсі, крім пропедевтичної, організаційно-виховну практику у літніх оздоровчих таборах, оскільки майбутня професійна діяльність учителя фізичної культури передбачає роботу з дітьми під час літніх канікул їхнього перебування на відпочинку, що вимагає від фахівців певних організаторських здібностей.

Для складання прогностичної характеристики різних дисциплін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно, в першу чергу, виявити взаємозв'язок даних дисциплін між собою, які, у відповідно до навчального плану, вивчаються студентами з цієї спеціальності. Встановлений взаємозв'язок є одним із компонентів складання структурно-логічних схем професійної підготовки фахівця і слугує основою для визначення оптимального змісту й обсягу навчальної інформації по кожній дисципліні, що вивчається.

Таким чином, проведений аналіз дисциплін, які входять до навчального плану підготовки бакалаврів, результати експертної оцінки значимості окремих дисциплін для практичної діяльності фахівців з фізичної культури і

спорту дають можливість здійснювати прогностичну корекцію змісту навчальних планів і програм дисциплін, які входять до нього, а це, у свою чергу, слід використовувати при розробці нових освітніх стандартів підготовки вчителів фізичної культури.

Оскільки питання про наявність розробників навчального плану має організаційну суть, то можливе використання підрозділів існуючої структури управління у ВНЗ (науково-методична Рада вузу, навчально-методичне управління, навчальний відділ тощо), створення на програмно-цільовій основі відповідного органу для розробки навчальних планів або варіантів комплексних рішень. В Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова подібна робота проводиться професорсько-викладацьким складом провідних кафедр, науково-методичною комісією інституту, науково-методичною Радою та навчально-методичним управлінням університету. Комплекс робіт, який пов'язаний зі складанням та удосконаленням навчальних планів, є видом постійної діяльності адміністративних, навчально-методичних та інших органів ВНЗ.

Практика, яка склалася в НПУ імені М.П. Драгоманова значною мірою відповідає суті роботи. Професорсько-викладацький склад провідних кафедр Інституту фізичного виховання та спорту силами своїх викладачів визначає головні положення навчальних планів, що розробляються чи вдосконалюються. Методична комісія Інституту, науково-методична Рада разом з навчально-методичним управлінням університету доводять цю роботу до логічного завершення. Загальне і методичне керівництво здійснюється директором інституту та ректором університету.

При розробці чи удосконаленні навчальних планів слід дотримуватися тих вимог, які ставить суспільство до організації навчального процесу в вищій школі, якості підготовки фахівців. У зв'язку з приєднанням нашої країни до європейського освітянського простору необхідно переглянути концептуальні

положення навчальних планів, прив'язати їх до планів підготовки фахівців з таких же спеціальностей, що здійснюється у ВНЗ інших країн.

Тому розробка чи вдосконалення навчальних планів повинна стосуватися не тільки набору дисциплін. Передбачити слід більш чіткий план-графік навчального процесу, визначити кількість дисциплін у навчальному плані, кількість кредитів, що виділяються на вивчення тієї чи іншої дисципліни, строго дотримуватися тижневого навчального навантаження, раціонального поєднання навчального часу, заліково-екзаменаційних сесій, практик і часу відпочинку студентів. Предметом корегування має бути також співвідношення аудиторних і самостійних занять у напрямку відносного збільшення останніх, упорядкування кількості і розподіл за семестрами курсових робіт, заліків та екзаменів.

Таким чином, з одного боку, постає проблема стабілізації обсягів основних курсів навчального плану, більш чіткого визначення їхнього місця і значення у підготовці спеціалістів, а з іншого боку, поглиблена робота професорсько-викладацького складу над змістом і технологією вивчення дисципліни, здійснення переходу на модульне вивчення дисциплін дасть можливість уникнути непотрібного дублювання матеріалу у споріднених дисциплінах, приведе до більшого проявлення логічної взаємозалежності між окремими складовими навчального плану. Перехід на кредитно - модульну систему організації навчального процесу на основі досягнень з випуску фахівців, які існують у ВНЗ інших країн, але з урахуванням найкращих національних традицій професійної підготовки вчителів фізичної культури у вітчизняних вузах, має привести до вирішення головного завдання вдосконалення навчальних планів – підвищення якості підготовки фахівців та оптимізації навчального процесу в вищій школі.

3.2. Особливості організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

У наш час інтелект стає головною продуктивною силою, основою творчого розвитку духовної культури суспільства й цивілізації. Багато авторів [50; 138; 241; 296; 442] вважають, що вища школа, виконуючи найважливіше соціальне замовлення відповідно до суспільно-політичних та економічних перетворень, покликана виступати могутнім фактором відтворення продуктивних сил України. Але система вищої школи в її нинішньому вигляді не може своєчасно реагувати на процеси, що відбуваються в суспільстві [77, 132; 293].

За даними Л.Ф. Колеснікова, В.М. Турченка, Л.Г. Борисова [167, 132], система освіти являє собою складний, багатомірний об'єкт, рівень розвитку якого в рамках однієї наукової дисципліни описати досить повно неможливо. Тому, наприклад, можна виділити три основних виміри: загальний, соціально-економічний та педагогічний, кожен з яких може описуватися теоріями, що ґрунтуються на традиційних та нових парадигмах. Але для усвідомлення цілісного явища та адекватного його відображення назріла необхідність його розглядати з позицій взаємодоповнення та співвідношення різноманітних підходів. Така позиція знайшла своє відображення в необхідності створення технології освіти, яка є не простим доповненням базової освіти різноманітними формами навчання, а якісно новим типом взаємодії суспільства й особистості, що формується [416; 438]. Реалізація цієї технології, як стверджує П. Хобзей [463], досягається, по-перше, шляхом чергування праці й навчання протягом дня, по-друге, шляхом чергування праці і навчання протягом усього життя. Крім того, технологія безперервної освіти передбачає широкі можливості у з'єднанні виробничих і навчальних задач, внаслідок чого використовуються технічні бази підприємств у навчальних цілях. Тобто нова технологія освіти побудована на безперервному

зв'язку виробництва, науки і всього суспільного буття, що безпосередньо включає підростаюче покоління в життя, на відміну від традиційних технологій, яка головною функцією вважала підготовку підростаючого покоління до життя [344].

На думку І. М. Богданової [44], традиційний шлях підвищення рівня освіти пов'язаний з екстенсифікацією, тобто зі збільшенням сукупності суспільних затрат часу, навчальної й педагогічної праці, матеріальних засобів тощо, а новий шлях передбачає інтенсифікацію – отримання кращих результатів при скороченні затрат за одиницю виміру навчально-виховного результату. Це досягається за рахунок безперервного підвищення якості всіх сторін освітньої діяльності: укрупнення дидактичних одиниць, упровадження нових технологій навчання, комп'ютеризації, більш якісного використання виробничого та педагогічного потенціалу викладачів та тих, хто навчається.

Традиційна педагогічна наука і практика особливе значення надавала формальним показникам успішності й адміністративно-командному стилю взаємовідношень між учасниками педагогічного процесу, новий підхід, не перекреслюючи їх, велике значення відводить результатам соціальної практики учнів та підготовці до співробітництва [485]. Таким чином, як вважають Х. Беднарчик, В. Казаков, О. Талалаєнко, М. Гаріна та інші, традиційна парадигма в усіх трьох її аспектах має загальну ознаку – дискретність, перервність, тоді, як нова парадигма має протилежну ознаку – безперервність [30, 389].

Аналізуючи концепції розвинених країн світу та власні вітчизняні [20, 28; 80; 42; 91; 14; 44; 417], можна зробити висновок, що характерними особливостями сучасної педагогічної підготовки майбутніх вчителів є: загальноосвітня, культурологічна, прогресивна, компетенційна, багатоступенева, персоналістична. А впровадження інноваційних технологій, таких, як модульне навчання, дозволяє дати оцінку стану творчого використання нових ідей, методів, прийомів, переваг, перспектив та змісту

роботи з метою їх поєднання та застосування в професійно-педагогічній підготовці [45]. Комбінація технологічних процесів у вигляді кредитно-модульної технології передбачає оновлення цілісного навчально-виховного процесу як нижнього рівня ієрархії ступенів організації освітньої діяльності з метою забезпечення різноманітності й варіативності функціонування на її вищих рівнях – у професійно-педагогічній підготовці [61; 92; 182; 181; 183; 206; 211; 363]. В свою чергу, комбінація технологічних процесів, спрямованих на реалізацію моделі оновлення підготовки, передбачає створення відповідної технології [158; 178; 189; 191; 396; 429].

Важливою ознакою навчального процесу, за даними Н.І. Шияна [483], є високий ступінь активності учнів, їхня захопленість пізнавальними й практичними завданнями, які ставляться, зосередженість і напруженість у здобутті, засвоєнні та застосуванні знань, у творчому характері процесу пізнання. Ці ознаки – наслідок цілеспрямованості й цілісності педагогічного процесу, оптимально сприятливих співвідношень його компонентів, змістовності завдань.

Термін *педагогічний процес* був уведений в педагогіку П.Ф.Каптеревим для позначення того великого цілого, різними властивостями, сторонами, засобами і моментами якого є навчання й освіта, привчання, виховання, розвиток, наставляння, покарання тощо [103]. За П.Ф.Каптеревим, цей процес має свій внутрішній бік – саморозвиток, і зовнішній – засвоєння найважливіших культурних надбань.

Зазначимо, що, зумовлений суспільними відносинами, в яких розвивається педагогічний процес, метою й завданням виховання, що отримують у суспільстві, він в кожен історичну епоху має свої особливості за змістом, методами, структурою, внутрішніми силами й логікою руху [464].

Н. І. Шиян [483] зауважує, що навчальний процес характеризується взаємодією таких головних компонентів: система наукових знань, умінь і навичок, що входять до ідеї сучасної науки; учитель з його ставленням до

життя, науки та учнів, методів навчання й дидактичного оснащення (підручники та навчальні посібники).

Аналізуючи досвід роботи вітчизняної та зарубіжної вищої школи, можна помітити, що збільшення обсягу інформації, яка включається в програми вищих навчальних закладів, призводить до значного аудиторного перевантаження студентів [161; 371; 382]. В той же час стрімке поновлення знань студентів зробило безглузду ставку на запам'ятовування матеріалу, і, як наслідок, змінилася мета освіти. Основними завданнями освіти, на думку Г.В.Лисичкіна, П.Д.Саркісова, Ю.А.Устинюка, стало не отримання певної суми знань, а розвиток мислення, навичок самостійного засвоєння й аналізу нових відомостей [374; 447]. Ці зміни вимагають не лише вдосконалення змісту, а й трансформування характеру навчального процесу у ВНЗ. Отже, в сучасних умовах акцент робиться не на інформативність, а на методологію й методіку, щоб студенти ще у ВНЗ звикали до самостійності одержання інформації. Досягти такої зміни характеру навчального процесу можна, лише вивільнивши значну кількість часу для організації самостійної роботи. Таким шляхом іде розвиток вищої освіти в ряді країн (США, Канада, Японія, Франція).

Необхідно зазначити, що виникнення в середині ХХ-го століття ефективних технічних засобів навчання сприяло оптимізації пошуків науковцями можливостей оптимізації педагогічного процесу. Враховуючи особливості сприйняття мозком потоку інформації (квантами), була запропонована теорія стиснення навчальної інформації, що дозволило її компактно структурувати, тим самим полегшуючи сприйняття [295]. У цьому напрямку розгорталися дослідження й американських учених. Зокрема С. Постлейтвейт запропонував концепцію змістових одиниць навчання, відповідно до якої невелику порцію (одиницю) навчального матеріалу можна вважати автономною темою й вільно інтегрувати в програму занять [520]. Спочатку такі навчальні одиниці називалися «мікро курсами», а потім – «міні-

курс», і їхній зміст та обсяг визначалися дидактичними завданнями. Саме такий підхід можна вважати визначальним у зародженні ідей модульного навчання.

Узагальнення педагогічного досвіду, впровадження концепції одиниць змісту навчання привело до виникнення узагальненого поняття «модуль» і, відповідно, «модульне навчання» [598]. Один із засновників модульного навчання Д. Рассел [523] трактує поняття «модуль» як навчальний пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Інтерес різних дослідників до модульного підходу навчання обумовлювався бажанням допомогти студентам та учням визначити свої можливості в засвоєнні матеріалу, гнучко побудувати зміст навчання зі змістових одиниць, інтегрувати різні види й форми навчання, досягти високого рівня підготовленості до професійної діяльності. Все це зумовило виникнення різних напрямків досліджень і підходів до проектування й конструювання модульної технології, які були за багатьма ознаками схожими, але й мали серйозні розбіжності [36; 40; 46; 86; 246; 247; 276; 402; 407].

На думку І.Б. Марцинівського, західні дослідники нерідко ототожнювали модульне навчання за допомогою навчальних пакетів [225]. Очевидно, що метод пакетів, який використовувався в організації модульного навчання, є тільки одним із численних елементів структури дидактичних систем, створених на основі модульності. І все ж таки, незважаючи на розбіжності в конкретних підходах, безперечно цінність у діалектичному аспекті мають наукові праці засновників ідеї модульного навчання Д. Рассела [523], Б.Голдшміда, М.Голдшміда [513]. Спираючись на результати практичного впровадження, автори виділили характерні риси модульного навчання.

Однією з важливих рис модульного навчання Д.Рассел [523, 3-5] вважає гнучкість, яка дозволяє групувати змістові одиниці навчального матеріалу (модулі) у різноманітні комплекти. Один і той самий модуль, на думку автора,

може відповідати окремим частинам вимог, що ставиться до різних курсів. Як зазначає А.Г. Черноштан [473], з такою позицією можна погодитися частково, оскільки в системі професійної підготовки студентів зі спортивно-педагогічних дисциплін, зокрема з гімнастики, зміст досить вагомий й об'ємний модуль, який вивчається протягом декількох курсів (наприклад, «Вправи на гімнастичних приладах»), що розподілялися на декілька окремих модулів і вводили їх, відповідно, окремо до модульної програми кожного року навчання (структурної одиниці модульної програми з дисципліни). Така необхідність зумовлена тим, що на кожному наступному етапі навчання дещо видозмінюються інтегруючі та окремі дидактичні цілі модуля, що вирішуються в процесі опрацювання означеного модулем завдання, зміст і складність навчального матеріалу, співвідношення впроваджуваних форм організації навчання, контрольні-діагностичні засоби тощо. За таких умов незмінною залишається тільки назва модуля, до якої додається позначення року навчання й порядковий номер самого модуля в структурі модульної програми курсу.

Крім того, А.Г. Черноштан не погоджується з позицією авторів щодо надання студентам вільного вибору мінімально-достатньої для засвоєння «всього курсу» кількості модулів із загального їх числа [473]. Свій погляд він обґрунтовує тим, що усунення окремих частин навчального матеріалу з логічно вибудованої викладачем структури модульної програми викривлює цілісне сприйняття студентами змісту навчання. Автор пропонує обов'язковий для вивчення матеріал подавати у вигляді певної кількості (1-2) структурних компонентів (змістових навчальних елементів) відповідно за змістом модуля. У такому випадку цілісне сприйняття й засвоєння студентами навчальної інформації не буде зруйноване усуненням окремих (факультативних) елементів змісту, а фундаментальність засвоєння буде гарантована обов'язковим опрацюванням системоутворюючих навчальних

елементів кожного модуля за комплексом відповідних контрольних-діагностичних засобів.

Важливою рисою модульного навчання Д. Рассел [523] вважає свободу вибору, який надається студентам у процесі самостійного вивчення матеріалу. Однією з характерних рис, на які акцентують увагу засновники модульного навчання, є активна участь і взаємодія студентів у педагогічному процесі. Автори вказують на специфічну роль педагога в освітньому процесі.

Модель побудови педагогічного процесу, яка запропонована Д. Расселом, С. Постлетвейтом, Б. Голдшмітом, М. Голдшмітом, являє собою систему завершених 15-ти або 20-ти хвилинних занять (модулів), які відзначаються певним, відносно вільним дидактичним змістом [513; 520; 523].

Як стверджує І.М. Богданова [43, 60], у німецькому досвіді модулем вважається програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, яка характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів роботи вчителя з учнями. Основою означеного підходу до створення модульної системи є модульні програми, які побудовані з урахуванням відповідних принципів, критеріїв та правил відбору змісту навчального курсу як завершеної сукупності змістових модулів. Така сукупність подається учням у вигляді декількох базових багатокomпонентних модулів, що є вступними до навчального курсу й відкривають його. Продовженням базових модулів у німецькому досвіді виступають однокомпонентні та двокомпонентні похідні модуля, які пов'язані змістовими взаємозв'язками і складають певне підґрунтя для наступних.

Змістові модулі, за версією литовського вченого П.А. Юцявічене, конструюються відповідно до вимог таких основних принципів:

- 1) цільового призначення банку навчальної інформації;
- 2) поєднання комплексних, інтегративних та окремих дидактичних цілей;
- 3) повноти навчального матеріалу;

- 4) відносні самостійності навчальних елементів модуля;
- 5) реалізації оперативного зворотного зв'язку;
- 6) оптимальної передачі інформаційного й методичного матеріалу в модулі [597, 59].

Досліджуючи зміст освіти й аналізуючи з цією метою навчальні плани педагогічного вузу, виявляємо загальну тенденцію: плани змінюються тільки бік насичення їх нормативними дисциплінами. Зміст освіти складається стихійно в міру розвитку наукового знання у відповідних навчальних дисциплінах. До середини ХХ ст. ця традиція все ще не викликала протиріч і недоліків в освіті. Але в наш час спостерігається значне перевантаження як навчальних планів предметами, так і предметів навчальною інформацією. І, як наслідок, за даними В. П. Безпалька [32], – «масова низька успішність учнів, великий рівень відсіву з навчальних закладів і перетворення освіти, на противагу сподіванням великого Я. А. Коменського, із задоволення і радості в суспільний стрес і жах». Виникла багатопредметність, яка привела до невиправданого збільшення навчального часу, а як результат – до значного перевантаження студентів.

На наш погляд, одним з найважливіших аспектів оптимізації професійної підготовки спеціалістів, яка проводиться в європейському освітянському просторі, є введення в державах-учасниках цих процесів двоступеневої системи навчання й нових технологій її реалізації. Такою технологією є кредитно-модульна система організації навчального процесу під час підготовки фахівця.

На думку В.І. Євдокимова та інших [122, 118], вона спрямована на подальшу демократизацію навчального процесу, організацію найбільш раціонального й ефективного засвоєння визначених знань, стимулювання компонента, формування самооцінювальних дій і перетворення контролю на дієвий механізм управлінського процесу. Впровадження кредитно-модульної технології навчання суттєво підвищить якість вищої освіти, забезпечить

конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів на європейському ринку праці, дозволить Україні виконати основні вимоги Болонського процесу [83; 211; 370; 398; 488; 500].

За даними А.П. Єфремова й В.М. Чистохвалова [123], кредит – це величина навчального навантаження студента, необхідного для завершення навчального розділу. Кредити даються лише за успішні досягнення в навчанні. Кредити, які даються одним вищим навчальним закладом, можуть бути визнані іншим. Кредит є одиницею, що відображає певну кількість успішно виконаної роботи на певному рівні для отримання визнаної кваліфікації. Це не означає, що кількість годин навчального навантаження буде однаковою як на національному так і на інтернаціональному рівнях. Дійсна тривалість курсів різна в різних університетах і різних країнах. Це не створюватиме проблем, доки різниця не виходитиме за зазначені межі.

Треба зауважити, що у світовій системі вищої школи, крім Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS), широко використовуються й інші системи кредитів, такі, як USCS – американська система кредитів, CATS – британська система кредитів нагромадження й перезарахування, UMAP – система університетських кредитів у країнах Азії і басейну Тихого океану, які наведено в таблиці 3.3. Тому, як вважають В.С. Сенашенко й В.М. Чистохвалов [383], на концептуальному рівні необхідно вирішити питання: адаптуватися під одну з відомих або розробити свою власну національну систему.

На сьогоднішній день багато європейських країн приймають або вже прийняли національні, регіональні системи кредитів, щоб полегшити модернізацію системи освіти. Зростає кількість тих, хто прийняв шкалу ЄКТАС (Європейська Кредитно-Трансферна та Акумулююча Система), яка передбачає 60 кредитів за рік як основу систем національної освіти. Один кредит дорівнює 36 годин. За даними В.І Євдокимова [122, 128], 60 кредитів

Таблиця 3.3

Характеристика кредитних одиниць, які використовуються у вищих навчальних закладах світу

Назва	Час створення	Поширення	Мета створення	Характеристика системи	Навантаження, що враховується	Число кредитів за весь час навчання (бакалаврат)	Число кредитів на семестр
1	2	3	4	5	6	7	8
Американська система кредитів (USCS – US Credit System)	Більше ста років тому	США, Канада, країни Латинської Америки, Японія, Філіппіни, Таїланд, Індонезія, Нігерія, Лесото	Забезпечення академічної свободи студентів	Система нагромадження кредитів	Аудиторне	120 (4 роки навчання)	15
Європейська система перезарахування кредитів (ECTS – European Credit Transfer System)	1987	Країни Західної і Східної Європи (у більшості країни ЄС)	Забезпечення академічної мобільності студентів	Система переводу кредитів	Загальне	180 – 240 (3 – 4 роки навчання)	30

Продовження таблиці 3.3

1	2	3	4	5	6	7	8
Британська система перезарахування й нагромадження кредитів (CATS – Credit Accumulation and transfer System)	Початок 90-х років	Національна система Великобританії	Забезпечення академічної свободи й мобільності студентів	Система перевodu і нагромадження кредитів	Загальне	360 (3 роки навчання)	60
Система кредитів країн Азії й басейну Тихого океану (UMAP – University Mobility in Asia and the Pacific)	1993	Система відкрита для Австралії, Брунею, Сингапуру, Камбоджі, Японії, Монголії	Забезпечення академічної мобільності студентів	Система перевodu кредитів	Загальне	240 (4 роки навчання)	30

становлять навчальне навантаження середньостатистичного студента на рік.

Зазначимо, що участь України в Болонському процесі підштовхує її до прийняття європейського варіанта системи кредитів. У зв'язку з цим нам необхідно ретельно вивчити досвід 40 європейських держав, які підписали Болонську декларацію, що до 2010 року повинні перейти до єдиної системи кредитів.

Як вказують В.С. Сенашенко й В.М. Чистохвалов [383], історично ECTS було введено в 1989 році Євросоюзом і Радою Європи в рамках програми Erasmus. ECTS стала єдиною системою кредитів, що була успішно перевірена й використана у всій Європі. Спочатку ECTS була призначена для передачі кредитів. Система полегшила визнання періодів навчання за кордоном й у такий спосіб підвищила якість і збільшила розміри студентської мобільності в Європі.

На початку 1999 року Єврокомісія створила робочу групу з вивчення можливості переходу від системи «трансферту – передачі» кредитів ECTS; це пояснюється тим, що протягом останнього десятиліття практично всі країни, що входять у Раду Європи, ввели свої національні системи. У 90-х роках минулого сторіччя в багатьох країнах європейського континенту проведено реформи вищої освіти, які були орієнтовані в першу чергу на виконання національних соціально-економічних і політичних завдань .

За твердженням В.С. Сенашенка й В.М. Чистохвалова [383], Європейська система заснована на загальній трудомісткості студентської роботи, необхідної для засвоєння освітньої програми, цілі якої позначені в отриманні певних результатів навчання – знань, умінь і навичок (компетенції). При введенні ECTS полегшується академічне визнання дипломів і кваліфікацій, робляться прозорими освітні програми й навчальні плани. ECTS-система повинна зробити європейську вищу освіту більш привабливою для студентів різних країн.

На сьогоднішній день існує велике різноманіття національних систем освіти в Європі. За даними Л.П. Пуховської [344], Франція має найбільшу кількість «сходинок» - три (лісанс – три роки навчання, метріз – 4 роки, дипломи поглибленого навчання – 5-6 років від моменту закінчення середньої школи). У Німеччині освіта, фактично, двоступенева, але перша стадія триває понад 4 роки і дає «неповноцінний» диплом. В Італії важко переконати всіх у тому, що «справжня» вища освіта може бути отримана не за чотири роки, а лише за три. Комфортно можуть почуватися лише британці, які вже років з тридцять поступово інтенсифікують і старшу середню школу, і вищі заклади освіти, що й дало змогу (враховуючи малі затрати часу на вивчення іноземних мов) досягти гарної якості бакалаврських дипломів навіть у разі 6-семестрового (трирічного) навчання. Отже, необхідно серйозно перебудувати всі програми навчання з одночасним поєднанням їх скорочення в часі й посиленням професійної складової.

Крім цього, якщо порівнювати час навчання в навчальних закладах Західної Європи та України, то одразу стає зрозумілим, що ступінь бакалавра у Франції відповідає атестату зрілості в Україні, а коледж - українській середній школі (гімназії). Разом з тим, коледж в Англії та Голландії є вищим навчальним закладом. У цих країнах диплом бакалавра відповідає українському ступеню бакалавра, що надається університетами після четвертого року навчання. Через неоднакові терміни навчання у середній школі існують відмінності вимог до іноземних студентів з боку вищих навчальних закладів різних країн (табл. 3.4). Так, наприклад, навчання в коледжах та університетах Англії, а також в університетах Німеччини починається після 13 років попередньої освіти. Тому, щоб вступити на перший курс ВНЗ цих країн, необхідно закінчити два курси українського університету. До голландського ВНЗ можна вступати одразу після закінчення середньої школи. А для того, щоб вступити до ВНЗ Франції, необхідно закінчити один курс українського університету.

Таблиця 3.4

Порівняння українських та західноєвропейських навчальних установ та дипломів

Голландія	Диплом за 11 років навчання в школі (Havo)	Диплом за 12 років навчання в школі (VWO)	—	Диплом випускника <i>hogeschool</i> (ступінь бакалавра - 4 роки навчання (Bachelor)) (HBO)	—	диплом магістра (MBA), докторанта (<i>Doctoraal</i>)
Німеччина	Загальна середня освіта (професійних та спеціальних професійних шкіл) (Fachhochschulreife)	Загальна середня освіта [Abitur] (випускники гімназій та загальних шкіл) (Allgemeine Hochschulreife (Abitur))	—	Диплом спеціального вузу (Fachhochschule) (Diplom FH)	—	Диплом університету (Diplom)/магістр наук (Magister Artium)

Продовження таблиці 3.4

Франція	—	диплом за середню школу (Baccalaureat)	—	Диплом технологічного інституту (DUT)	—	диплом університету у (Maîtrise/DEA)
Великобританія	Загальна середня освіта (GCSE, grades A, B or C)	поглиблена середня освіта (GCE A-levels)	—	Ступінь бакалавра (Bachelor's degree)	—	Ступінь магістра (Master's degree)
США	high school diploma	Top-stream high school diploma/high school diploma plus 1 year of college	—	Ступінь бакалавра (Bachelor's degree)	—	Ступінь магістра (Master's degree)
Україна	атестат за середню школу, гімназію, ліцей; диплом випускника ПТУ та СПТУ	—	Диплом випускника технікуму, коледжу, мед. та пед. училища, (молодший спеціаліст)	Ступінь бакалавра (4 курси вузу)	диплом спеціаліста (закінчена вища освіта)	ступінь магістра

Російські автори, зокрема Є.В. Сковін [402], модульно-рейтингового навчання зосереджують свою увагу на застосуванні нової структурно-управлінської моделі загальноосвітньої й вищої школи – об'єднанні модулів. Вони вважають, що ефективно розв'язати соціально-освітні проблеми регіону можна за умови створення комплексу навчально-виховних закладів (початкова, середня, старша й вища школа).

На думку О.М. Спіріна [413], це стосується й казахських колег, але при цьому, незважаючи на те, що окремі терміни та поняття, технології підготовки фахівців можуть дещо різнитися, ці країни мають схожі з Україною основи освітніх структур і сповідують подібну філософію освіти. Для перекладу більшості російськомовних термінів і понять українською мовою можна використовувати транслітерації, тому практично зникає потреба у доборі українських термінологічних еквівалентів. Слід зазначити, що за таким підходом можуть виникнути проблеми, пов'язані з тим, наскільки адекватним та зрозумілим є відповідний переклад російською мовою з англійської. Наприклад, американська система United States Credit System (USCS) в Росії одержала назву «*кредитна система*», проте за першим значенням вона перекладається як «*система довіри*» (від лат. credit – довіра). Тому поряд із назвою «*кредитна система*» іноді використовують термін «*довірча система*» (рос. – доверительная система). З огляду на аналіз особливостей функціонування названої системи, ролі кредитів та технології їх використання, часто перевага надається іншому російськомовному варіанту перекладу терміну «*credit*» – «*залік*», і USCS розуміється як Американська система залікових одиниць. Розгляд еквівалентів даного терміна у європейських країнах дозволяє трактувати його через поняття залік, залікові одиниці, бали, очки, і систему ECTS (European Credit Transfer System) можна розуміти як систему взаємного визнання (перезарахування) залікових одиниць.

Як вважає Е.П. Джугелі [110], ряд тлумачень поняття «система» вказують на те, що таке воно «передбачає наявність множини елементів із відношеннями і зв'язками між ними, що утворюють певну цілісність: 1) система є цілісною сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів; 2) характерна властивість системи - її ієрархічна будова, пов'язана з потенційною подільністю на множини, об'єднання тощо; 3) цілком визначене місце системи певних елементів щодо інших системних угруповань у межах загального масиву елементів певного типу та інші». Що стосується розробки будь-якої системи навчання, то в її основу повинні бути покладені вимоги, які враховують специфічну мету даної системи й одночасно загальні цілі навчально-виховного процесу: освітні, розвиваючі, виховні. Тільки за такої умови певна система виступає дидактичним засобом, що органічно входить у процес навчання.

Насамперед розглянемо взаємопов'язані поняття кредитна система та кредит. На думку В.С. Журавського «кредитна система - це систематичний спосіб опису освітньої програми з доданням кредитів до її компонентів. Опис кредитів у системах вищої освіти може базуватися на різних параметрах, таких як обсяг роботи, результати навчання та контактні години» [132].

За даними А.П. Єфремова й В.М. Чистохвалова [123], на даний час у вищій освіті різних країн застосовуються кредитні системи, які за основним призначенням та метою використання кредитів можна умовно поділити на дві основні групи.

Перша група – залікові кредитні системи. Кредити зазвичай розуміються як одиниці вимірювання обсягу загального навчального навантаження студента (обсягу роботи), необхідного для засвоєння освітньої програми або її частини. Система заліку кредитів в основному зорієнтована на використання з метою забезпечення академічної мобільності. Прикладом таких систем є ECTS (European Credit Transfer System – європейська система

перезарахування кредитів), UCTS (UMAP Credit Transfer Scheme – система зарахування кредитів університетів азійсько-тихоокеанського регіону).

Друга група – накопичувальні кредитні системи. До поняття кредиту підходять як до одиниці оцінювання результатів освоєння освітніх програм – набутих знань, умінь та навичок. Такі системи в основному використовуються в освітніх системах, що характеризуються відсутністю жорсткого, нормативно встановленого терміну навчання й фіксованого переліку курсів дисциплін навчального плану. Як правило, робочі програми дисциплін побудовані за модульною структурою, і кожен модуль оцінюється у кредитах. Накопичувальні системи більш універсальні і зручні під час організації неперервної освіти – освіти протягом життя» та підвищення кваліфікації. Вони, як правило, не залежать від форми навчання та особливостей національних освітніх систем різних країн, тому легко адаптуються до нових форм і технологій навчального процесу. Прикладом таких систем є USCS (United States Credit System – кредитна система, що використовується університетами США), CATS (Credit Accumulation and Transfer System – кредитна система, що функціонує в університетах Великої Британії).

Українська версія модульного підходу до навчання (А. В. Фурман, А.М. Алексюк, В. О. Огнев'юк) реалізується у вигляді концептуального опису модульно-розвиваючої системи або методики певного навчального курсу з метою оптимального вирішення навчально-виховних завдань [272].

Як стверджують М.С. Кулик та інші [192], вітчизняна вища освіта в упровадженні власної кредитної системи орієнтується на ECTS – європейську систему перезарахування кредитів. Ця система спочатку слугувала засобом покращання визнання освіти для навчання за кордоном, полегшуючи порівняння навчальних досягнень студентів на основі узгодженої системи оцінювання (кредитів і оцінок) та технології інтерпретації національних систем вищої освіти, тобто ECTS призначалась для розширення мобільності студентів і привабливості європейської системи освіти. По суті ECTS не

передбачає регулювання змісту, структури чи еквівалентності навчальних програм. Кредити у цій системі є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60), яка встановлюється розділам курсу. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу, відносно загальної кількості роботи, необхідної для завершення повного року академічного навчання в закладі. Кредити враховують повне навантаження студента: аудиторну роботу, самостійну роботу, навантаження для виконання контрольних заходів, практику, атестації тощо. Кредити ECTS навчальне навантаження відображають відносно, а не абсолютно; вони визначають, яку частину від загального річного навчального навантаження займає один блок курсу. Кредити ECTS призначені для того, щоб забезпечити визнання навчального навантаження, виконаного у період навчання за кордоном, відповідною частиною навчального навантаження, передбаченого програмою.

Однак на даний час мета та завдання цієї системи розширились. ECTS трансформується в кредитно-накопичувальну систему і достатньо обґрунтовано визначається як кредитно-трансферна та акумулююча система. В.С. Журавський трактує ECTS як кредитну систему взаємозаліку (взаємовизнання) та накопичення і зазначає, що «це система, в основу якої покладено визначення обсягу роботи студентів, потрібного для участі в програмі. Вона орієнтована на спеціалізовані умови вивчення результатів навчання та необхідної компетенції» [132]. «ECTS, - як зазначають В.Г. Кремень і В.П. Бабак, - стане багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн» [20].

Щодо поняття "*модульна система*", то під *модульною системою* А.В. Плохій та А.В. Казановський [245] пропонують розуміти технологію навчання у ВНЗ, яка охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань, умінь і навчальної діяльності студентів, за якою модуль є функціонально завершеною частиною розділу або теми

навчальної дисципліни, сукупністю теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення. Зазначимо, що необхідним компонентом указанного забезпечення є відповідні форми контролю, такі, як поточний рейтинговий контроль та підсумковий контроль. Відповідно до існуючої кредитно-модульної технології організації навчального процесу, на окремі модулі розбивається певний інтегрований курс чи навчальна дисципліна, і окремий викладач або кафедра мають можливість упроваджувати модульну систему навчання ізольовано, відносно незалежно від того, чи впроваджується дана система для інших дисциплін, що вивчаються студентами однієї і тієї спеціальності. Такий підхід є достатньо гнучким з огляду на певну нерівномірність переходу до вивчення за кредитно-модульною системою кожної дисципліни окремої спеціальності.

Аналогічно до визначеного нами поняття модуля слід трактувати термін «*змістовий модуль*», визначений А.В. Плохем та А.В. Казановським. Ці вчені вводять два терміни: «*модуль*» – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу" та «*змістовий модуль*» – це система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові [245]. Поряд із цим вказується, що навчальна дисципліна формується як система змістових модулів, об'єднаних в блоки змістових модулів – розділи навчальної дисципліни.

У загальному положенні про організацію навчального процесу за модульно-рейтинговою системою зазначається, що «кредитно-модульна система організації навчального процесу - це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)» [244]. До такого підходу в тлумаченні поняття «кредитно-модульна система» має відношення інше

поняття – «*модель*». Взагалі під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок; франц. *modele* - зразок) слід розуміти: 1) схему, зображення або опис деякого явища чи процесу в природі, суспільстві; 2) аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності. Іншими словами, модель – це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу. Наявність відношення часткової подібності (гомоморфізм) дозволяє використовувати модель як замітник або представника системи, що вивчається. Необхідно зазначити, що вживання поняття *модель* є виправданим на окремих етапах роботи з певною складною системою (аналіз, розробка тощо). Модель виступає певною мірою засобом для опису та перевірки основних характеристик системи, що моделюється: наприклад, істинності і повноти певних теоретичних положень. Таким чином, упровадження у навчальний процес певної системи навчання, зокрема кредитно-модульної, неможливо повністю звести до впровадження деякої моделі такої системи. Щодо поняття кредиту, то О.М. Спірін [413] пропонує нове поняття *заліковий кредит*, під яким розуміють одиницю виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів.. Використовується термін «*кредит*», який описується іншими нормативними документами. Однак у тексті положення використання цих термінів є неоднозначним. Наприклад, у фразі «...набір (акумуляування) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження...», слід розуміти не кредити, а залікові кредити. До фрази «...сума обсягів обов'язкових та вибіркового змістових модулів, передбачених для вивчення протягом навчального року, повинна становити не більше 44 кредитів (не менше 60 залікових кредитів)» не має коментарів, тому не зовсім зрозуміло, як розрізняються та співвідносяться кредити та залікові кредити.

Зазначимо, що існують інші підходи щодо опису та з'ясування суті поняття *кредитно-модульна система*. У більшості випадків кредитно-

модульну систему характеризують як *технологію навчання* та в описі базуються на поняттях кредитна технологія, кредитна система.

На думку О. М. Спіріна [412], у системі вищої освіти Республіки Казахстан використовується термін кредитна технологія, який розуміється як «освітня технологія, що спрямована на підвищення рівня самоосвіти й творчого оволодіння знаннями на основі індивідуалізації, варіативності освітньої траєкторії у межах строгої регламентації навчального процесу та обліку обсягу знань у вигляді кредитів».

Як зауважує О. М. Спірін [413], поняття освітньої технології є поняттям вищого рівня по відношенню до поняття технології навчання або педагогічної технології. Якщо останнє поняття необхідно трактувати передусім як систему засобів навчання та способів їх застосування, як проміжну ланку між теорією і практикою навчання, то *освітню технологію* можна розуміти як систему відповідних освітніх засобів (технологій навчання, систем ступеневої організації начального процесу, засобів та технологій контролю за якістю фахової підготовки, технологій визнання навчальних досягнень студентів на інституційному, національному та міжнародному рівнях) і механізмів їх застосування; як проміжну ланку між стратегічними завданнями, що постають у відповідній галузі системи освіти, та їх практичною реалізацією .

Для розв'язання проблем реформування вищої освіти в Україні необхідне введення ступеневої освіти, стверджує М. Ф. Степко [416, 29] і пропонує для цього вирішити такі завдання:

1. Більш повне задоволення потреб особистості отримати фундаментальні знання та кваліфікацію широкого профілю, яка дозволить бути конкурентоспроможним на ринку праці.

2. Досягнення більш повної відповідності змісту й рівня підготовки випускника профілю майбутньої діяльності, потребам галузей народного господарства, які активно перепрофільюються в умовах ринкової економіки.

3. Усунення дублювання та узгодження програм навчання в різних ланках освіти. Зменшення на цій основі загального терміну навчання для отримання кваліфікацій певного рівня.

4. Досягнення більш повної відповідності структури освітньо-кваліфікаційних програм вищих навчальних закладів України та розвинених країн з ринковою економікою. Входження на цій основі до світового освітнього простору за рахунок запровадження ЮНЕСКО принципів визначення еквівалентності дипломів, кваліфікацій та навчальних програм і курсів.

Як відповідь на поставлені завдання виступає дослідження А. М. Бойка [47, 44], яке пов'язане з побудовою науково обґрунтованої моделі випускника, що є умовою для забезпечення багатоступеневої освіти в вищій педагогічній школі. Здійснюючи наукові пошуки в побудові моделі, автор дійшов висновку відносно її компетентного складу:

- професійна характеристика особистості майбутнього вчителя, яка виявляє рівень його психолого-педагогічної підготовки до навчальної роботи у загальноосвітній школі, до виховної роботи з дітьми, взаємодії з оточенням і до самовдосконалення;

- система вмінь і навичок, необхідних для підготовки вчителя зі спеціальності: а) до навчальної роботи; б) до виховної роботи з дітьми та взаємодії з оточенням; в) до самовдосконалення вчителя з своєї навчальної дисципліни;

- світоглядно-культурологічна підготовка в єдності двох ланок (навчальної й виховної роботи з дітьми та взаємодії з оточенням).

У нових соціально-економічних умовах при переході на двоступеневу систему підготовки, коли фінансування чотирирічної освіти регламентоване, перед вищими навчальними закладами, які займаються підготовкою вчителів фізичної культури, стоїть ряд завдань, основні з яких:

1. Зберегти і підвищити якість підготовки спеціалістів, які випускаються в рамках чотирирічної освіти.

2. Враховувати зміни пріоритетів у фізичній культурі під час підготовки кадрів певного профілю.

3. Підвищити соціальну захищеність випускників факультетів фізичного виховання в умовах ринкової економіки.

4. Перехід на кредитно-модульну систему підготовки фахівців з метою інтеграції національної освіти в європейський освітній простір.

На наш погляд, кредитно-модульна технологія навчання – цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою докладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння та модульним принципом з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу й ступеня підготовки взагалі.

Необхідно зазначити, що перехід на кредитно-модульну технологію навчання вимагає не лише докорінних змін у педагогічних підходах до складання навчальних планів, освітньо-професійних і робочих навчальних програм, написання принципово інших підручників і посібників, а й проведення психолого-педагогічних досліджень нової технології навчання, її науково-теоретичного обґрунтування й адаптації до різних навчальних дисциплін, напрямів і ступенів підготовки, а також спеціального навчання і перепідготовки науково-педагогічних працівників вищої школи, приведення їх навчального навантаження і заробітної плати до європейських стандартів. Потрібно на психолого-менталітетному рівні позбутися таких ганебних явищ минулого, як вступ до ВНЗ не за знаннями, можливість скласти залік чи іспит без відповідної підготовки, не маючи достатніх знань і практичних навичок з майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, головна відмінність кредитно-модульної системи професійної підготовки від традиційної полягає в системному підході до аналізу конкретної професії чи сфери виробничої діяльності, її гнучкість і здатні через механізм зворотного зв'язку й адаптивність навчальних програм задовольнити потреби в підготовці кадрів.

За даними А. В. Плохого й А. В. Казановського [245], переваги модульної системи навчання полягають у наступному (схема 3.2):

- кредитно-модульна система спрямована на здобуття професійних навичок у процесі діяльності при оптимально необхідному обсязі теоретичних знань;

- кредитно-модульна технологія організації навчального процесу дозволяє скоротити термін навчання, оскільки визначає його відправний момент та тривалість з урахуванням рівня раніше накопичених знань та навичок студентів, передбачає їхню самостійну роботу в індивідуальному темпі, з яким вони можуть якісно засвоювати модулі, змістовні модулі та навчальні елементи, передбачені їх особистими індивідуальними програмами;

- у порівнянні з традиційною, кредитно-модульна система навчання більш мобільна й ефективна, оскільки дає змогу використовувати єдиний банк навчальних елементів, що особливо важливо для підготовки кадрів з відповідною компетентністю;

- кредитно-модульна система забезпечує точну відповідність результатів цілям навчання, дозволяє з високою ймовірністю отримувати очікувані наслідки як результат виваженого технологічного підходу до організації навчального процесу та суб'єкта навчання – студента;

- професійне навчання за модулями практичних навичок не вимагає відмови від традиційної системи і є альтернативною їй. Кредитно-модульна система може використовуватись як самостійно, так і в варіативно-модульному варіанті, що принципово важливо на етапі її впровадження. Отже,

Т Р А Д И Ц І Й Н А С И С Т Е М А	Урочна система організації навчального процесу	Індивідуалізоване навчання	К Р Е Д И Т Н О - М О Д У Л Ь Н А С И С Т Е М А
	Вивчення матеріалу за темами	Освоєння навчальних елементів і змістових модулів	
	Коллективний темп засвоєння змісту навчання	Індивідуальний темп навчання залежно від знань, умінь і навичок студента	
	Екзаменаційна (посесійна) форма контролю знань	Постійний контроль поставлених цілей, однозначність критеріїв оцінки знань і навичок студента	
	Виклад матеріалу без урахування попередньої індивідуальної професійної підготовки студента	Урахування рівня раніше накопичених знань та навичок при формуванні змісту навчання кожного студента	
	Значний обсяг теоретичного матеріалу	Орієнтація на практичну діяльність при мінімумі теоретичного матеріалу	
	Вивчення всіх матеріалів професійного поля професії	Можливість припинити навчання після освоєння певного набору змістових модулів	

Схема 3.2 Порівняльна схема традиційної та модульної системи навчання (за А. В. Плохим та А. В. Казановським)

модульна програма може бути доповнена різними предметами, що дозволяє легко узгодити її з традиційною системою навчання;

- кредитно-модульна система навчання може бути використана для розробки всіх типів навчальних програм для всіх видів професій;

- кредитно-модульна система підвищує особисту мотивацію й самостійність студента в освоєнні визначеної для нього програми навчання;

- кредитно-модульна система навчання дає змогу студенту легко ввійти і вийти з навчального процесу. Цьому сприяють особливості побудови програми навчання, в основі якої лежать окремі модульні блоки, розраховані на досягнення певного рівня компетентності.

Слід зауважити, що основна перевага кредитно-модульної системи навчання полягає у можливості оптимізувати процес професійної підготовки в цілому, підвищити її гнучкість та ефективність. Говорячи про недоліки модульного навчання, слід сказати, що вони не носять явного характеру. Найбільш суттєвий із них полягає в тому, що процес створення (розробки) та впровадження навчальних програм потребує значного обсягу роботи з розробки навчальних елементів, різноманітних карт, схем та таблиць на етапі підготовки навчальних програм.

Для переходу на кредитно-модульну технологію навчання, на думку П.І Сікорського [393], необхідно реалізувати такі першочергові заходи:

- порівняти навчальні плани вищих закладів освіти України із навчальними планами країн Болонського процесу та узгодити їхні інваріативні частини (до 70%);

- централізовано затвердити єдині терміни аудиторного навчання в вищих навчальних закладах;

- використовуючи можливості дидактичної інтеграції, зменшити кількість різних навчальних дисциплін до п'яти для кожного курсу і розмежувати поняття навчального предмету й дисципліни: дисципліна складається з окремих автономних предметів;

- централізовано для кожного напряму підготовки затвердити інваріативну частину навчальних планів і програм, також концепцію формування навчальними закладами варіативної частини програми;

- уніфікувати поняття дидактичного кредиту, виходячи з європейських вимог (1 кредит = 36 годин);

- конкретизувати державний стандарт вищої освіти, визначивши структуру елементів знань для повного засвоєння даного навчального предмета, дисципліни, курсу та ступеня підготовки.

- укласти перехідні структурно-логічні схеми – викладання навчальних дисциплін в кредитних вимірах, за модульним принципом.

Крім цього, як вважають Ю.М. Шкретій і Л.А. Харченко за певної переваги система ECTS (розроблена Європейською комісією у 1997 році для визначення й порівняння результатів навчання студентів при переході з одного європейського ВНЗ в інший у рамках міжнародної академічної мобільності) має складний механізм дії, що включає ряд документів:

- наявність великого інформаційного пакету, який включає каталог курсів з умовами прийому, навчання, проживання тощо для кожного студента;

- укладання договору на навчання між студентом і ВНЗ (приймаючим і тим, хто відправляє);

- опис системи оцінки знань і реєстрація успіхів студента у ВНЗ, який приймає і порядок переведення цих оцінок у систему вузу, що відправляє.

Через практично повну відсутність реальної академічної мобільності серед українських студентів, викладачів і наукових співробітників для адміністрації більшості ВНЗ введення системи кредитних одиниць не здається потрібним, але все - таки її введення є корисним для:

- іноземних студентів, що навчаються у ВНЗ України, й держав-учасниць СНД;

- українських студентів, які мають фінансові можливості продовжити свою освіту в одному із закордонних університетів або в рамках мобільності

повернутися в рідний ВНЗ після засвоєння частини освітньої програми в приймаючому навчальному закладі, що приймає [486].

Щодо України, то одним із основних завдань її педагогічної освіти на етапі становлення національної освіти та її оптимізації в умовах глобалізації є виховання вчителів нової генерації, зокрема, вчителів фізичної культури, які добре розуміють особливості сучасного й майбутнього розвитку України, бачать шляхи розвитку освіти нашої держави та її місце в контексті європейських процесів. Значною мірою успіх конкурентоспроможності української освітньої галузі буде залежати від її вдалої інтеграції в загальноєвропейський освітній простір у межах Болонського процесу.

Підготовкою вчителів фізичної культури займаються як факультети фізичного виховання і так звані «класичні» інститути фізичної культури. Одні ВНЗ до 2007 року готували даних фахівців за напрямом 0101 «Педагогічна освіта», а інші за напрямом 0102 «Фізичне виховання і спорт». Починаючи з 2007 року, підготовка фахівців у галузі фізичної культури і спорту, в тому числі і вчителів фізичної культури, здійснюється за єдиним напрямом 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини». При цьому на сьогоднішній день розроблені й затверджені стандарти лише за напрямом 0101 «Педагогічна освіта». Однак, незважаючи на те, за яким напрям він підготовлений, майбутній учитель повинен мати однакові професійні знання, уміння й навички. Тому на даний час логічним є розробка єдиних Державних освітніх стандартів за галуззю знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» за напрямом підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» та 6.010203 «Здоров'я людини». Дані напрями, згідно з новим переліком галузей напрямів підготовки, (додаток №2 до наказу Міністерства освіти і науки України від січня 2007 року) позначені зірочкою. Це означає, що напрям підготовки «Фізичне виховання і здоров'я людини» одночасно належить до групи напрямів як такі, що передбачають (за умови виконання відповідного освітнього стандарту) можливість присвоєння фахівцю кваліфікацію вчителя.

Відмінність напряму підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» та 6.010203 «Здоров'я людини» за галуззю знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», на наш погляд, повинна полягати у наявності додаткової спеціальності та спеціалізації, яка являється через введення інтегрованих курсів чи дисциплін у варіативній частині кожного циклу як за вибором ВНЗ, так і за вибором студента. Наприклад, зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання» можна ввести додатково спеціальність: туризм (спортивно-оздоровчий), психологія (в тому числі у сфері фізичної культури і спорту), спеціалізацією - спортивно-масова робота (керівник спортивної секції з футболу) тощо. За спеціальністю 6.010203 «Здоров'я людини» на сьогоднішній день додатково можна вводити спеціалізацію, наприклад, фізична рекреація, адаптивне фізичне виховання та інші.

Для переходу на нову систему організації навчального процесу необхідно кожний інтегрований курс (навчальну дисципліну) оцінити в залікових одиницях (кредитах): розробити ефективні методики проведення аудиторних і позааудиторних занять, упровадити модульно-рейтингову систему контролю знань, розробити й видати інформаційні матеріали, які необхідні кожному студенту для ознайомлення з новою системою організації навчального процесу.

Така система залікових одиниць вимагатиме вдосконалення навчально-методичної бази, конкретнішого формулювання вимог до знань з дисциплін. Крім того, вона істотно підвищить необхідність методичного й технічного забезпечення самостійної роботи студентів (що зумовлено збільшенням її обсягу), встановлення постійного контролю над вивченням ними тієї чи іншої дисципліни, яку включено в освітню програму.

У галузевих стандартах, затверджених Міністерством освіти і науки України, загальне навантаження включає аудиторну і самостійну роботу, а в деяких напрямках і екзаменаційні сесії. Європейська система залікових одиниць (кредитів) (ECTS) відображає загальне навантаження студента,

включаючи аудиторну (лекції, лабораторно-практичні заняття, семінари), індивідуальну (підготовка до складання модульних завдань і перевірка знань), всі види практик та підсумкову атестацію, а також самостійну роботу. За повний академічний рік денної форми навчання в системі ECTS нараховується 60 залікових одиниць, всього за 4 роки - 240 залікових одиниць.

Враховуючи те, що один кредит Європейської системи залікових одиниць становить 36 годин, а в галузевих освітніх стандартах за одну залікову одиницю бралось 54 години, виникає необхідність розробити технологію переведення залікових одиниць з однієї системи в іншу. За основу для переведення в залікові одиниці, згідно з освітнім стандартом була взята методика І. В. Мороза [252], яка полягає в наступному.

Виходячи з того, що із 52 тижнів навчального року на студентські канікули припадає 2 тижні взимку і 8 тижнів улітку, можна підрахувати середню кількість тижнів, яка становить 42 тижні на рік. Таким чином, нормативний термін навчання 4 роки бакалавра в тижнях становить $42 \times 4 = 168$ тижнів. А в годинах загальне навантаження дорівнюватиме $168 \times 54 = 9072$ години (54 години – максимальне тижневе навантаження студента).

Час, відведений на факультативи, в усіх стандартах дорівнює 450 годин, і вони не входять у 240 кредитів. Тоді трудомісткість навчання без урахування факультативів становитиме $9072 - 450 = 8622$ академічні години. Отже, 240 кредитів дорівнює 8640 академічним годинам, а навчання однієї залікової одиниці («ціна» кредиту) дорівнює 35,9 академічної години, що після округлення до цілого числа становить 36 академічних годин.

Одержана величина дуже зручна для розрахунків, оскільки один тиждень у цьому разі відповідає 1,5 кредиту, що спрощує підрахунок залікових одиниць за навчальну й виробничу практики та підсумкову атестацію. Інша ціна залікової одиниці (табл. 3.5) приводить до небажаної зміни нормативної кількості одиниць, порівнюючи з системою ECTS.

Необхідно зазначити, що заокруглення розрахункової «ціни» кредиту до 36 супроводжується невеликим зменшенням загальної кількості залікових одиниць (до 239,5). Але це легко ліквідувати шляхом зменшення часу, відведеного на факультативи, в гранично допустимих 5%, а саме з 450 до 432 годин.

Дана методика дає можливість складати навчальні плани з можливістю переведення залікових одиниць (кредитів) з чинних галузевих стандартів у Європейську систему залікових одиниць.

Таблиця 3.5

Технологія переведення залікових одиниць (кредитів) з Державних галузевих стандартів у Європейську систему залікових одиниць

Число кредитів у тиждень	«Ціна кредиту» (в акад. год.)	Кількість кредитів за рік	Нормативна кількість кредитів (залікових одиниць)	
			Бакалавр	Магістр
1	54	40	160	240
1,5	36	60	240	360
2	27	80	320	480
3	18	120	480	720

Розподіл загальної кількості залікових одиниць між елементами навчального плану не викликає труднощів, коли трудомісткість теоретичного навчання унормована галузевим освітнім стандартом і включає трудомісткість екзаменаційної сесії.

Крім цього, за допомогою формули, яку пропонує І. В. Мороз [252], можна вирахувати кількість залікових одиниць (n) будь-якого елемента навчального плану:

$$n = \frac{t}{c} ;$$

де t – трудомісткість навчального плану (навчальної дисципліни, практики, підсумкової атестації), c – «ціна» залікової одиниці, що дорівнює 36 академічним годинам.

Дана методика розрахунків кредитів дала можливість розробити навчальні плани та додатки до дипломів бакалавра з галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт» і здоров'я людини» та напряму підготовки 6.010201 «Фізичне виховання».

Однак під час складання навчального плану і додатків до дипломів необхідно враховувати деякі особливості, що притаманні Європейській системі професійної підготовки, яка базується на кредитно-модульній системі підготовки фахівця. Тому одним із завдань даної роботи було здійснення порівняльного аналізу та виявлення шляхів наближення змісту фізкультурної освіти бакалавра фізичного виховання та спорту, зокрема вчителя фізичної культури в українських вищих навчальних закладах до змісту освіти в зарубіжних навчальних закладах, у яких поділ на ступені бакалавра й магістра найбільш чітко зафіксований.

З 1995 року в межах програми «Сократ», як зауважує Л.П. Сущенко [421, 101], почала створюватися європейська модель програми професійної підготовки кадрів для галузі «Фізична культура і спорт», а також з Європейським товариством фізичного виховання - програми професійного сертифіката. Внаслідок цих робіт була уніфікована «європейська модель» навчальних планів вищих фізкультурних навчальних закладів, де подана кількість навчальних годин з окремих блоків і дисциплін, наприклад, до першого блоку дисциплін входять: фізіологія, анатомія, здоров'я, біомеханіка, статистика, біохімія, біометрія, біологія-гістологія, фізика, хімія; до другого блоку входять: соціологія, філософія, іноземні мови, право; до третього блоку входять: дидактика, педагогіка, психологія; до четвертого блоку входять: дидактика, історія, теорія і методика фізичного виховання, організація, теорія руху, антропомоторика; до п'ятого блоку входять; плавання, легка атлетика,

гімнастика, ритміка, ігри, танці, рекреація, предмети за вибором, лижний спорт, заняття на природі.

За Н.Б. Бомовою [53], у навчальних планах вищих навчальних закладів різних зарубіжних країн співвідношення циклів дисциплін і розподіл їх за роками суттєво відрізняються. Для підтвердження наведених фактів нами порівнювалися типові навчальні плани, за якими навчаються студенти українських вищих навчальних закладів, зокрема Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, та студенти університетів зарубіжних країн, а саме Опольського політехнічного університету (Польща) й Університету штату Північної Дакоти (США) в розрізі циклів соціально-гуманітарної та економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійно-орієнтованої підготовки та вибіркового циклу дисциплін.

Інститут фізичного виховання та спорту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова акредитований у 2003 році, тобто названий ВНЗ має право готувати фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», зокрема вчителів фізичної культури.

Результат порівняння питомої годинної ваги трьох основних блоків дисциплін (дисципліни соціально-гуманітарної й економічної підготовки, науково-природничої підготовки, практичної й професійної підготовки та дисципліни за вибором навчального закладу і студента) української та зарубіжної програм показано в таблиці 3.6 на прикладі трьох вищеназваних вузів.

Як видно, в цілому українська програма відрізняється тим, що значно більша ніж у зарубіжних ВНЗ частина годин відводиться на вивчення дисциплін, які належать до циклу соціально-гуманітарної та економічної підготовки, тоді як в західних програмах – на опанування циклів науково-природничої, практичної і професійної підготовки. При цьому кількість часу, який відводиться на вивчення вибіркового циклу в українських та польських

Таблиця 3.6

Питома вага основних блоків дисциплін у структурі програми освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра фізичного виховання в Україні та за кордоном

Блок дисциплін	НПУ імені М. П. Драгоманова	Опольський політехнічний університет (Польща)	Університет штату Північної Дакоти (США)
Дисципліни соціально-гуманітарної та економічної підготовки	20%	5%	6%
Дисципліни науково-природничої підготовки	21%	27%	20%
Дисципліни практичної та професійної підготовки	47%	55%	50%
Вибіркові дисципліни	12%	13%	24%

програмах підготовки значно менша, ніж в американських. Ще однією відмінністю є значна подрібненість предметів в українській програмі. Так, структуру плану підготовки бакалавра фізичного виховання та спорту Опольського політехнічного університету формують 36 дисциплін. З них 5% циклу соціально-гуманітарної та економічної підготовки, 27% циклу науково-природничої підготовки, 55% циклу практичної і професійної підготовки та 13% вибіркового циклу. При цьому 29 дисциплін належать до нормативної частини, 7 - до вибіркового циклу підготовки. А в Університеті штату Північної Дакоти навчальний план містить лише 29 дисциплін, з яких 6% циклу соціально-гуманітарної та економічної підготовки, 20% циклу науково-природничої підготовки, 50% циклу практичної і професійної підготовки та 24% дисциплін вибіркового циклу. Наведені дані підтверджують дослідження Ю. Войнара [421, 101], який зазначає, що в середньому до навчальних планів підготовки фахівців у європейських країнах входять 38 дисциплін, при цьому простежується єдність лише за основними блоками дисциплін. За даними автора, плани підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, зокрема вчителів фізичної культури складаються з 5-ти блоків (циклів), а саме: цикл загальнонаукових дисциплін, цикл соціально-гуманітарних дисциплін, цикл педагогічних дисциплін, цикл спеціальних дисциплін і цикл спортивних дисциплін.

Також цікавим є те, що у 50-70 роках навчальні плани вищих навчальних закладів нашої країни, які готували майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, зокрема вчителів фізичної культури, склалися в середньому з 25 дисциплін, у 80-90-х роках – з 29 дисциплін [422, 101].

Що стосується Державних стандартів вищої освіти зі спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти (фізична культура)», то в програмі підготовки майбутніх учителів фізичної культури на сьогоднішній день разом з дисциплінами, які належать до вибіркової частини циклу підготовки, в середньому становить 62. (рис. 3.1). При цьому слід зазначити,

що кількість блоків (циклів), порівняно і з навчальними планами підготовки фахівців у зарубіжних країнах менша і становить 4. З них до циклу соціально-гуманітарної та економічної підготовки належить 20% дисциплін, до циклу науково-природничої підготовки 21%, до циклу практичної і професійної підготовки 47% дисциплін. Що стосується вибіркової частини циклу підготовки, то він містить 12% дисциплін.

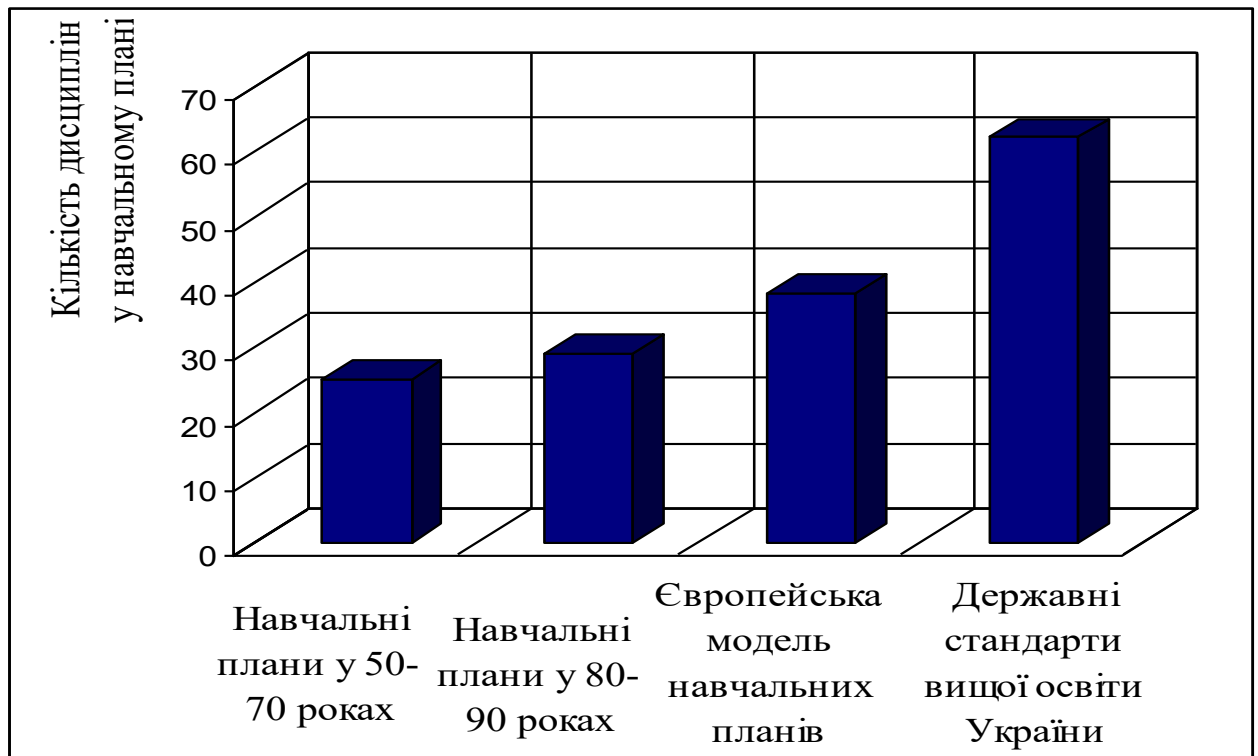


Рис. 3.1 Порівняльна характеристика наявності дисциплін у різних навчальних планах підготовки майбутніх учителів фізичної культури

Суттєво відрізняється й сама організація навчання. В Університеті штату Північної Дакоти протягом тижня зі студентом проводиться всього 15 – 16 аудиторних годин, решта часу відводиться на самостійну роботу. Проте існує жорсткий потижневий контроль. Наприклад, при двосеместровому навчанні студент кожного навчального року складає 10 екзаменів (5 іспитів у семестр). Щоб бути допущеним до екзамену, він повинен скласти протягом семестру 12 заліків. За даними Т.Ю. Осадчої [291, 9], організація підготовки вчителів фізичної культури в американських університетах характеризується

високим ступенем індивідуалізації й диференціації: студенти мають можливість самостійно складати навчальний план, визначати навчальне навантаження на семестр, обирати курси з різних видів фізичної активності на одному з 3-х рівнів складності. Вибір форм і методів організації занять обумовлюється реалізацією університетами особистісного, діяльнісного й рефлексорного підходів до навчання майбутніх вчителів фізичної культури – акцент робиться на взаємодії теоретичних і практичних аспектів навчальних предметів, розвиток практичних умінь студентів у процесі всіх форм занять і педагогічних практик [509].

Цікавим є те, що навчальні плани підготовки бакалаврів у вищенаведених іноземних ВНЗ складаються з двох частин. У програмі підготовки фахівців в Університеті штату Північної Дакоти (США) можна спостерігати дві фази: передпрофесійна, яка триває один рік, і професійна строком три роки. Що стосується навчального плану Опольського політехнічного університету (Польща), то він має два ступені. Перший ступінь триває три роки, де під час навчання всі студенти незалежно від спеціальності вивчають однакові дисципліни. Починаючи з четвертого курсу, студенти переходять на другий ступінь, тривалість якого два роки, де майбутні вчителі фізичної культури діляться за спеціальностями (спеціалізацією). При цьому за ці два роки випускники отримують диплом магістра. Таким чином, в університеті, який розташований у Польщі, студенти навчаються за схемою 3 + 2 роки, де за три роки студент отримує диплом бакалавра, а за наступні 2 - диплом магістра. Що стосується університету штату Північної Дакоти (США), то тривалість підготовки бакалавра становить чотири роки. При цьому, як зауважує Т. Ю. Осадча [291, 9], програма підготовки магістрів є більш спеціалізованою: існує два варіанти навчання – із написанням (для тих, хто продовжує навчання в докторантурі) і без написання наукової роботи (для тих, хто буде займатися практичною роботою).

Порівнюючи програму підготовки студентів, які отримують кваліфікацію вчителя фізичної культури, із зарубіжною, нами було розроблено два навчальні плани, які ввібрали в себе всі найкращі аспекти підготовки у цій сфері як зарубіжних, так і вітчизняних програм(додатки В, Г). Один, основний, за яким створюється додаток до диплому, а інший (робочий), що передбачений для складання розкладу, планування педагогічного навантаження тощо. В робочому навчальному плані подано не тільки назви інтегрованих курсів чи дисциплін, а й модулів, які входять до них. Також указаний семестр, в якому вивчаються модулі, кількість кредитів/годин, що відведено на їх проходження, форми і семестр, у якому здійснюється контроль з того чи іншого модуля.

Відмінність навчальних планів підготовки майбутніх учителів фізичної культури, за якими здійснюється підготовка в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова від Державних галузевих стандартів полягає у створенні інтегрованих курсів, які вивчаються, що дало можливість зменшити їхню кількість і дисциплін до 39, при цьому зміст підготовки не змінився.

Інтеграція навчальних дисциплін, як зазначає В.К. Сидоренко, має ґрунтуватися на таких дидактичних положеннях: супідрядність функцій окремих навчальних дисциплін; економічність – ущільнення й концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в його вивченні; сталість інтегративного базису, об'єднання двох навчальних дисциплін на основі одного із них; наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншої дисципліни [386, 33].

Ці положення повно розкрито в курсі «Педагогіка». Саме тому в кінці 80-х років у Ленінградському педагогічному інституті на кафедрі педагогіки І.А. Колеснікова почала готувати нову програму курсу, передбачивши інтеграцію педагогічних курсів «Вступ до вчительської спеціальності», «Дидактика», «Теорія виховання». Запропонований варіант програми включає

розділи: «Теоретико-методологічні основи педагогіки», «Цілісний навчально-виховний процес», «Організація єдності навчально-виховного процесу». На відміну від охарактеризованих вище програм курсу «Педагогіка», в Полтавському педагогічному інституті з 90-х років апробують програму курсу «Теорія та історія педагогіки», в якому інтегровано такі педагогічні дисципліни, як «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання» і «Школознавство» [101, с. 340-341].

Інтегровані курси - це сукупність навчальних дисциплін, які належать до певної галузі вивчення. При цьому кожна дисципліна може становити як один модуль, так і складатися з декількох модулів, залежно від кількості кредитів/годин, які виділені на їх вивчення. Модульне ділення будується на основі строгого системного аналізу понятійного апарату курсу, що дає можливість виділити групи основних понять, логічно й компактно групувати матеріал, запобігати повторенню всередині курсу, скоротити його обсяг курсу на 30% і більше відсотків.

Зокрема інтегрований курс «Морфофункціональні та метаболічні основи фізичного виховання і спорту» складається з 4 дисциплін, а саме: «Анатомії людини і Спортивної морфології», які являють собою два модулі відповідно «Анатомія людини і Спортивна морфологія». «Фізіологія людини», «Вікова фізіологія» та «Біохімія і біохімічні основи фізичного виховання» становлять один модуль відповідно кожна.

До інтегрованого курсу «Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту», увійшло 4 дисципліни, кожна з яких становить один модуль, зокрема, «Основи медичних знань», «Ззагальна гігієна і гігієна фізичних вправ», «Фізіологія фізичного виховання і спорту» та «Біомеханіка».

Інтегрований курс «Теорія і методика фізичної культури» складається з 5 дисциплін, а саме: вступ до спеціальності, історія фізичної культури, теорія і методика фізичного виховання (ТМФВ), теорія і методика оздоровчої фізичної культури, дитячий та юнацький спорт. При цьому дисципліна ТМФВ

складається з трьох модулів: теорія фізичного виховання, методика розвитку фізичних якостей, фізичне виховання школярів, а всі інші дисципліни представлені як один модуль кожна. Крім цього, з усього інтегрованого курсу «Теорія і методика фізичної культури» передбачається підсумковий модульний контроль.

До інтегрованого курсу «Теорія і методика рухливих і спортивних ігор» увійшло п'ять дисциплін, що відповідає одному модулю кожна, зокрема це: «Рухливі ігри», «Баскетбол», «Волейбол», «Футбол» та «Гандбол». До інтегрованого курсу «Основи здоров'я» належать такі модулі, як «Валеологія» та «Методика викладання предмету «Основи здоров'я»». Інтегровані курси «Медико-біологічний контроль у фізичному вихованні з основами математичної статистики» і «Організація та управління у сфері фізичної культури» складаються з окремих модулів, а саме: Основ лікарсько-педагогічного контролю і математичної статистики, організації і управління у сфері фізичної культури, економіки фізичної культури. Що стосується «Фізичної реабілітації», то цей курс складається з двох модулів, а саме: «Загальної фізичної реабілітації» та «Масажу». Це спостерігається і при розробці такого інтегрованого курсу, як «Теорія і методика викладання гімнастики», який складається із «Основної гімнастики» та «Ритміки і хореографії».

Крім цього, до курсу «Теорія і методика викладання легкої атлетики» увійшло 4 модулі, а саме: «Бігові вправи», «Стрибки», «Метання» і «Багатоборства». Інтегрований курс «Теорія і методика викладання плавання» представлений двома модулями: «Спортивне плавання» і «Прикладне плавання». А такі дисципліни як «Атлетизм», «Лижний спорт» та «Спортивні двобої» складаються з одного модуля. При цьому в навчальному плані ці дисципліни виділені окремо кожна, оскільки на їх вивчення виділено досить багато часу (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Структура навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня
«Бакалавр»**

Програма навчання – Фізичне виховання

Спеціалізація – Організація спортивно-масової роботи

Перший курс

<i>Перший семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>	<i>Другий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>
1	2	3	4
Історія України	3	Іноземна мова	3
Ділова українська мова	2	Безпека життєдіяльності (основи охорони праці)	1
Іноземна мова	2	Безпека життєдіяльності (основи екології)	1,5
Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності і ЦО)	1,5	Морфофункціональні та метаболичні основи фізичного виховання і спорту (анатомія людини і спортивна морфологія)	2,5
Морфофункціональні та метаболичні основи фізичного виховання і спорту (анатомія людини і спортивна морфологія)	2	Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту (біомеханіка)	2
Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту (основи медичних знань)	3	Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту (загальна гігієна та гігієна фізичних вправ)	3
Морфофункціональні та метаболичні основи фізичного виховання і спорту (біохімія та біохімічні основи фізичного виховання)	1,5	Педагогіка (загальна педагогіка)	3
Теорія і методика фізичної культури (вступ до спеціальності)	1	Основи здоров'я (валеологія)	2

Продовження таблиці 3.7			
1	2	3	4
Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (рухливі ігри)	2	Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (баскетбол)	1
Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (баскетбол)	2	Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (волейбол)	2
Теорія і методика гімнастики (основна гімнастика)	2	Теорія і методика гімнастики (основна гімнастика)	2,5
Теорія і методика гімнастики (ритміка і хореографія)	1	Спортивно-педагогічне вдосконалення	6,5
Теорія і методика викладання спортивних двобоїв	1,5		
Спортивно-педагогічне вдосконалення	5,5		
Разом	30	Разом	30

Другий курс

<i>Третій семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>	<i>Четвертий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>
Філософія (основи філософії)	4	Іноземна мова	2
Філософія (релігієзнавство)	2	Інформатика і комп'ютерна техніка	3
Іноземна мова	2	Морфофункціональні та метаболічні основи фізичного виховання і спорту (фізіологія людини)	2
Морфофункціональні та метаболічні основи фізичного виховання і спорту (фізіологія людини)	2	Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту (фізіологія фізичного виховання і спорту)	3
Психологія	4	Морфофункціональні та	

		метаболичні основи фізичного виховання і спорту (вікова фізіологія)	2
--	--	---	---

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4
Педагогіка (загальна педагогіка)	3	Психологія	2
Педагогіка (історія педагогіки)	2,5	Педагогіка (методика виховної роботи)	1
Педагогіка (основи педагогічної майстерності)	3	Теорія і методика фізичної культури (теорія і методика фізичного виховання)	2
Педагогіка (освітньо-виховні системи)	1,5	Фізична реабілітація (основи фізичної реабілітації)	3
Теорія і методика фізичної культури (історія фізичної культури)	1,5	Організація і методика туризму	4
Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (волейбол)	1	Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (футбол)	1
Теорія і методика гімнастики (основна гімнастика)	2	Теорія і методика викладання легкої атлетики	4
Спортивно-педагогічне вдосконалення	1,5	Спортивно-педагогічне вдосконалення	1
Разом	30	Разом	30

Третій курс

<i>П'ятий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>	<i>Шостий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>
Філософія (етика та професійна етика)	2	Правознавство	4
Філософія (логіка)	1	Теорія і методика фізичної культури (теорія і методика оздоровчої фізичної культури)	4
Філософія (риторика)	1	Теорія і методика фізичної культури (дитячий та юнацький	2

		спорт)	
Основи економічної теорії	4	Теорія і методика фізичної культури (організація спортивно-масової роботи)	3
Політологія	3	Фізична реабілітація (масаж)	3

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4
Теорія і методика фізичної культури (теорія і методика фізичного виховання)	4	Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (гандбол)	2
Фізична реабілітація (масаж)	3	Теорія і методика викладання легкої атлетики	2
Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (футбол)	2	Теорія і методика викладання плавання	4
Теорія і методика викладання легкої атлетики	2	Спортивно-педагогічне вдосконалення	2
Теорія і методика викладання плавання	4	Теорія і методика фізичної культури (дитячий і юнацький спорт)	4
Теорія і методика викладання атлетизму	2		
Спортивно-педагогічне вдосконалення	2		
Разом	30	Разом	30

Четвертий курс

<i>Сьомий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>	<i>Восьмий семестр</i>	<i>ECTS Кредити</i>
Технічні засоби навчання	2	Соціологія	3
Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор (гандбол)	2	Культурологія	2

Теорія і методика викладання лижніх видів спорту)	3	Медико-біологічний контроль у фізичному вихованні з основами математичної статистики (основи лікарсько-педагогічного контролю)	1
Спортивно-педагогічне вдосконалення	4	Медико-біологічний контроль у фізичному вихованні з основами математичної статистики (математична статистика)	1,5

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4
Теорія і методика викладання футболу (міні-футбол та методика викладання)	3	Спортивні споруди і обладнання	1
Теорія і методика викладання футболу (методика суддівства у футболі)	6	Основи здоров'я (методика викладання предмета "Основи здоров'я")	3
Теорія і методика викладання футболу (організація і проведення навчально-тренувального процесу юних футболістів)	5	Організація і управління у сфері фізичної культури і спорту (організація і управління у сфері фізичної культури і спорту)	1,5
Теорія і методика викладання настільного тенісу	5	Організація і управління у сфері фізичної культури і спорту (економіка фізичної культури)	1
		Спортивно-педагогічне вдосконалення	5
		Теорія і методика викладання футболу (міні-футбол та методика викладання)	3

		Теорія і методика викладання футболу (організація і проведення навчально-тренувального процесу юних футболістів)	5
		Аеробіка	3
Разом	30	Разом	30

Повний курс навчання: 240 кредитів.

Відповідно до експериментального навчального плану та рекомендацій щодо модульно-рейтингової системи оцінювання успішності навчання були перероблені навчальні програми інтегрованих курсів (дисциплін) та розроблені додаткові документи: «Опис інтегрованого курсу» та «Структура навчальної дисципліни (модуля)». Всі вищеназвані документи складають основу інформаційного пакету, який розміщується в Інтернеті для всіх тих, хто має бажання ознайомитися з програмою підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Опис інтегрованого курсу містить інформацію про його назву, чітковий опис змісту: рік навчання, в якому вивчається курс, кількість аудиторних годин (лекції, практичні заняття, індивідуальна робота), семестри, в яких здійснюється підготовка з даного курсу, розподіл аудиторних годин у кожному семестрі. Крім цього, вказується мета даного курсу, подається програма вивчення матеріалу з описом результатів навчання, що передбачаються з кожного модуля інтегрованого курсу. Також представлена бібліографія, яка включає підручники та інші матеріали, необхідні в процесі вивчення певного модуля курсу.

Для організаційно-методичного супроводження навчального процесу розроблено структурно-логічну схему програми підготовки фахівців графіки навчального процесу.

Структура навчальної дисципліни (модуля) складається з назви дисципліни, визначення семестру, у якому вивчається дисципліна, кількості кредитів, що відводиться на неї, кількості годин, що плануються на лекційні семінарські (практичні) заняття; вказується прізвище викладача і його дані (адреса, телефон, допомогою яких з ним можна зв'язатися), статус дисципліни в навчальній програмі, опис дисципліни та її завдання, методи навчання, передмова, методичне забезпечення, екзаменаційна методика, реєстрація на курс, реєстрація на іспит, зауваження та скорочення.

Опис інтегрованого курсу

Дисципліна: «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор»

ІНСТИТУТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

<p>Курс № 23 1, 2, 3, 4 Загальна кількість аудиторних годин: 238 (44 години лекцій, 110 годин практичних занять + 84 години індивідуальної роботи) Годин на тиждень: 1 семестр Теорія: 0,4 години Практичні заняття: 1 година Індивідуальна робота: 0,6 годин 4, 5, 6, 7 семестри Теорія: 0,5 години Практичні заняття: 1,6 години Індивідуальна робота: 0,9 годин</p>	<p>Фізичне виховання</p>	<p>Обов'язковий: X Вибірковий: Річний: 1 семестр: X 2 семестр: X 3 семестр: X 4 семестр: X 5 семестр: X 6 семестр: X 7 семестр: X 8 семестр:</p>
--	--------------------------	--

Мета: Дати ґрунтовні знання з теоретичних і практичних питань, пов'язаних з історією та розвитком спортивних і рухливих ігор, базові знання

з особливостей використання рухливих ігор в навчальному процесі дітей та молоді, з тактики і правил суддівства спортивних ігор та сформувати практичні уміння та навички, які пов'язані з технікою спортивних ігор та з методикою проведення рухливих ігор в різних вікових періодах .

Програма:

- Історія виникнення та розвитку рухливих ігор, особливості використання рухливих ігор у різні вікові періоди. Методика навчання рухливим іграм. Правила проведення рухливих ігор.

- Історія виникнення й розвитку баскетболу в світі і в Україні. Загальна характеристика гри. Фізичні якості баскетболіста. Класифікація техніки й тактики гри. Методика навчання баскетболу. Правила суддівства в баскетболі.

- Історія виникнення й розвитку волейболу в світі і в Україні. Загальна характеристика гри. Фізичні якості волейболіста. Класифікація техніки й тактики гри. Методика навчання волейболу. Правила суддівства у волейболі.

- Історія виникнення й розвитку футболу в світі і в Україні. Загальна характеристика гри. Фізичні якості футболіста. Класифікація техніки й тактики гри. Методика навчання футболу. Правила суддівства у футболі.

- Історія виникнення й розвитку гандболу в світі і в Україні. Загальна характеристика гри. Фізичні якості гандболіста. Класифікація техніки й тактики гри. Методика навчання гандболу. Правила суддівства в гандболі.

Бібліографія:

1. Аксельруд Г.М. Рухливі, веселі, винахідливі. Дитячі ігри та розваги. К.: Богдана, 1995.- 136 с.
2. Былеева В., Коротков И. Подвижные игры: Учебное пособие для институтов физической культуры. М.: ФиС, 1982 – 224 с.
3. Железняк Ю.Д. Волейбол в школе. - М: Просвещение. - 1989. - 125с.
4. Игнатьева В. Я. Гандбол. Учебное пособие для ин-тов физ. культ. - М.: ФиС, 1983.- 200 с.

5. Латишкевич Л. А., Маневич Л. Р. Гандбол. - К.: Радянська школа, 1980. - 70 с.

6. Леонов А.Д., Малый А.А. Баскетбол. Киев: «Радянська школа» – 1989. – 165 с.

7. Романенко А.Н., Джус О.Н., Догадин М.Е.. Книга тренера по футболу. - К., 1988. - 253 с.

8. Соломонко В.В., Лисенчук Г.А., Соломонко О.В.. Футбол (Підручник для студентів вищих учбових закладів фізичного виховання і спорту).-Київ: Олімпійська література, 1997. - 288 с.

9. Тимошенко О.В., Мішаровський Р.М., Махов В.Я. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор. Навчально-методичний посібник. Київ: «Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова», 2003. - 212 с.

Методи оцінювання: тестування для оцінювання знань з теоретичного матеріалу, практичні нормативи з визначення рівня розвитку рухових умінь і навичок техніки спортивних ігор.

Передумови: достатня фізична підготовленість.

Індивідуальна робота: курсова робота згідно з тематикою, яка визначена кафедрою.

Структура навчальної дисципліни (модуля)

Назва курсу	Курс №	Семестр
Рухливі ігри	23-а	1
Тип курсу	Години/Тиждень/ЗС/ВС	Кількість
Кредитів		2
Лекція	0,4 Л/ЗС	
Практичне заняття	1 Пр/ЗС	
Індивідуальна робота	0,6 Ін/ЗС	

Викладач: П І Б

Інститут: фізичного виховання та спорту, м. Київ, вул. Тургенєвська 3-9,

тел. 486-26-38

Статус дисципліни в навчальній програмі:

Дисципліна (модуль) знаходиться в нормативній частині циклу практичної та професійної підготовки і належить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».

Опис дисципліни: Рухливі ігри в системі фізичного виховання в Україні, методика навчання рухливим іграм, організація та проведення ігор, правила гри та методика суддівства змагань з рухливих ігор.

Завдання дисципліни: Студент повинен навчитися основним рухливим іграм, надавати необхідні знання, вміння й навички гри з проведення рухливих ігор для самостійної організаційної, виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних змагань.

Метод навчання: лекції та практичні заняття.

Передумова: необхідна достатня загальна фізична підготовленість студента.

Методичне забезпечення: протягом лекцій роздаються студенту навчально-методичні посібники з основ теорії і методики викладання спортивних і рухливих ігор.

Екзаменаційна методика: поточний контроль (залік), який складається з трьох частин, зокрема виконання практичних нормативів, методичної підготовки (проведення рухливих ігор), письмового тестування з теоретичного розділу даного курсу.

Реєстрація на курс: немає.

Реєстрація на іспит: немає.

Зауваження: для визначення знань студентів з теоретичної підготовки застосовуються закриті тести, які складаються з питань і трьох – чотирьох варіантів відповідей, одна з яких правильна.

Скорочення: курс №: вказує на номер курсу в каталозі курсів, надрукованому університетом.

ЗС: Зимовий семестр; ВС: Весняний семестр; Л: Лекції; Пр: Практичні заняття; Ін: Індивідуальна робота.

Структура навчальної дисципліни (модуля)

Назва курсу	Курс №	Семестр
Баскетбол	23-б	4
Тип курсу	Години/Тиждень/ЗС/ВС	Кількість
Кредитів		3
Лекція	0,5 Л/ВС	
Практичне заняття	1,6 Пр/ВС	
Індивідуальна робота	0,9 Ін/ВС	

Викладач: П І Б

Інститут: фізичного виховання та спорту, м. Київ, вул. Тургенєвська 3-9,

тел. 486-26-38

Статус дисципліни в навчальній програмі:

Дисципліна (модуль) знаходиться в нормативній частині циклу практичної і професійної підготовки й належить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».

Опис дисципліни:

Історія розвитку гри Баскетбол, загальна характеристика гри, фізичні якості баскетболіста, техніка й тактика гри, методика навчання техніці й тактиці гри, організація та проведення змагань, правила гри та методика суддівства змагань з баскетболу.

Завдання дисципліни:

Студент повинен навчитися основам техніки й тактики гри, надавати необхідні знання, вміння й навички гри з баскетболу для самостійної організаційної, виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних

закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних змагань.

Метод навчання: лекції та практичні заняття.

Передумова: Необхідна достатня загальна фізична підготовленість студента.

Методичне забезпечення: протягом лекцій роздаються студенту навчально-методичні посібники з основ теорії і методики викладання спортивних ігор.

Екзаменаційна методика: поточний контроль (залік), який складається з трьох частин, зокрема, виконання практичних нормативів, методичної підготовки (проведення занять з баскетболу як учитель й суддівство матчів), письмове тестування з теоретичного розділу даного курсу.

Реєстрація на курс: немає.

Реєстрація на іспит: немає.

Зауваження: для визначення знань студентів з теоретичної підготовки застосовуються закриті тести, які складаються з питання і трьох – чотирьох варіантів відповідей, одна з яких правильна.

Структура навчальної дисципліни (модуля)

Назва курсу	Курс №	Семестр
Волейбол	23-в	5
Тип курсу	Години/Тиждень/ЗС/ВС	Кількість
Кредитів		3
Лекція	0,5 Л/ЗС	
Практичне заняття	1,6 Пр/ЗС	
Індивідуальна робота	0,9 Ін/ЗС	

Викладач: П І Б

Інститут: фізичного виховання та спорту, м. Київ, вул. Тургенівська 3-9,

тел. 486-26-38

Статус дисципліни в навчальній програмі:

Дисципліна (модуль) знаходиться в нормативній частині циклу практичної і професійної підготовки й належить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».

Опис дисципліни: Історія розвитку гри „Волейбол”, загальна характеристика гри, фізичні якості волейболіста, техніка й тактика гри, методика навчання техніці й тактиці гри, організація та проведення змагань, правила гри та методика суддівства змагань з волейболу.

Завдання дисципліни:

Студент повинен навчитися основам техніки й тактики гри, надавати необхідні знання, вміння і навички гри з волейболу для самостійної організаційної, виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних змагань.

Метод навчання: лекції та практичні заняття.

Передумова: необхідна достатня загальна фізична підготовленість студента.

Методичне забезпечення: протягом лекцій роздаються студенту навчально-методичні посібники з основ теорії і методики викладання спортивних і рухливих ігор.

Екзаменаційна методика: поточний контроль (залік), який складається з трьох частин, зокрема, виконання практичних нормативів, методичної підготовки (проведення занять з волейболу я учитель і суддівство матчів), письмове тестування з теоретичного розділу даного курсу.

Реєстрація на курс: немає.

Реєстрація на іспит: немає.

Зауваження: для визначення знань студентів з теоретичної підготовки застосовуються закриті тести, які складаються з питання і трьох – чотирьох варіантів відповідей, одна з яких правильна.

Структура навчальної дисципліни (модуля)

Назва курсу Футбол	Курс № 23-г	Семестр 6
Тип курсу Кредитів	Години/Тиждень/ЗС/ВС	Кількість 3
Лекція	0,5 Л/ВС	
Практичне заняття	1,6 Пр/ВС	
Індивідуальна робота	0,9 Ін/ВС	

Викладач: П І Б

Інститут: фізичного виховання та спорту, м. Київ, вул. Тургенєвська 3-9,

тел. 486-26-38

Статус дисципліни в навчальній програмі:

Дисципліна (модуль) знаходиться в нормативній частині циклу практичної і професійної підготовки й належить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».

Опис дисципліни:

Історія розвитку гри Футбол, загальна характеристика гри, фізичні якості футболіста, техніка й тактика гри, методика навчання техніці і тактиці гри, організація та проведення змагань, правила гри та методика суддівства змагань з футболу, особливості гри в міні-футбол, правила гри в міні-футбол.

Завдання дисципліни:

Студент повинен навчитися основам техніки й тактики гри, надавати необхідні знання, вміння й навички гри з футболу для самостійної організаційної, виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних

закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних змагань.

Метод навчання: лекції та практичні заняття.

Передумова: необхідна достатня загальна фізична підготовленість студента.

Методичне забезпечення: протягом лекцій роздаються студенту навчально-методичні посібники з основ теорії і методики викладання спортивних ігор.

Екзаменаційна методика: поточний контроль (залік), який складається з трьох частин, зокрема, виконання практичних нормативів, методичної підготовки (проведення занять з футболу як учитель і суддівство матчів), письмове тестування з теоретичного розділу даного курсу.

Реєстрація на курс: немає.

Реєстрація на іспит: немає.

Зауваження: для визначення знань студентів з теоретичної підготовки застосовуються закриті тести, які складаються з питання і трьох – чотирьох варіантів відповідей, одна з яких правильна.

Структура навчальної дисципліни (модуля)

Назва курсу	Курс №	Семестр
Гандбол	23-д	7
Тип курсу	Години/Тиждень/ЗС/ВС	Кількість
Кредитів		3
Лекція	0,5 Л/ЗС	
Практичне заняття	1,6 Пр/ЗС	
Індивідуальна робота	0,9 Ін/ЗС	

Викладач: П І Б

Інститут: фізичного виховання та спорту, м. Київ, вул. Тургенєвська 3-9,

тел. 486-26-38

Статус дисципліни в навчальній програмі:

Дисципліна (модуль) знаходиться в нормативній частині циклу практичної і професійної підготовки й належить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».

Опис дисципліни:

Історія розвитку гри Гандбол, загальна характеристика гри, фізичні якості гандболіста, техніка й тактика гри, методика навчання техніці й тактиці гри, організація та проведення змагань, правила гри та методика суддівства змагань з гандболу.

Завдання дисципліни:

Студент повинен навчитися основам техніки й тактики гри, надавати необхідні знання, вміння й навички гри з гандболу для самостійної організаційної, виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних змагань.

Метод навчання: лекції та практичні заняття.

Передумова: необхідна достатня загальна фізична підготовленість студента.

Методичне забезпечення: протягом лекцій роздаються студенту навчально-методичні посібники з основ теорії і методики викладання спортивних ігор.

Екзаменаційна методика: поточний контроль (залік), який складається з трьох частин, зокрема виконання практичних нормативів, методичної підготовки (проведення занять з гандболу як учитель і суддівство матчів), письмове тестування з теоретичного розділу даного курсу.

Реєстрація на курс: немає.

Реєстрація на іспит: немає.

Зауваження: для визначення знань студентів з теоретичної підготовки застосовуються закриті тести, які складаються з питання і трьох – чотирьох варіантів відповідей, одна з яких правильна.

Прикладом «Опису інтегрованого курсу» та «Структури навчальної дисципліни (модуля)» може слугувати розроблена структура навчальних дисциплін (модулів), які входять до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор».

Необхідно вказати на те, що протягом майже трьох років (1 – 6 семестри) навчання всі студенти незалежно від додаткової спеціалізації навчаються за єдиною програмою. А починаючи з сьомого семестру студентська молодь вивчає спеціальні модулі, що дає можливість свідомо обирати ту спеціалізацію, яка їй до вподоби.

Таким чином, практичне засвоєння цих спеціальних модулів розкрило перспективи підготовки студентів за додатковими спеціальностями. Однак не всі елективні модулі «рентабельні» в розумінні наступного працевлаштування випускників факультетів фізичного виховання і правомірності документів, які визначають їх другу спеціальність. У зв'язку з цим нами розроблений наступний перелік основних вимог, які ставляться до організації підготовки студентів за додатковими спеціальностями і спеціалізації:

1) можливість їх вивчення без шкоди (в часовому вираженні) для основних дисциплін фізкультурних спеціальностей і без значного збільшення навчального навантаження студентів;

2) наявність у ВНЗ висококваліфікованих фахівців, які здатні до певної переорієнтації, розширення й доповнення навчальних програм за певними дисциплінами, а також матеріально-технічної та спортивно-матеріальної баз;

3) можливість по закінченні ВНЗ суміщати дві спеціальності при роботі в одному закладі;

- 4) зміна акцентів у кадрових потребах суспільства;
- 5) збереження правових норм, що визначають правомірність посвідчень за додатковими спеціальностями і спеціалізацією.

На сьогоднішній день в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури за наступними додатковими спеціальностями: практичний психолог (в тому числі в галузі фізичної культури та спорту), організатор спортивно-оздоровчого туризму та спеціалізації – спортивно-масова робота (керівник спортивної секції з футболу).

Як приклад наводимо схему організації додаткової (виробничої) практики з психології студентів знапрямую підготовки «Фізичне виховання» з додатковою спеціальністю «Практичний психолог» (в тому числі в галузі фізичного виховання та спорту).

Бази практики підбиралися цілеспрямовано, таким чином, щоб студенти могли працювати не тільки у звичайних школах, ліцєях, гімназіях, а й у дитячо-юнацьких спортивних школах, в училищах фізичного виховання. При цьому вік тих, хто навчається в них, припадає на підлітковий період, який найбільш складний у психолого-фізіологічному відношенні, і характер спортивної діяльності вимагає постійного дослідження.

Що стосується додаткової спеціальності «Організатор спортивно-оздоровчого туризму», то виробнича практика була організована, крім загальноосвітніх шкіл, у ДЮСШ, туристичних центрах. Під час проходження даної практики студенти організовують туристичні походи не тільки в межах населеного пункту, де знаходиться навчальний заклад, а й по території всієї України, використовуючи різні ландшафти, зокрема, рівнину й гірську місцевість.

Для реалізації ідеї впровадження додаткової спеціалізації «Керівник спортивної секції з футболу» було підібрані спеціальні футбольні клуби «ДЮСШ -15», «Атек», «Зміна», «Оболонь» та інші, де студенти-практиканти

не тільки вивчали особливості проведення навчально-тренувального процесу, а й ознайомлювалися зі специфікою функціонування, з особливостями організації та схемою управління даного спортивного клубу.

Розроблені навчальні плани дають можливість суміщати навчання за двома спеціальностями чи отримувати додаткову спеціалізацію без введення нових інтегрованих курсів, а лише з додаванням нових модулів (дисциплін) до інтегрованого курсу. Наприклад, до інтегрованого курсу «Практична психологія» були додані наступні модулі: педагогічна психологія, вікова психологія, психологічне консультування і психокорекція, основи психотерапії, психологія конфліктів, психологія спілкування, організація психологічної служби та психологія спорту. Навчальний план з додатковою спеціалізацією «Організатор спортивно-оздоровчого туризму» містить інтегрований курс «Теорія і методика викладання спортивно-оздоровчого туризму», до якого для забезпечення підготовки фахівців за даною спеціалізацією введені додаткові модулі: технологія рекреаційно-оздоровчої діяльності, орієнтування і топографія, оздоровчий туризм, організація і методика спортивно-туристичної роботи, спортивні споруди та туристичне обладнання, організація і проведення туристичних походів. Що стосується навчального плану з додатковою спеціалізацією «Керівник спортивної секції з футболу», то до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання футболу» введено додаткові модулі: міні-футбол та методика викладання, методика суддівства у футболі, дитячий і юнацький спорт та організація і проведення навчально-тренувального процесу юних футболістів.

Пошук і розробка моделей нової спеціалізації у ВНЗ, які готують майбутніх учителів фізичної культури, є необхідним завданням, що ставить перед вищим навчальним закладом суспільство і вимагає створення всіх умов, включаючи рівень науково-методичної та науково-дослідницької діяльності, систематичне підвищення кваліфікації кадрів, залучення фахівців з інших вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів, розширення матеріально-

технічної бази. Реалізація даного напрямку істотно підвищує соціальне значення і захищеність як випускника ВНЗу, так і самих вищих начальних закладів.

Необхідно зауважити, що, використовуючи можливості дидактичної інтеграції, зменшити кількість різних навчальних дисциплін до п'яти для кожного семестру і застосовувати при цьому інтенсивне вивчення модулів під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури не є можливим, виходячи із специфіки даної спеціальності. Так, майже 30% усіх дисциплін належить до практичних модулів, що приводить до збільшення рухової активності студентів. Враховуючи те, що всі студенти підвищенню своєї спортивної майстерності відводять значно більше часу, ніж це передбачається навчальним планом інтенсивне вивчення практичних дисциплін приведе до того, що об'єм фізичних навантажень, враховуючи практичні заняття з різних інтегрованих курсів чи дисциплін («Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», «Теорія і методика викладання гімнастики», «Теорія і методика викладання плавання» тощо) і тренувальних занять, може зрости до 20-25 годин на тиждень, що негативно вплине на стан здоров'я тих, хто займається. Оскільки, за даними В.М. Платонова [323], середня величина об'єму фізичних навантажень навіть на четвертому етапі підготовки спортсменів (етап реалізації максимальних можливостей) складає в середньому 15 – 20 годин на тиждень. Таким чином, студент в один семестр вивчає в середньому 7-8 дисциплін.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагає перегляду змісту та обсягу навчального матеріалу з будь-якої дисципліни, а це зрештою, на думку А.П. Верхоли, прямо залежить від затрат часу [72]. Враховуючи залежність врахування часу, Ю.К. Бабанській [22] вважає, що оптимізацією повинно бути передбачено досягнення максимальних навчальних результатів при мінімально необхідних затратах часу.

Крім цього, відмінність навчальних планів, за якими ведеться підготовка у вітчизняних ВНЗ, вимагає суттєвого перегляду принципів щодо створення навчальних програм підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з урахуванням досвіду зарубіжних країн і сучасних вимог, представлених Болонською конвенцією. Таким чином, постає проблема вдосконалення програм підготовки, зокрема навчальних програм, які могли б значно оптимізувати навчальний процес студентської молоді.

3.3. Технологія створення типових навчальних програм, побудованої на засадах кредитно-модульної організації навчального процесу

Логічним завершенням роботи по специфікації професії є підготовка навчальної програми – основного документа, відповідно до якого розробляються модулі, змістові модулі, створюються навчальні елементи і здійснюється процес навчання. У зв'язку з цим до її розробки ставляться досить жорсткі вимоги [258].

Оволодіння методикою створення навчальних програм значною мірою залежить від єдності підходів до трактування термінів та понять, що розкривають її суть та особливості. Ключовими є наведені нижче терміни та поняття, які мають такий зміст:

Модульна навчальна програма – це затверджений у встановленому порядку документ, що визначає необхідний і достатній для професійного навчання набір модулів, який відповідає кваліфікаційним вимогам певної професії чи виду робіт, та кількість кредитів/годин, необхідних для їх засвоєння.

Модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (інтегрованого курсу, навчальної дисципліни, практики, державної

атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу з чітко визначеним початком та кінцем.

Заліковий кредит – це завершена задокументована частина (інтегрованого курсу, навчальної дисципліни, практики тощо) навчання студента, що підлягає обов'язковому оцінюванню та зарахуванню. В заліковому кредиті оцінюються всі види навчальної діяльності студента, що формують компетенцію.

Змістовий модуль – система навчальних елементів інтегрованого курсу чи навчальної дисципліни, що засвоюється за допомогою відповідних методів навчання.

Навчальний елемент – це навчальний матеріал, розрахований на вивчення студентом, який охоплює переважно одну практичну навичку чи дискретну частину навчального матеріалу, необхідну для оволодіння нею.

Передусім програма повинна повністю відповідати вимогам кваліфікаційної характеристики професії. Все, що входить до опису професії, повинно бути відображено в програмі у вигляді модулів та навчальних елементів.

Зазначимо, що, приступаючи до поділу діяльності, описаної у функціях на попередньому етапі роботи, на модулі, змістові модулі та навчальні елементи, слід мати на увазі, що цей тривалий і складний процес розпочинається з структурування навчального матеріалу, необхідного для оволодіння певною професією, зокрема вчителя фізичної культури. В його основі лежить ідея виділення із загального змісту навчання відносно самостійних, функціонально завершених підсистем, які отримали назву *Модуль*. Це не просто якась доцільно визначена частина навчального матеріалу, а його цілісна завершена складова.

Кожний модуль передусім передбачає якусь роботу і повинен бути спрямований на засвоєння конкретних технологічних операцій чи дій шляхом

оволодіння студентом необхідними для цього знаннями, вміннями й навичками.

Розподіл роботи за модулями – це не формальне завдання, а складний творчий процес, який значною мірою визначає якість модульної навчальної документації в цілому.

Як стверджують А.В. Плохій та А.В. Казановський [245], подрібнення роботи на надто малі компоненти перетворює програму на громіздку конструкцію. Надмірне укрупнення модулів вступає у протиріччя з самою ідеєю модульного підходу, оскільки веде до ототожнення модулів з розділами навчальних програм, що притаманно традиційній системі професійної підготовки.

На наш погляд, кількість модулів залежить від числа кредитів, відведених на вивчення інтегрованого курсу (дисципліни), і визначається зі співвідношення: *1 модуль = одному, двом і навіть трьом заліковим кредитам*. При цьому залікові кредити включають в себе різні форми навчальної діяльності студента (табл. 3.8), кожна з яких у свою чергу складається зі змістових модулів. Крім того, кожний змістовий модуль являє собою сукупність навчальних елементів (НЕл – навчальний елемент лекції, НЕпр – практичного (семінарського) заняття, НЕк – консультації, НЕкз – контрольного заходу: модульний контроль, залік, екзамен тощо, НЕінд – індивідуальної роботи).

Тому при визначенні модулів потрібно враховувати такі принципові моменти:

1. У кожному модулі мають бути чітко визначені початок та кінець роботи. Він повинен бути завершеною частиною загальної роботи, технологічно пов'язаний з іншими модулями і спрямований на отримання результату, що підлягає оцінюванню.

2. Назва модулів повинна бути сформульована коротко й чітко, визначати зміст роботи, що виконується в рамках його.

Таблиця 3.8

Структура навчальної дисципліни (модуля)

МОДУЛЬ				
ФОРМИ НАВЧАННЯ	<i>Аудиторна робота</i>	<i>ЗМ₁</i>	НЕ _{1л} +НЕ _{2л} +...НЕ _{лл}	
		<i>ЗМ₂</i>	НЕ _{1пр} +НЕ _{2пр} +...НЕ _{лпр}	
		<i>ЗМ₃</i>	НЕ _к	
		<i>ЗМ₄</i>	НЕ _{кз}	
		<i>ЗМ_n</i>	НЕ _{інд} (робота на стадіоні, в спортивному залі, басейні під керівництвом викладача)	
	<i>Самостійна робота</i>	<i>ЗМ_{1с}</i>	НЕ _{1с} (робота в інформаційних мережах)	
			НЕ _{2с} (опрацювання додаткової літератури)	
	<i>Наукова робота</i>	<i>ЗМ_n</i>	НЕ (публікації)	
			НЕ (участь у конференціях)	
			НЕ (участь в олімпіадах)	
			НЕ (участь в інших конкурсах, отримання грантів)	
	<i>Спортивно-масова робота</i>	<i>ЗМ_{см}</i>	НЕ (участь у змаганнях високого рівня)	
			НЕ (участь в організації та проведенні спортивно-масових заходів)	
	ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ЗАЛІКОВИХ КРЕДИТІВ			

3. Засвоєння студентом конкретного модуля як відносно самостійної частини роботи має пов'язуватися з його кваліфікаційним і професійним ростом, бути кроком до реального робочого місця.

Підготовка зведеної відомості модулів – це важливий етап роботи, своєрідна візитна картка майбутньої модульної навчальної документації. Однак під час розробки програми для інтегрованих курсів чи дисциплін, де

передбачені практичні заняття, на яких відбувається формування і розвиток рухових умінь і навичок провідне місце займають змістові модулі й навчальні елементи. Тому після завершення етапу розробки модулів розпочинають розробку змістових модулів і навчальних елементів. Першим етапом цієї роботи є визначення необхідного їх переліку до кожного модуля шляхом побудови програм у вигляді таблиць. Мета цього відповідального моменту роботи – втілити необхідні кроки діяльності та навички, потрібні для їх виконання, в конкретні змістові модулі чи навчальні елементи.

Усі змістові модулі в модульній системі професійної підготовки, можна розподілити на шість основних груп: теорія, діяльність, графічна інформація, методи й засоби навчання, обладнання й інвентар та техніка безпеки.

Такий розподіл змістових модулів за групами дозволяє чітко адресувати навчальні матеріали та будувати стійкі міждисциплінарні зв'язки, які, не позбавляючи гнучкості всю програму, органічно поєднують в один навчальний пакет матеріали, наприклад, з історії розвитку певного виду спорту, знання про споруди, обладнання та інвентар, техніку й тактику виду спорту, методи діагностики тих, хто займається фізичною культурою і спортом, методика навчання і суддівства з виду спорту, що вивчається, техніку безпеки під час занять певним видом спорту тощо. При цьому слід зауважити, що в системі кредитно-модульної технології навчання, побудованій на діяльнісному підході, головними є змістові модулі групи, до якої належить діяльність (формування професійних умінь і навичок та практичне засвоєння методики навчання з певного виду спорту чи фізкультурно-оздоровчої діяльності). Всі інші мають мету підтримати діяльність, створити відповідні умови, дати необхідну інформацію, застерегти від небезпеки під час проведення занять з практичних дисциплін, навчити використовувати сучасні методи та інформаційні технології в навчальному процесі.

Що стосується змістових модулів групи, до якої належить теорія, то до неї не слід включати все, що вимагає словесного роз'яснення чи інформування студентів. У змістових модулях цієї групи мова повинна йти про фундаментальні закони і принципи, які лежать в основі процесів чи дій. Наприклад, загально педагогічні принципи, принципи фізичного виховання та спортивного тренування, вікові закономірності динаміки розвитку фізичних здібностей тощо.

Змістові модулі, які пов'язані з умінням володіти термінологією будь-якого виду спорту, читати план-конспекти уроків, у яких використовуються специфічні скорочення під час складання комплексу гімнастичних вправ і графічні роз'яснення в організаційно-методичних вказівках тощо, належать до 3-ї групи - «графічна інформація».

Змістові модулі 4-ї групи, до якої належать методи і засоби навчання містять детальну інформацію про методи та засоби, що використовуються при виконанні роботи. До 5-ї групи включені змістові модулі, що містять знання про спортивні споруди, обладнання та інвентар, які використовуються відповідно до умов в конкретному змістовому модулі.

Що стосується змістових модулів 6-ї групи, то до них належать питання, техніки безпеки при проведенні занять з практичних дисциплін.

Слід також зауважити, що кожний змістовий модуль складається з навчальних елементів. Так, змістовий модуль 1-ї групи «теорія» складається з таких навчальних елементів як, наприклад, фізична підготовка спортсмена, організація і проведення змагань, організація проведення уроку та ін. Змістовий модуль 2-ї групи «діяльність», включає навчальні елементи, що передбачають виконання технічних прийомів, наприклад, ведення, передачі, удару (кидка) м'яча, ходьби, бігу, стрибків тощо залежно від виду спорту. До змістового модуля 3-ї групи «графічна інформація» ввійшли навчальні елементи, які характеризують уміння складати й читати плани-конспекти, комплекси фізичних вправ та інше. При цьому треба мати на увазі, що один і

той же навчальний елемент може використовуватися в декількох модулях. Наприклад, навчальний елемент, пов'язаний зі складанням конспектів, зокрема підготовчої частини, яка містить комплекси загальнопідготовчих вправ, буде використовуватися незалежно від виду спорту. Вивчення навчального елемента «Організація і проведення змагань» передбачає, що студент може використовувати ці знання під час опанування дисциплін, які пов'язані з вивченням будь-яких видів спорту.

Необхідно зауважити, що всі змістові модулі можуть бути наявні в різних формах навчання, наприклад, під час проведення аудиторної, самостійної, наукової роботи тощо. При цьому змістові модулі дії підтримуються змістовими модулями інших п'яти груп, що дозволяє студенту отримувати необхідну інформацію для формування відповідних практичних умінь і навичок та необхідної методики для навчання в певному виді спорту чи фізкультурно-оздоровчій діяльності (рис. 3.2). Під час розробки модульної документації виникає питання: а чому не можна всю інформацію, яка потрібна для оволодіння професійною навичкою, вмістити в одному змістовому модулі? Це зручно як для студента, так і для викладача.

Це справді так, але при такому підході втрачається гнучкість модульних навчальних програм, виникає складність у забезпеченні міждисциплінарних зв'язків, стає неможливим використання змістових модулів та навчальних елементів для конструювання модульних навчальних програм залежно від спеціалізації, забезпечення їх відповідності чітко діагностованій меті навчання.

Навчальна програма може мати будь-який обсяг залежно від кількості модулів, змістових модулів та навчальних елементів, які до неї входять (табл. 3.9). До модульної навчальної програми додається перелік модулів і відповідно змістових модулів до кожного модуля в порядку їх вивчення, який визначається специфікою та технологічними особливостями професії.

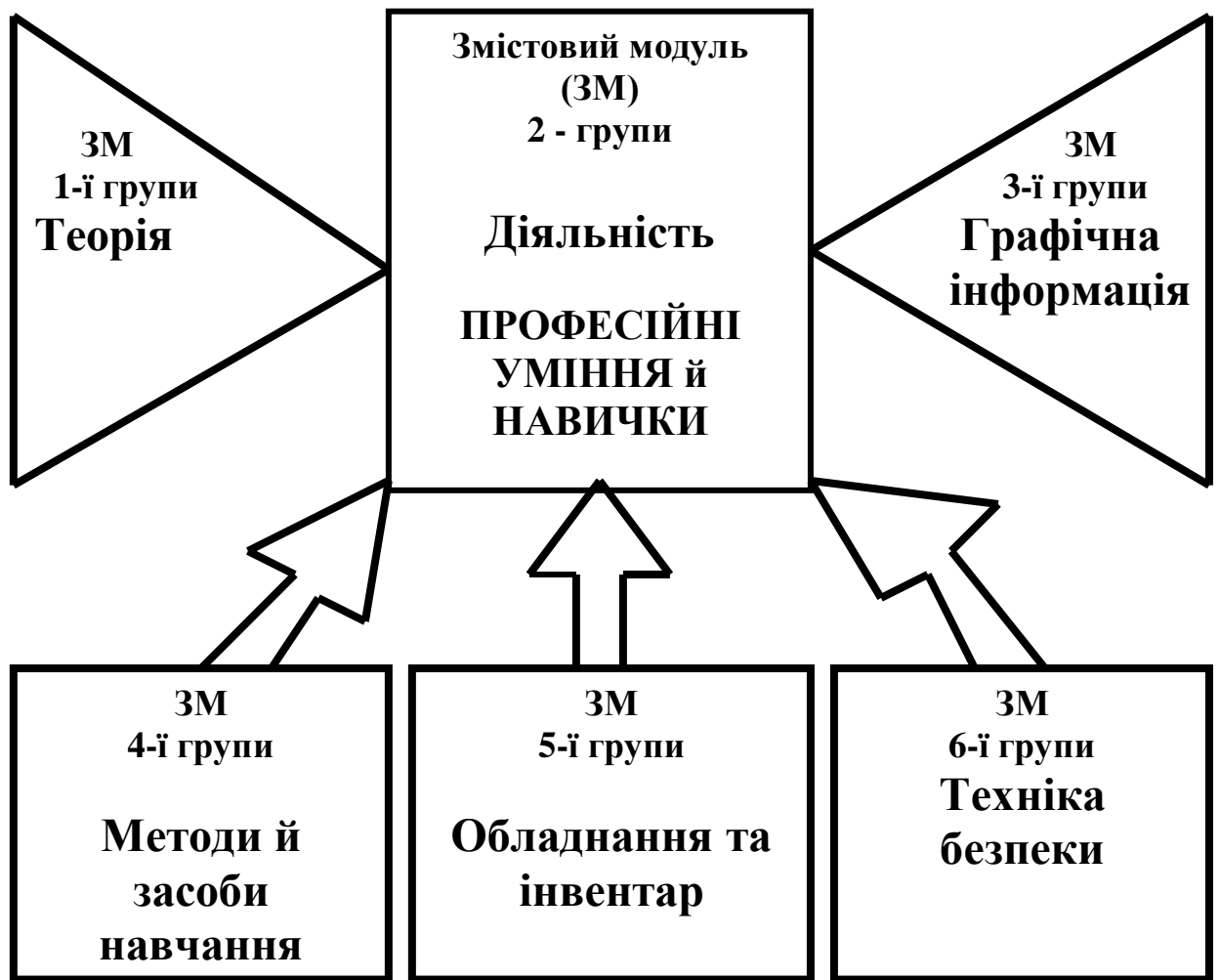


Рис. 3.2 Взаємозв'язок професійних умінь і навичок із змістовими модулями.

Слід також підкреслити, що перелічені в програмі модулі розкладають роботу на відносно самостійні, закінчені дискретні частини змісту навчання, передбачені кваліфікаційною характеристикою. Однак вона вимагає й ознайомлення студентів з певним обсягом навчального матеріалу інформативного та теоретичного характеру.

По горизонталі у таблиці розміщують номер модуля, його відповідну назву та час проходження матеріалу, який визначається в годинах. У вертикальні колонки програми згідно з порядковим номером вписуються назви відповідних змістових модулів.

Таблиця 3.9

Структура модульної навчальної програми

№ змістових модулів	Назва модулів та змістових модулів	Час проходження матеріалу кредити / години					
		Всього годин	Самостійна робота		Аудиторна робота		
			Поточна	Підсумкова	Лекції	Семінарські (практичні) заняття	Індивідуальна робота
1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 1						
1.1.							
1.2.							
	Модуль n+1						
2.1.							
2.2.							
2.3.							

У колонці з правого боку напроти кожного модуля та змістового модуля ставиться кількість годин, що відводиться на їх вивчення. Необхідно вказати, що аудиторна робота включає не тільки години на лекційні й семінарські (практичні) заняття, а й індивідуальну роботу, яка передбачає, при необхідності, додаткові заняття чи консультації для тих студентів, які недостатньо оволоділи матеріалом, а також здійснення поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури. Що стосується самостійної роботи, то вона ділиться на підготовку

студентів до поточного й підсумкового контролю. При цьому студент самостійно вивчає той матеріал, який винесений на самостійну підготовку згідно з навчальною програмою.

Розробка модулів, змістових модулів та навчальних елементів може здійснюватись у порядку, визначеному їх розробниками. Засвоєння ж їх студентами під час навчання визначається характером технологічних процесів, вимогами техніки безпеки, професійною доцільністю. Тому встановлення порядку засвоєння модулів, змістових модулів та навчальних елементів має важливе методичне значення, оскільки, як відомо, спочатку викладають теорію, а потім практику.

Згідно з усіма цими вимогами на основі кредитно-модульної технології навчання розроблені навчальні програми, за допомогою яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах України, зокрема з таких інтегрованих курсів, як «Теорія і методика фізичної культури» та «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» (додатки Д, Є).

Перелік модулів, змістових модулів та навчальних елементів у порядку їх вивчення відіграє також важливу роль при розробці індивідуального плану навчання студента та контролю за ходом його виконання.

На етапі завершення аналітичної роботи з опису та аналізу професії створюється робоча навчальна програма. У ході використання її у навчальному процесі вона, як правило, кожного року уточнюється й доопрацьовується. Це пов'язано з тим, що в процесі роботи виникає потреба включити до програми додаткові модулі, змістові модулі чи навчальні елементи, розділити один навчальний елемент на кілька або замінити його іншим тощо.

У зв'язку з тим, що майже 40% усього часу відводиться на самостійну і майже 10% - на індивідуальну роботу стає необхідним створення інформаційних матеріалів, які давали б можливість студенту самостійно

контролювати хід вивчення тієї чи іншої дисципліни (модуля). Особливістю створення робочої навчальної програми є те, що в ній міститься навчально-методична картка, в якій показано графік проходження матеріалу з кожного модуля (дисципліни) по тижнях (додаток Ж, З). Так, до навчально-методичної картки вноситься перелік тем з лекційних, семінарських занять, питання, які відносяться до самостійної роботи студентів. Указані номери тижнів, у які планується вивчення різних тем з лекційних, семінарських занять, а також індивідуальна робота й кількість годин на тиждень для проведення різних форм навчання. Така навчально-методична картка повинна бути інформативною і розповсюджена серед студентів, які вивчають даний матеріал. Це дає можливість майбутнім учителям фізичної культури володіти інформацією про те, які теми слід вивчати і на якому тижні; що виноситься на самостійну роботу і коли здійснюється індивідуальна робота; який вид контролю і коли необхідно виконати його, а також скільки балів студент отримає за те чи інше модульне завдання. Крім цього, перелік модулів, змістових модулів та навчальних елементів у порядку їх вивчення відіграє також важливу роль при розробці індивідуального плану навчання студента та контролю за ходом його виконання.

Тому остаточний варіант робочої навчальної програми доцільно оформляти після завершення розробки модулів, змістових модулів та навчальних елементів. Статус офіційного документа робоча навчальна програма отримує у встановленому порядку після її затвердження. Типова навчальна програма, яка рекомендується для широкого впровадження, доопрацьовується з урахуванням результатів апробації, погоджується у відповідних інстанціях і затверджується Міністерством освіти і науки України.

3.4. Теоретичні засади діагностики рівня засвоєння професійних знань і умінь фахівців фізичного виховання і спорту у вищій школі

Аналіз робіт, зокрема П.І. Подтивалкіної [232], у яких досліджується питання розробки і впровадження педагогічних технологій, дозволяє говорити про технологію як певну послідовність етапів, які, будучи взаємопов'язаними і взаємообумовленими, спрямовані на створення надійного інструмента моніторингу якості освіти, підходів до оцінювання, зокрема тестів, до впровадження тестових технологій. Результати вимірювання навчальних досягнень студентів не повинні залежати від особистих характеристик та стану тих, хто перевіряє, виключати непередбачуваність, вплив всього того, що можна віднести до розряду другорядних чинників.

Одним із шляхів реалізації завдання перебудови навчального процесу, як зазначає Л.П. Пшенична, є запровадження технології модульно-рейтингової системи контролю успішності студентської молоді, яка базується на самостійній навчально-пізнавальній роботі, індивідуальному навчанні, співтворчості суб'єктно-суб'єктивних відносин викладача та студента, що створює сприятливі умови для педагогічного стимулювання навчання, посилення ролі самоосвіти, самоаналізу й самооцінки, ділових взаємовідносин викладачів і студентів [244].

На сьогоднішній день поточний та підсумковий контроль пізнавальної діяльності студентів розглядається з позицій, які відображають реальні умови й вимоги процесу навчання у ВНЗ. У свою чергу, на думку Б.А. Мендзія, Л.Є. Дещинського, А.Г. Загороднього [328], особливу актуальність мають питання вивчення і встановлення оптимальних норм і методів поточного й підсумкового контролю пізнавальної діяльності студентів.

Як зазначає Р.М. Вернидуб [390], необхідність встановлення і введення критеріїв оцінки знань студентів очевидні, оскільки в практиці роботи ВНЗ нерідко виникають випадки, коли показники успішності окремих студентів чи

цілої групи і навіть потоку значною мірою залежать не від знань студентів, а від суб'єктивного підходу викладача до оцінки цих знань. Ця обставина викривляє істинну картину результатів навчальної роботи студентів, а в деяких випадках спостерігається негативний виховний ефект.

На жаль, не всі працівники вищої освіти зрозуміли необхідність встановлення критеріїв оцінювання пізнавальної діяльності студентів. На думку С.І. Зінов'єва [141], спроби розробити критерії оцінювання знань студентів у ВНЗ не привели і не можуть привести до позитивних результатів. Така заява автора базується на тому, що кожний викладач має свої «Нефіксовані критерії оцінок, які в основному, точно визначають рівень знань та умінь студентів, а на процес встановлення оцінки, що є прерогативою викладача, не повинні впливати будь-які формалізовані й уніфіковані критерії і норми. Природно, що у кожного викладача такі «нефіксовані» критерії є, але вони залежать від багатьох суб'єктивних факторів і мають значні відхилення в оцінюванні результатів пізнавальної діяльності. Так, наприклад, за даними А.В. Денисової [109], 276 викладачів ВНЗ одну і ту ж студентську роботу оцінили наступним чином: 31% поставили оцінку «незадовільно», 65% - «задовільно», 4% - «добре». Наведений приклад показує, наскільки великий діапазон суб'єктивності при оцінюванні знань студентів, якщо ці оцінки ставляться тільки на основі «нефіксованих» критеріїв. Тому необхідно розробити інший, більш бажаний підхід до визначення викладачем рівня та якості знань, умінь і навичок студентів. Як правило, викладач, будучи висококваліфікованим спеціалістом зі своєї дисципліни, чітко уявляє, що повинен знати і вміти студент в ідеальному випадку. Визначення оцінки «відмінно» у більшості випадків не викликає труднощів, помилки трапляються рідко. Більш складніше оцінити ступінь «незнання» або «невміння» студента, тобто оцінити його в балах за відповідь чи виконану роботу при наявності в них помилок і недоліків [420]. Тому, на наш погляд зору, необхідно виходити не із різних критеріїв оцінки, а із кількості

правильних відповідей на поставлені питання чи різних кількісних показників, які характеризують виконану роботу. При цьому у деяких видах спорту виступ без помилок і недоліків оцінюється максимальною кількістю балів, а за допущені помилки і недоліки відповідно знімаються долі балів (спортивна й художня гімнастика, спортивна акробатика, фігурне катання на ковзанах тощо).

Таким чином, ми вважаємо за необхідне встановити як критерій оцінки знань студентів – відповідну кількість відповідей на поставлені питання, а як критерій оцінки вмінь і навичок - кількість набраних балів за виконану роботу чи кількість помилок і недоліків, виходячи зі специфіки виду спорту. Враховуючи, що відповідні критерії і норми оцінок слід розробляти для кожної дисципліни, то у цьому випадку не правильно вести мову про якісь універсальні, узагальнені критеріїв оцінки, які б однаково підходили для всіх вузівських дисциплін [450].

Та система контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, що встановлена на сьогоднішній день, підпадає під велику критику. Передусім подається та обґрунтовується теза про неправильність оцінки знань і умінь студентів, зокрема за якісними ознаками, оскільки вони є тільки суб'єктивним вираженням думки викладача [235]. До недоліків існуючої системи контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності студентів відносять те, що вона запозичена чи навіть механічно перенесена із середньої школи.

Взамін існуючого пропонується з кожної вузівської дисципліни розробити стандартні показники рівня знань студентів, під якими розуміють тестові завдання. Таку пропозицію висуває В. П. Безпалько [35]. Спираючись на розроблені ним рівні знань і умінь тих, хто навчається, він вважає, що просування учня у пізнавальній діяльності є своєрідним підйомом по східцям, а контроль і оцінка результатів цієї діяльності повинні здійснюватися за допомогою комплектів спеціальних тестів.

При цьому, як вважають М.А. Гаврилов, М.М. Яремко [81], знання як об'єкт контролю і оцінки є якісною ознакою, яка характеризує особистість людини, хоча при бажанні можна внести деякі формалізовані кількісні показники. Тому будь-яка кількісна оцінка цих ознак у кінцевому підсумку, переходить в якісну. Інша справа, що з метою зменшення впливу суб'єктивних і випадкових факторів з кожної дисципліни необхідно розробити і встановити критерії й кількісні норми оцінок, які встановлені на основі результатів тестування.

У свою чергу ми цілком згодні з пропозицією про необхідність збільшення шкали оцінки, оскільки у ВНЗ користуються трибальною шкалою позитивних оцінок, що не дає можливості диференціювати оцінку результатів пізнавальної діяльності студентів [462].

Зазначимо, що в умовах приєднання нашої країни до Болонського процесу зростає роль контролю у навчальній діяльності студентів. Все більшого значення набуває об'єктивна оцінка рівня їхньої підготовки до вивчення кожної дисципліни, до роботи в школі, що дозволить своєчасно відкорегувати процес викладання й правильно організувати самостійну роботу студентів. Саме тому контролю навчальної діяльності студентів зараз приділяється особлива увага, він є одним з дійових засобів управління навчальним процесом [301, 479].

Під терміном *контроль за успішністю* Дейнек Казі розуміє одержання інформації у ході навчально-виховного процесу [106].

У роботі Л.П. Одерія [273] контроль визначається як важливий компонент системи навчального процесу, що проводиться у різних формах (поточний, періодичний, підсумковий) для визначення рівня знань, умінь, навичок з метою вдосконалення організації навчального процесу в цілому.

У дисертаційному дослідженні Л.М. Русакової [365] контроль у педагогічному процесі у вищих навчальних закладах потрібно розглядати як засіб педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів,

при якому здійснюється регулярне поетапне оцінювання й корекція підготовки спеціалістів як стосовно засвоєння знань, умінь і навичок, так і стосовно виховання студентів.

У роботі Ю.В. Головач [89] контроль визначається як діяльність, змістом якої є реалізація системи способів та форм впливу того, хто навчає, на того, хто навчається, з метою виявлення та аналізу рівня навченості на момент контролю. Такі поширені визначення пов'язані з багатофункціональністю контролю, з намаганням авторів у це поняття вкласти всі функції і дії контролю. Тобто, залежно від того, які ознаки покладені в основу терміна, таке визначення і дають контролю.

При цьому, на думку А.С. Іваненка й Е.В. Терентєва [146], оцінка знань – це систематична робота, яка спрямована на накопичення інформації, вироблення й популяризацію основних знань студентів, а контроль знань – це одна зі складових процесу навчання, яка знаходиться у відповідності до нових вимог і завдань розвитку вищої освіти.

Студенти по різному сприймають і готуються до певного виду й типу контролю. Це, як зазначає Л.М. Романишина, свідчить про те, що контроль впливає на інтенсивність самостійної роботи ще до того, як він буде проведений [360].

М.М. Ржецький [356] визначає такі види дії контролю на діяльність студентів: випереджаюча, опосередкована й післядія. Для навчаючої функції важливе значення має опосередкована дія й післядія. Коли перед контролем ставиться мета активізувати процес навчання, використовується випереджаюча дія й післядія.

На думку І.М. Романюка [362], раціонально організований поточний контроль дає інформацію не тільки про рівень знань, але й про доцільність використання методів, форм і засобів навчання, про характер індивідуалізації й диференціації навчання, про наявність білих плям у знаннях студентів.

При поточному контролі М.М. Ржецьким [356] широко використовується самоконтроль і самооцінювання. Вони є засобом стимулювання пізнавальної діяльності, підставою для саморегулювання. Оскільки в оволодінні знаннями суттєве значення має пізнавальна активність самого студента, його прагнення до оволодіння знаннями, то якраз самоконтроль і є тією стимулюючою силою, яка допомагає досягти мети. Впевнюючись при самоконтролі, що він оволодів матеріалом, студент відчуває радість успіху, яка пов'язана з досягненням мети. І навпаки, якщо результати роботи не задовольняють його, він відчуває внутрішнє протиріччя між бажаними успіхами й досягнутими, і це дає поштовх для більш активної роботи. Таким чином, поточний контроль виконує головну роль у системі контролю знань. Він виконує йсі функції контролю.

Зазначимо, що наступним типом контролю є підсумковий контроль. Відомо, що при традиційній системі навчання підсумковий контроль є основним контролем, що реєструє. При роботі за модульно-рейтинговою технологією його результат є тільки складовою оцінки, що виставляється студенту. Це надає поточному контролю більшої ваги і позбавляє випадковості в оцінюванні знань та умінь. Методи проведення екзамену різноманітні: усний, письмовий, проблемний, програмований. Засоби контролю визначає викладач разом зі студентами. Екзамен може бути проведений за білетами, без білетів, за тестами, шляхом співбесіди, груповим обговоренням проблеми. Цей тип контролю разом із поточним дає можливість одночасно регулювати процеси викладання й навчання [501].

Деякі автори, зокрема М.А. Бондаренко, Л.В. Іванова, З.С. Куликова, Н.Ф. Романова [56, 148], виділяють так званий відстрочений контроль, який проводиться через деякий проміжок часу після основного екзамену у формі контрольної роботи. Головна мета цього контролю – визначити обсяг матеріалу, що залишається в пам'яті. Аналіз результатів такої роботи показує всі прогалини в методиці проведення лекційних, семінарських, лабораторних і

практичних занять, дає інформацію про практичні можливості даного контингенту студентів. Особливе значення відстрочений контроль має при наявності двох екзаменів з однієї дисципліни, тоді його результати можуть бути введені в підсумкову оцінку.

Необхідно зазначити, що контроль є нормованим, тому виступає як один із важливих засобів індивідуальної і групової діяльності, він є одним з факторів організації навчального процесу. Залежно від етапу навчання і типу контролю, одна або декілька його функцій починають відігравати провідну роль. При цьому не допускається підміна однієї функції іншою. Ось чому кожний тип контролю відповідає своїй меті [395].

На думку Л.М. Романишиної [360, 50], під тематичним слід розуміти контроль після вивчення певної теми. Звідси випливає його мета: виявити рівень засвоєння матеріалу з теми, визначити питання, які засвоїлись на недостатньому рівні. При цьому достатнім є другий і третій рівні засвоєння знань (відтворення, застосування). Форми і методи контролю найрізноманітніші, що залежить від особливостей дисципліни. Модульний контроль – це різновид тематичного контролю, який відрізняється від останнього обсягом матеріалу, що контролюється.

Як вважають В.М. Нуждін і Л.М. Романишина [270, 360], у модуль входить декілька тем, об'єднаних спільними властивостями. Це своєрідний підсумковий контроль, який деякі автори визначають як міні-екзамен. Із завданнями модульного контролю студенти ознайомлюються перед початком вивчення дисципліни. З думкою цих авторів важко погодитися, оскільки модульний контроль не є обов'язково підсумковим контролем. Він може бути і поточним контролем, який проводиться у формі заліку.

Особливостями модульного навчання, порівняно з традиційним, на думку багатьох учених [5; 42; 198; 375; 475], такі:

- сформульовані цілі діяльності, які ставлять студентам перед початком навчання;

- зміст навчання подається у вигляді модулів, які мають гнучку структуру і пристосовані до індивідуального вивчення;
- процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від одиниці змісту навчання, від цілей, засобів;
- контроль за результатами діяльності студентів відбувається одночасно з проходженням модуля після його вивчення.

На думку Д.С. Богданова та І.М. Богданової, при побудові модулів мало уваги приділяється контролю знань однієї з найбільш важливих ланок процесу навчання. А це одна з найбільш важливих ланок процесу навчання. Особливо це стосується вхідного і поточного контролю, оскільки вони суттєво впливають на рівень знань, будучи видами корегованого контролю.

Крім цього, за даними Л.М. Романишиної, при використанні модульної системи велика роль відводиться чіткій послідовності велику роль відіграє чітка послідовність завдань контролю. Для вивчення кожного модуля перед студентами ставляться наступні завдання:

1. Опрацювати навчальний матеріал на лекціях, практичних і лабораторних заняттях.
2. Виконати серію контрольних завдань в аудиторії і вдома, а також програмовані завдання.
3. Максимально використовувати свій час і здібності для отримання додаткових балів за вивчення модуля [360, 78].

У роботах багатьох авторів [14; 16; 84; 114; 315; 359; 373; 406; 419] вказується на те, що програмований контроль є ефективним методом організації самостійної роботи студентів. За його допомогою поточний контроль здійснюється більш ефективно.

Серед чотирьох методів програмованого контролю (альтернативний метод контролю, метод конструювання відповідей, метод за допомогою ЕВМ і метод за допомогою тестів для програмованих ММ), на наш погляд, найбільш ефективним для застосування в навчальному процесі при підготовці

майбутніх учителів фізичної культури є альтернативний метод контролю. При цьому методі студенту пропонуються питання, на які подається декілька відповідей, з яких одна правильна. Всі відповіді закодовані у спеціальних картках під числовими номерами. Студент повинен зафіксувати номер правильної відповіді. Такий метод дає можливість значно зменшити затрати часу на здійснення контролю знань, сприяє встановленню єдиних вимог, тобто ставить усіх студентів в однакові умови, бо всі дають відповіді на одні й ті ж питання; і, що найголовніше, він не вимагає використання різної складної техніки та наявності комп'ютерних програм.

На основі аналізу традиційної системи оцінювання можна зробити висновок про потребу створення системи оцінювання знань такого типу, яка б не зв'язувала ініціативу студента й викладача, давала б можливість для росту, підвищення якості знань до рівня, який відповідає здібностям студента, зробила б процес навчання бажаним для нього. Ця система повинна забезпечувати якісне виконання специфічних функцій контролю: виявлення необхідних ознак засвоєння матеріалу, визначення рівня засвоєння матеріалу й оцінювання відповідності досягнутого рівня до рівня еталону. Крім цього, система повинна розширити межу оцінок, щоб зняти гальма з традиційної шкали оцінювання знань [196]. На думку А. О. Андрощука [9], необхідно ввести оцінну технологію, яка не повинна бути трудомісткою і давала б можливість оцінити знання студентів при роботі за модульною програмою, мала б мотиваційний характер, виключала б помилковість в оцінюванні, тому що враховувала б усі види навчальної діяльності, створювала б умови для зацікавлення студентів в одержанні знань. Такою системою на його думку на даному етапі розвитку освіти є модульно-рейтингова система.

Як зазначає В. Нагаєв [257], модульно-рейтингова система оцінювання знань є тільки складовою підготовки в системі кредитно-модульного навчання.

За даними А.В. Фурмана й О.І. Калугіна [457], модульне навчання як інноваційна психолого-дидактична система являє собою гармонійну сукупність змісту, форм, методів і засобів розвиваючого навчання, яка забезпечує оптимізацію психосоціального розвитку особистості вчителя й учня шляхом реалізації принципу модульності. Модульне навчання – це також психолого-педагогічна теорія, що інтенсивно розвивається, покликання якої полягає в тому, аби визначити ідеї, принципи, закони і закономірності, моделі та класифікації, поняття й наукові факти психо-соціального розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань, умінь і навичок, системою норм і системою цінностей, які дають змогу особистості сформулювати й реалізувати себе, що надзвичайно важливо для спеціаліста, зокрема закладу вищої педагогічної освіти.

Що стосується рейтингу, то В.А. Казаков та інші [389] характеризують його як оцінку, порядок, класифікацію, які визначають оцінку для первинної класифікації соціальнопсихологічних об'єктів за ступенями вивчення загальних для всіх якостей.

Взагалі рейтинг у перекладі з англійської мови означає оцінку, клас, розрядність. Щодо студента, то, як стверджує Л.М. Романишина оцінка його діяльності є об'єктивністю для управління цим процесом [360, 112].

Аналіз досвіду застосування систем модульно-рейтингового оцінювання навчальної діяльності в США показує, що в американських університетах та коледжах використовується декілька типів (моделей) таких систем [510]. Для оцінки успішності майбутніх учителів фізичної культури був узятий перший тип моделі модульно-рейтингової системи контролю, а саме: всі результати на етапах поточного контролю знань та умінь оцінюються в балах та додаються від етапу до етапу. Тим самим формується рейтинг студента. За даними Б.Л. Вульфсона [80], у більшості європейських країн упроваджена й успішно функціонує 100-бальна шкала оцінювання якості знань студентів, яка

трансформується в шкалу оцінювання знань за Європейською Кредитно-Трансферною та Акумуляуючою Системою.

Розробка структури комплексного контролю знань та умінь студентів проводиться відповідно до положення «Про систему підсумкового контролю, оцінювання знань та визначення рейтингу студентів» [328], яке розроблене з метою подальшого вдосконалення діючої системи контролю знань студентів, упровадження й унормування існуючих модульно-рейтингових технологій вивчення навчальних дисциплін, та спрямована на реалізацію таких основних завдань:

1) систематизація знань та активне їх засвоєння впродовж навчального року (семестру);

2) скорочення розриву між завданнями, що виносяться для контролю, і програмою дисципліни;

3) відкритість контролю: ознайомлення студентів з усіма формами контрольних заходів та контрольними завданнями на початку вивчення дисципліни;

4) підвищення рівня об'єктивності оцінювання знань через збільшення контрольних заходів та застосування 100-бальної шкали оцінювання;

5) забезпечення належних умов вивчення програмного матеріалу й підготовка до контрольних заходів, що досягаються шляхом чіткого їх розмежування за змістом і регламентацією в часі,

6) підвищення мотивації студентів до систематичної активної роботи впродовж навчального року (семестру), переорієнтація їх цілей з отримання позитивної оцінки на формування стійких знань, умінь та навичок,

7) розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку у них творчого мислення та підвищення ефективності роботи викладацького вкладу.

На думку А.В. Плохія й А.В. Казановського [245], модульна система навчання надає перевагу тестовим методикам контролю, що дозволяють здійснювати його оперативно та якісно.

3.4.1. Використання тестів як одна із умов оптимального та об'єктивного визначення навчальних досягнень студентської молоді

Використання тестового методу контролю пов'язане, на думку Л.М. Романишиної [360, 173] із застосуванням модульно-рейтингової технології оцінювання успішності студентської молоді, що зумовлено рядом причин:

- дає можливість оцінити одночасно знання великої групи студентів;
- забезпечує викладачів інформацією про ступінь засвоєння вивченого матеріалу за невеликий проміжок часу;
- допомагає викладачам у виборі методики проведення занять;
- сприяє швидкому «зворотному зв'язку»;
- дозволяє диференціювати та індивідуалізувати контроль;
- дозволяє визначити можливість переведення студентів з одного рівня до наступного.

Метод тестування використовується нами при проведенні всіх видів контролю і на різних заняттях. Він проводиться за допомогою тестових завдань.

Що ж таке тестування? В літературі є декілька визначень цього поняття. Взагалі тестуванням називається будь-який вид перевірки. За визначенням Д. Ленерта [517], тестування - це науковий метод дослідження однієї або декількох різних ознак особистості, мета якого полчає у визначенні відносного ступеня вираження індивідуальної ознаки на основі максимального використання кількісних показників.

К. Інгенкамп визначає тестування як «метод педагогической диагностики, с помощью которого выборка проведения, репрезентирующая

предпосылки или результаты учебного процесса, должна максимально отвечать принципам сопоставимости, объективности, надежности и валидности измерений, должна пройти обработку и интерпретацию и быть готовой к использованию в педагогической практике». [150].

Засобом реалізації тестування є тест. За визначенням Л.П. Одерія [274], тест – це завдання стандартної форми (словесного характеру або у вигляді малюнків), які застосовуються з метою визначення рівня розумового розвитку, спеціальних здібностей, вольових якостей людини та інших сторін її особистості. На думку Н.М. Буримської [64], тест – це короткі стандартизовані завдання, за результатами виконання яких можна судити про деякі характеристики іспитованого, а також про його знання, уміння і навички.

Як зауважує В. П. Безпалько [35], тестами можна назвати завдання на виконання діяльності певного рівня в поєднанні з системою оцінювання. Оскільки забезпечити оптимальне функціонування усієї системи неможливо без швидкого «зворотного зв'язку», тести виконують цю функцію, чим забезпечують якість контролю. Крім цього, тести активізують розумову діяльність студента, не порушуючи ходу навчального процесу. Цей контроль є оперативним. Крім завдань, тест повинен містити еталон відповіді [143].

За даними Н.А. Цатурової [466], перше педагогічне оцінювання у формі тесту було проведено в Англії в 1864 році. Директор школи Джордж Фішер створив «a scale book» - книжку, де були надані питання і відповіді для вибору, - прообраз сучасного тесту. Початком системних досліджень у педагогіці вважають 1894 рік. Американський учений Райс склав педагогічний тест, який повинен був оцінити успішність навчання навичкам письма. У 1891 році французький психолог Біне створив першу серію тестів для дослідження особистості. На початку ХХ століття вже чітко розмежовуються два напрямки у тестовій роботі: тести психологічні і тести педагогічні [240].

Зазначимо, що психологічні тести оцінюють рівень розумового розвитку людини, інші параметри особистості. Педагогічні визначають успішність тих, хто навчається за тими чи іншими шкільними дисциплінами за певний період навчання. Кожний напрям висуває своїх учених-теоретиків і практиків [311].

Н.А. Цатурова вказує, що у 1915 р. з'явилися перші стандартизовані педагогічні тести. Це були тести Стоуна для перевірки знань з арифметики, Бекінгема – для перевірки правопису. У той же час виникає шкала правопису Торндайка (США). Основні принципи, які використовувалися при складанні і застосуванні цих тестів надалі лягли в основу всієї методології групових тестів:

1. Принцип обмеження часу.
2. Принцип деталізованої інструкції як по відношенню до проведення тестування, так і по відношенню до підрахунку результатів.
3. Вибірковий метод формування відповіді.
4. Детальна статистична обробка результатів.
5. Експериментальна перевірка надійності тесту [466].

З 1925 р. регулярно видаються шкільні тести для перевірки вміння рахувати, читати й писати у Франції, де широко використовувались американські тести.

Необхідно зазначити, що в нашій країні початок складання і застосування тестів відноситься до 1926 року. Весною 1925 року при педагогічному відділі Інституту методів шкільної роботи була організована особлива комісія, яка повинна була розробити стандартизований тест для радянської школи. На той період Україна входила до складу СРСР. У квітні 1927 року тестовий метод обговорювався на Всесоюзній педагогічній конференції.

У 30-ті роки в Радянському Союзі продовжувалася робота з підготовки тестів. Однак у 1936 року вийшла Постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні викривлення у системі Наркомпросів», де вказувалося на помилки у

використанні тестів і різко засуджувалася діяльність їх розробників. Як вважає Н.А. Цатурова, з виходом цієї постанови робота над створенням тестів була зупинена, у той же час за кордоном дослідження в цій галузі активно продовжувалися [466].

Необхідно зауважити, що дослідження психологів, педагогів та інших спеціалістів, які ведуться в галузі тестування уже більше ста сорока років у різних країнах засвідчують, що метод тестового контролю не втрачає своєї актуальності й заслуговує на уважне вивчення й подальший розвиток [239].

На думку І. Ф. Соловцової [430, 14], правильне складання тестів і детально відкоректовані на основі експерименту тести мають багато цінних якостей:

- за допомогою тестів можна перевірити одночасно теоретичні і практичні знання;
- тести можна використовувати на уроках при пояснюванні нового матеріалу, його повторенні й особливо ефективно на контрольних уроках;
- тестові завдання вимагають від учня мислення, тобто спонукають до розвитку його розумових здібностей;
- тести дають можливість установити проблеми у знаннях учнів;
- диференціювання тестів за складністю дає можливість використовувати їх для роботи з сильними і слабкими дітьми;
- використання тестів сприяє накопиченню оцінок, забезпечує їх об'єктивність;
- при тестуванні легко може здійснюватися самоконтроль і взаємоконтроль;
- використання тестів звільняє час для інших видів діяльності.

За формою тести поділяються на чотири види:

- 1) закриті тести (існують готові відповіді, необхідно вибрати із них правильні);
- 2) відкриті (з елементами дописування);

- 3) на встановлення відповідності;
- 4) на встановлення послідовності дій.

За даними М. А. Гаврилова, М. М. Яремка [81], тести можна поділити на три групи: тести здібностей, тести інтелекту і тести досягнень.

Тести здібностей поділяють на загальні й спеціальні. Під загальними розуміють тести інтелекту.

Тести спеціальних здібностей розробляються для того, щоб отримати дані про особливості людини, які не пов'язані з її інтелектуальним розвитком.

В іноземній технології прийнято класифікувати і поділяти на 2 групи: а) за видами психічних функцій – сенсомоторні, моторні тести; б) за видами діяльності – технічні й професійні тести, тобто ті, що відповідають тій чи іншій професії, зокрема на це вказували Д. Ленерт, Дж. Сопер, В. Волстед [517; 525; 527].

На думку цих учених, моторні тести спрямовані на вивчення точності і швидкості рухів, координації, спритності, точності відтворення часових інтервалів і м'язових зусиль тощо. Сенсомоторні тести розробляються для вивчення різних характеристик відчуття: Наприклад, гостроти зору і слуху, диференціювання висоти, тембру тощо. Що стосується наступної групи здібностей (технічних), то необхідно зазначити, що під ними автори розуміють такі здібності, які дають можливість успішно працювати з різним обладнанням чи його частинами. До групи професійних тестів включають здібності, які необхідні для конкретних видів діяльності чи окремих професій. Як правило, для кожної такої професії створюються свої особливі тести.

Зауважимо, що тести інтелекту призначені для вивчення рівня розумового розвитку людини. Серед найбільш відомих тестів інтелекту, які використовуються вітчизняними психологами, можна назвати тести Д. Векслера, Дж. Равена, Стенфорд-Біне.

Для діагностики успішності навчання розробляються спеціальні методи. За Д.С. Горбатовим, вони називаються тестами навчальних досягнень, тестами

успішності, дидактичними тестами. Тести досягнень призначені для того, щоб оцінити рівень оволодіння конкретними знаннями, і є більш об'єктивним показником процесу навчання, ніж оцінка. Остання часто стає не тільки оцінкою знань того, хто навчається, а й інструментом впливу на нього, може виражати ставлення педагога до його дисциплінованості, організованості, особливостей поведінки тощо. Тести досягнень не мають недоліків за умови правильного їх складання й застосування [94].

На думку М.М. Маслікова та В.А. Лагоди [234], тести досягнень відрізняються від психологічних тестів (здібностей, інтелекту). Відмінність від тестів здібностей полягає, по-перше, у тому, що за їх допомогою контролюють успішність оволодіння конкретним, обмеженим певними рамками навчальним матеріалом. На формування здібностей (наприклад, просторових) вплив навчання також спостерігається, але він не є єдиним фактором, який визначає їх розвиток. Тому при діагностиці здібностей складно знайти однозначне пояснення високого чи низького ступеня їх розвитку у тих, хто навчається.

По-друге, різниця між тестами визначається цілями їх використання. Тести здібностей спрямовані, головним чином, на виявлення передумов до тих чи інших видів діяльності і можуть прогнозувати вибір для індивіда професії, яка йому найбільш підходить, чи профілю навчання. Тести ж досягнень застосовуються для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями з метою визначення ефективності програм, підручників і методів навчання, особливості роботи окремих викладачів, педагогічних колективів тощо.

Тести досягнень, як стверджує А.О. Єсаулов [128], також відрізняються від тестів інтелекту. Останні не спрямовані на діагностику конкретних знань чи навичок, а вимагають від того, хто навчається, вміння здійснювати із розумінням певних інтелектуальних дій, таких, як класифікацію, аналогію, узагальнення тощо. Це відображено й у формулюванні конкретних завдань тестів різного типу.

Поряд з тестами навчальних досягнень у вищій школі важливе місце займають тести професійних досягнень. Вони застосовуються, як вважає В.І. Подтивалкіна, по-перше, для виявлення ефективності навчання чи тренувань, по-друге, для відбору випускників для подальшої професійної діяльності (здібність до науково-дослідної роботи), де вимагаються добрі професійні знання й досвід. Ці тести, як правило, використовують для оцінювання рівня розвитку конкретних знань і навичок, які необхідні для окремих професій, тому сфера їхнього застосування обмежена і визначається рамками вузької спеціалізації [232].

За даними М. А. Гаврилова та М. М. Яремка [81, 14], існують три форми тестів: тести виконання (тести дії), письмові та усні тести.

У тестах дії слід виконати ряд завдань, зокрема практичні нормативи, які найбільш важливі для успішного здійснення професійної діяльності вчителя фізичної культури. Часто для цього використовують окремі елементи із реальної професійної діяльності. Тому при проведенні тестування може бути застосоване відповідне обладнання й інвентар. Якщо це зробити неможливо, то використовують умови, що можуть моделювати ситуації професійної підготовки, наприклад, методичні завдання, а саме: проведення занять як учитель фізичної культури, обслуговування матчів як суддя на майданчику. При цьому слід враховувати якість виконаної роботи.

Письмові тести досягнень використовуються там, де на перший план виступають спеціальні знання та інформативність. Вони, як правило, мають вузьку спрямованість і являють собою серію питань, які подаються на спеціальних бланках. Перевага письмових тестів досягнень полягає в можливості одночасно перевірити цілу групу студентів.

Усні тести професійних досягнень являють собою серію питань, які стосуються професійних знань і ставляться у формі інтерв'ю. Вони зручні в застосуванні, прості у інтерпретації. Як правило, письмові та усні тести досягнень використовуються при визначенні теоретичних знань чи при

перевірці письмових завдань, наприклад, складання планів-конспектів проведення занять.

Слід зазначити, що тести не можуть розкрити повністю всі сторони кваліфікації майбутніх фахівців. Їх краще використовувати в комплексі з іншими способами визначення рівня професійної майстерності [346; 533].

Тести досягнень, як зауважує А.О. Єсаулов [128], корисні для виявлення пробілів у знаннях і їх своєчасної ліквідації за допомогою індивідуалізованих методів і прийомів. Об'єктивність, простота застосування, кратність процедури роблять їх придатними для оцінювання успішності студентської молоді. Однак робота зі створення таких тестів не проста, вона вимагає спеціальних знань і кваліфікації.

Зазначимо, що тести поділяються на дві великі групи: індивідуальні й групові. У своїх дослідженнях нами були використані групові тести як найбільш доступні для фронтального контролю студентів [346].

У працях багатьох дослідників [1; 35; 230; 367; 381] висловлюється думка про те, що при тестовому контролі є елемент підказки, є можливість угадування, що знижує якість такого оцінювання знань, що за допомогою тестового контролю є можливість проконтролювати лише прості наслідки навчання, що студент буде запам'ятовувати правильні відповіді.

Однак імовірність угадування для кожного виду тестів може бути розрахована за методикою В.С. Аванесова та В.Л. Рисса [1; 367], і відповідь виражається співвідношенням:

$$P = \frac{1}{m};$$

де m – кількість наведених відповідей.

Для «істинно неправдивих» тестів $m = 2$ і відповідно $P = 0,5$. Для простих вибіркового тестів $m = 5$, а $P = 0,2$. У випадку багато вибіркового тестів

імовірність P - випадковість угадування (однієї) першої правильної відповіді вираховується за формулою:

$$P_1 = \frac{S}{m} ;$$

де m – кількість правильних відповідей на питання даних на вибір S - відповідей.

Слід зазначити, що за допомогою тестів проводиться як поточний, так і підсумковий контроль. При цьому тестові завдання використовуються лише при визначенні теоретичних знань; що стосується визначення засвоєння практичних умінь і навичок, то тут використовуються практичні нормативи.

Кожний тест складається з ретельно підібраних тестових завдань, що розраховані на виконання протягом визначеного часу. При цьому в основу складання тестів було покладено метод лінійного відбіркового тестового контролю Сіднея Пресі [377]. Така методика проведення теоретичного тестування заслуговує на увагу, оскільки, як зауважують М.В. Казаков,

В.М. Березів, А.М. Талалаєнко [157] при складанні тестів слід враховувати такі принципи:

1. Принцип найповнішого охоплення програмного матеріалу, з добором найважливіших, найінформативніших питань.

2. Складання тестів має проводитися в режимі, який забезпечує аналіз, синтез, висновок на основі теоретичного й практичного матеріалу. У тестах повинні бути відповіді, максимально правдоподібні, з мінімальними похибками. Студенти мають вибрати правильну відповідь.

3. Тести складаються з урахуванням виконання принципу конкретності.

4. У тестах обмежується цифровий матеріал, оскільки для цього потрібне механічне запам'ятовування.

Зазначимо, що завдання підбираються так, щоб на будь-якому рівні складності перевірялися знання, уміння й рухові навички студентів із

найголовніших питань даного модуля, змістового модуля чи навчального елемента. За повне й правильне виконання визначеного завдання студент отримує певну кількість балів.

При визначенні успішності студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту використовувалися тести досягнень. При цьому теоретичні знання оцінювалися за допомогою письмових тестів, а вміння і навички з практичних дисциплін – за допомогою тестів дії. З цією метою були розроблені практичні нормативи для визначення рівня розвитку фізичних якостей і техніки різних видів спорту.

3.4.2. Засоби і методи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі модульно-рейтингового контролю успішності студентської молоді

На сьогоднішній день зроблені спроби побудови технологій модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді з різних спеціальностей, в тому числі під час підготовки вчителя фізичної культури, цим зокрема займався А.Г. Черноштан [473]. Але нам не вдалося знайти єдиної моделі (технології) контролю знань, умінь і навичок студентів. У даній роботі зроблена спроба побудувати єдину, інтегровану структуру контролю знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури, на основі якої можна розробити модульно-рейтингову систему оцінювання успішності студентської молоді залежно від форм навчального процесу (теоретичні й практичні заняття), видів контролю: поточний (залік) і підсумковий (іспит), терміну викладання (один семестр, один, два чи три навчальні роки), кількості кредитів, що відведені на вивчення дисципліни в семестрі (1, 2, чи 3 кредити).

Об'єктом рейтингового оцінювання знань студентів є програмний матеріал дисципліни різного характеру і рівня складності, засвоєння якого перевіряється під час поточного контролю та на іспиті.

Завдання, що входять до модулів, порядок і час їх складання визначаються кафедрою, включаються до робочої програми і доводяться до відома студентів на початку семестру.

Як стверджує А.Г. Чорноштан, завданням контролю успішності студентів факультетів фізичного виховання є оцінювання різних сторін моделі професійної компетентності вчителя фізичної культури, структурними компонентами якої виступають: теоретична підготовка (психолого-педагогічна, медико-біологічна й спеціальна), методика (загальнодидактична й частково-методична), технічна (володіння технікою виконання фізичних вправ різного рівня складності й рухової структури) і фізична (розвиненість різних основних рухових якостей на рівні нормативних програмних вимог), а також професійно-значущі особисті якості – спортивно-педагогічна спрямованість, психофізична стійкість, здатність до самоуправління операційно-діяльним компонентом визначають ефективні технології (наприклад, модульно-рейтингова система контролю) [473].

На наш погляд, модель спеціаліста в галузі фізичної культури і спорту передбачає вміння володіти методикою навчання і вдосконалення різних видів технічних прийомів, складати конспекти занять, добирати фізичні вправи відповідно до завдань, які поставлених на уроці, організовувати і проводити спортивні змагання, обслуговувати ігри як суддя на майданчику. Засвоєння теоретичного курсу різних видів спорту є підставою для формування уявлень студентів про їхні великі можливості, про місце цих видів спорту у системі фізичного виховання в Україні, про значимість методики навчання різних видів спортивної діяльності для покоління, яке підрастає. Саме тому поняття “методична підготовка” розглядається нами як структурна складова професійної підготовки, що стає навчальним педагогічним майданчиком, де студенти реалізують особистісний потенціал, власну педагогічну майстерність і компетентність під час вирішення педагогічних завдань.

У зв'язку з реалізацією завдань щодо пропаганди фізичної культури і спорту на впровадження у побутове життя людей різного віку доступних, ефективних, емоційних видів спорту й різних фізичних вправ, на нашу думку, студенти повинні оволодіти відповідною методикою викладання, а саме: поєднувати показ і проведення занять чи під час діяльності як судді змагань, володіти термінологією при поясненні й запису вправ, надавати фізичну допомогу й володіти прийомами страховки, вміти помічати помилки й володіти методикою їх виправлення, складати план-конспект і конспект занять, здійснювати планування (на чверть, семестр, рік), володіти методикою навчання тому чи іншому виду спорту, різних вправ, знаннями основи техніки і тактики різних видів спорту та критеріїв їх оцінювання відповідно до правил змагань тощо.

Зазначимо, що при складанні модульно-рейтингової системи контролю знань студентів необхідно дотримуватися певних правил, зокрема необхідно, щоб дана система, з одного боку, була якомога простішою, не громіздкою, яку б можна було б достатньо легко застосовувати під час проведення занять, з іншого боку, – ефективною, надійною і давала б змогу викладачу більш об'єктивно оцінити успішність майбутніх учителів фізичної культури.

Модульно-рейтингова система повинна бути зрозумілою не тільки викладачеві, а й студенту, що б він міг самостійно оцінити свої можливості, тобто зробити самооцінку своїх знань, умінь і навичок з дисципліни, яка вивчається. Це дасть можливість студенту самостійно виявити свої недоліки, які б можна було виправити під час самостійної роботи.

Базовий мінімум навчальних елементів знань і практичних дій, які пропонуються для засвоєння з навчальної дисципліни, затверджуються на засіданні кафедри. Студенти повинні ознайомлюватися в письмовій формі зі структурою елементів знань і практичних дій, які виносяться на засвоєння і контроль, на першому занятті кожного модуля.

Комплексний контроль знань студентів по кожній дисципліні здійснюється на основі проведення поточного й підсумкового контролю знань (іспиту).

Підсумковий контроль – це контрольний захід у вигляді іспиту, призначений для перевірки засвоєння студентом теоретичного матеріалу з окремого інтегрованого курсу чи навчальної дисципліни. При цьому підсумковий рейтинг визначається як середнє арифметичне рейтингів проміжного контролю.

Проміжний контроль - це результати поточного модульного контролю студентів в цілому (з урахуванням систематичності й активності роботи та виконання модульних завдань) оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів. Проміжний контроль проводиться у формі заліку. Якщо за результатами поточного контролю знань студент отримав менше 60 балів, він не отримує залік і не допускається до іспиту.

Поточний модульний контроль – це систематична перевірка розуміння та засвоєння програмного матеріалу, виконання практичних, лабораторних та самостійних робіт. Поточний модульний контроль здійснюється за допомогою модульних завдань.

Модульне завдання – це одиниця роботи з конкретним початком, з чітко визначеною кількістю послідовних кроків або елементів завдання, результатом якого є оволодіння певними знаннями чи засвоєння практичними вміннями й навичками.

Максимальний рейтинговий бал r_{imax} – це максимально можлива сума балів за всі види робіт із даного інтегрованого курсу (навчальної дисципліни).

Поточний рейтинговий бал r_i – це сума балів з інтегрованого курсу (навчальної дисципліни), яка не перевищує максимально допустиму.

Підсумковий рейтинговий бал r_i визначається на підставі проведення підсумкового контролю (де $i = 1, 2, \dots, n$, де n – кількість навчальних дисциплін, що вивчаються).

Семестровий (середній) рейтинговий бал студента r_c визначається як середньо зважений показник його рейтингу r_i з кожного опанованого ним у семестрі інтегрованого курсу (навчальної дисципліни) за формулою:

$$r_c = \frac{r_1k_1 + r_2k_2 + r_3k_3 + \dots + r_ik_i}{k_1 + k_2 + \dots + k_i}, \quad i = 1, 2, \dots, n,$$

де $r_1, r_2, r_3, \dots, r_i$ – кількість рейтингових балів, отриманих студентом з i -го інтегрованого курсу (навчальної дисципліни); k_1, k_2, \dots, k_i – кількість кредитів навчального часу, відведених для вивчення i -го інтегрованого курсу (навчальної дисципліни) (трудомісткість курсу чи дисципліни).

Загальний рейтинговий бал студента R_z визначається як середнє арифметичне всіх попередніх семестрових рейтингів.

$$R_z = \frac{r_{c1} + r_{c2} + \dots + r_{cN}}{N};$$

Де $r_{c1}, r_{c2}, \dots, r_{cN}$ – семестрові рейтингові бали студента, N – кількість семестрів.

Навчальний рейтинг студента – це порядкова позиція студента серед студентів курсу, спеціальності, напряму підготовки чи інституту (факультету), визначена на підставі його загального рейтингового балу по закінченні семестру.

Якщо оцінка знань та умінь з теоретичних дисциплін не являє собою складності, то контроль за успішністю студентської молоді з практичних дисциплін вимагає розробки певної структури контролю при застосуванні модульно-рейтингової системи, яка передбачала б оцінку всіх сторін підготовленості, що становлять модель професійної компетентності вчителя фізичної культури. Виконання студентом завдань проміжного контролю є обов'язковим етапом вивчення навчальної дисципліни (модуля) (рис. 3.3).

При цьому у змістовому модулі визначається мінімальна кількість навчальних елементів знань (поняття, класифікація, історичні факти тощо) і практичних дій, які необхідно засвоїти, щоб, з одного боку, сформувати

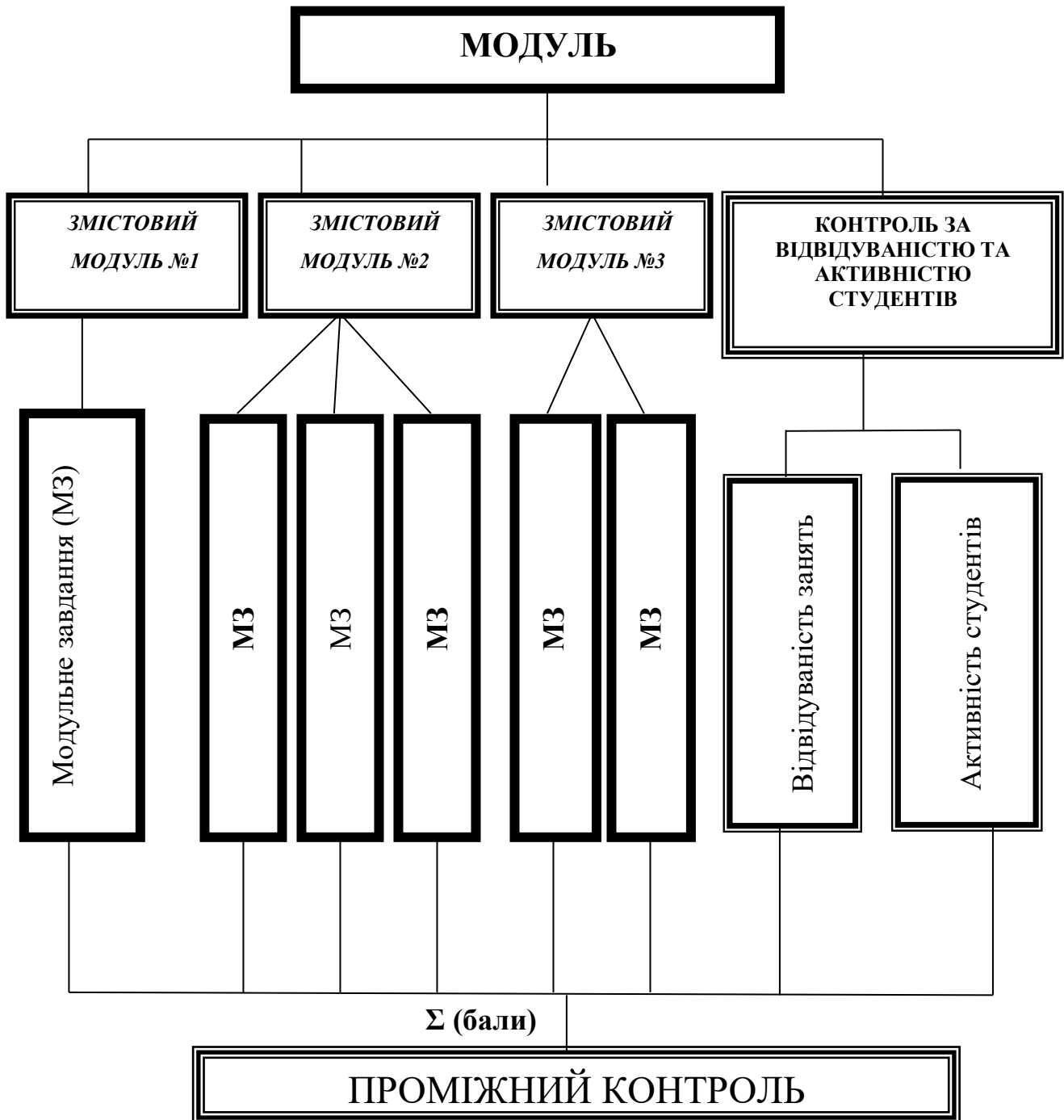


Рис. 3.3 Структура поточного контролю успішності студентів

кваліфікованого фахівця, а з іншого, – забезпечити успішне засвоєння наступних навчальних дисциплін. За допомогою модульного завдання оцінюються як в цілому змістовні модулі, так і окремі навчальні елементи: теоретичні знання, рухові уміння й навички, здібності до організації і

проведення змагань та занять. Крім цього, модульне завдання може складатися як з одного, так і з декількох тестів. Прикладом розробки структури контролю знань і умінь студентів на основі вище наведеної схеми може слугувати створена система оцінювання знань на заняттях з дисципліни «Гандбол», яка становить один модуль, і на її вивчення відведено 2 кредити (додаток І). Слід зазначити, що даний модуль входить до інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор».

З дисципліни «Гандбол» здійснюється проміжний контроль у формі заліку. Об'єктом рубіжного контролю знань студентів є результати поточного контролю знань і вмінь студентів.

Завданням *проміжного контролю* є систематична перевірка розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу, засвоєння прийомів гри і методики їх виконання, складання конспекту, набуття умінь самостійно проводити урок з гандболу. Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою.

Об'єктом проміжного контролю студентів з дисципліни «Гандбол» є:

а) контроль за виконанням модульних завдань;

б) контроль систематичності та активності роботи студентів протягом семестру під час вивчення програмного матеріалу дисципліни.

При виконанні *модульних завдань* оцінюванню підлягає виконання практичних нормативів та знання з теорії і методики викладання даної гри.

При виконанні *першого модульного завдання* оцінюються розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу дисципліни. Для цього використовуються письмові тестові завдання, зокрема закриті тести (де існують готові відповіді, необхідно вибрати із них правильну) з тем теоретичного курсу «Гандбол». Методика проведення письмового тестування полягає у наступному: з розділів програмного матеріалу кожному студенту надається один варіант, який складався з 20 запитань.

Варіанти складались із запитань у різних комбінаціях із п'яти розділів. На тест виділяється 10 хвилин (що відповідає міжнародним нормам).

Студенту необхідно із чотирьох варіантів відповідей виявити одну вірну і записати її на аркуші паперу. За 15 секунд до закінчення виділених хвилин викладач дає сигнал про секунди, які залишились до кінця проведення тестування. Після написання правильних відповідей на аркуші паперу, надаються тести із варіантами правильних відповідей. Студент звіряє свої відповіді з правильними і самостійно підраховує кількість правильних відповідей, при цьому підраховується її відсоток. Залежно від кількості правильних відповідей, які зробив студент, йому нараховується кількість балів. Так, за кожну відповідь виставляється максимально по 1 балу. Максимальна кількість за перше модульне завдання становить 20 балів.

Друге модульне завдання полягає у визначенні вмінь і навичок під час виконання технічних прийомів гри «Гандбол» за допомогою тестів дії. При цьому визначаються вміння і навички володіння основними технічними прийомами, а саме:

- ведення м'яча 30 м між стійками, які розташовані на відстані 5 м, на швидкість;
- передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання;
- кидки м'яча у ворота на точність з відстані семиметрового штрафного кидка в різні зони;
- кидки м'яча у ворота на силу і точність з відстані для юнаків 30 м, для дівчат - 20 м.

Кожний практичний норматив оцінюється 5 балами. Максимальна кількість балів за друге модульне завдання становить 20.

Третє модульне завдання передбачає практичне використання накопичених знань і вмінь, які отримані в процесі вивчення програмного матеріалу, під час проведення уроків як учитель фізичної культури та обслуговування матчів як суддя на майданчику.

Під час проведення уроків як учитель фізичної культури визначаються знання, вміння і навички у складанні конспекту уроку та в правильності й чіткості постановки команд на занятті.

Максимальна кількість балів за третє модульне завдання становить 20, тобто 10 балів за правильність складання конспекту та проведення заняття і 10 балів за обслуговування гри як суддя.

Контроль систематичності та активності роботи протягом періоду викладання дисципліни, вивчення програмного матеріалу оцінюється наступним чином:

Систематичність роботи протягом року визначається за допомогою контролю відвідуваності занять. При цьому розраховується «вартість одного заняття» за допомогою формули:

$$V_z = \frac{M_{kb}}{N_z} ;$$

де V_z – вартість одного навчання; M_{kb} – максимальна кількість балів за відвідування занять; N_z – кількість проведених занять.

Таким чином, студент може додатково отримати певну суму балів за результатами відвідуваності ним занять. У випадку, коли студент навчається за індивідуальним графіком, додаткові бали йому нараховуються за результатами спортивних чи професійних досягнень.

Активність роботи протягом періоду викладання дисципліни визначається за допомогою вчасного виконання модульних завдань, успішного виступу на семінарах чи активності на практичних заняттях. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, додаткові бали за активність можуть мати за умови вчасного виконання завдань, отриманих під час складання індивідуального плану проходження матеріалу.

У випадку невиконання студентом вищенаведених умов йому виставляється 0 балів.

Оцінка з навчальної дисципліни (модуля) за семестр, рік, під час складання заліку визначається сумою набраних балів за усі модульні завдання, що виконувалися протягом семестру, року, а також балів за відвідуваність занять та активність студентської молоді протягом семестру чи року при вивченні програмного матеріалу. Якщо студент набрав менше 60 балів, то йому залік «не зараховано». При цьому максимальну кількість балів за виконання модульних завдань студент може набрати 60, інші 40 і менше балів йому нараховується залежно від відвідування занять та активність в навчальній, науковій та спортивній роботі.

Оскільки кількість модулів залежить від числа кредитів, відведених на вивчення дисципліни в семестрі, структура комплексного контролю успішності студентів залежить від кількості кредитів в семестрі, відведених для вивчення даної дисципліни, а також виду контролю. Так, від 1 до 1,5 кредитів слід планувати не більше двох модулів; від 2 і більше – не більше трьох.

У випадку, коли інтегрований курс вивчається протягом 2-х і більше семестрів з проміжним семестровим контролем у формі заліку та підсумковим – у формі іспиту (рис. 3.4), то загальний підсумковий рейтинг може визначатися, як середнє арифметичне рейтингів проміжного контролю. Для прикладу розглянемо структуру комплексного контролю знань, умінь і навичок з інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», який складається з 5-и модулів (додаток К).

З інтегрованого курсу «Теорія та методика викладання спортивних і рухливих ігор» формами контролю успішності студентів є залік та іспит.

Об'єктом контролю знань студентів у формі заліку є результати проміжного контролю, а у формі іспиту - підсумкового контролю знань і умінь студентів.

Об'єктом підсумкового контролю студентів з інтегрованого курсу «Теорія та методика викладання спортивних і рухливих ігор», як і з

МОДУЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

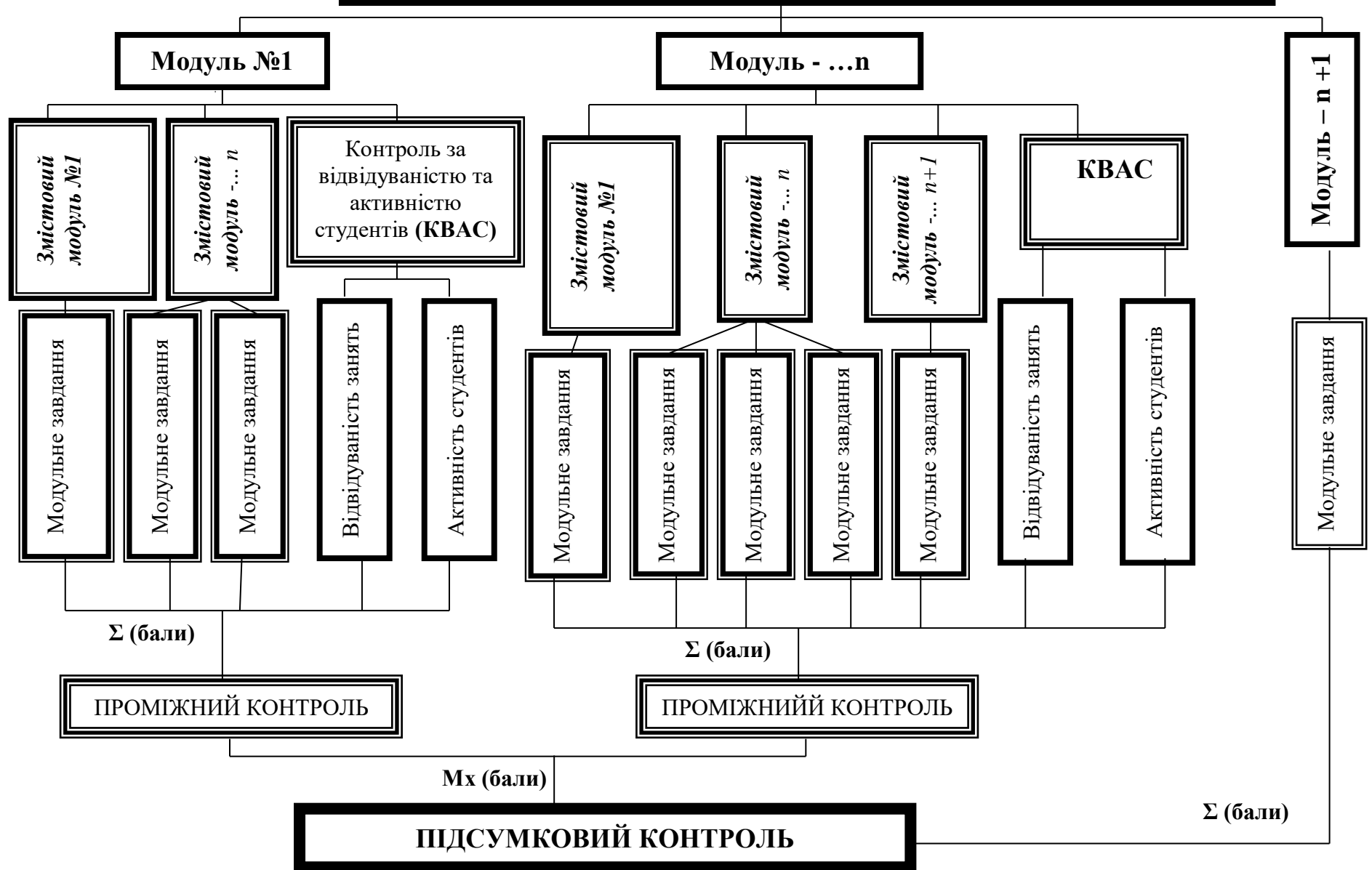


Рис. 3.4 Структура підсумкового контролю успішності студентів

дисципліни «Гандбол» та інших дисциплін, де використовується проміжний контроль, є:

а) контроль за виконанням модульних завдань;

б) контроль систематичності та активності роботи студентів протягом семестру при вивченні, програмного матеріалу дисципліни.

Метою проведення підсумкового контролю є покращання оцінки, отриманої за результатами рейтингового проміжного контролю.

При виконанні *модульних завдань* оцінюванню підлягають практичні нормативи та знання з теорії і методики викладання спортивних і рухливих ігор.

Поточний контроль здійснюється за сумою балів після виконання 1-2, 3-5, 6-8, 9–11 та 12-14 модульних завдань. Тобто за весь період вивчення інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» буде здійснено чотири проміжних та один підсумковий контроль.

При виконанні *першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання* оцінюються розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу. Для цього пропонуються тестові завдання з теорії інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» з певного модуля, де кожне питання передбачає чотири варіанти відповідей, одна з яких правильна.

Для оцінки відповіді запропоновані наступні критерії:

Критерії оцінки першого модульного завдання: **40 балів** — 100% правильних відповідей, **36 балів** – 90%. **32 балів** – 80%, **28 балів** – 70%, **24 балів** – 60%, **20 балів** – 50%, **16 балів** — 40%, **12 балів** – 30%, **8 балів** - 20%, **4 бали** – 10%, **0 балів** - 0%.

Максимальна кількість балів за перше модульне завдання становить 40.

Критерії оцінки третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання: **20 балів** — 100% правильних відповідей, **18 балів** –

90%, **16 балів** – 80%, **14 балів** – 70%, **12 балів** – 60%, **10 балів** – 50%, **8 балів** — 40%, **6 балів** – 30%, **4 бали** - 20%, **2 бали** – 10%, **0 балів** - 0%.

Максимальна кількість балів за кожне модульне завдання становить 20.

Четверте, сьоме, десяте та тринадцяте модульне завдання полягає у визначенні вмінь і навичок під час виконання технічних прийомів зі спортивних ігор за допомогою рухових тестів. При цьому до четвертого модульного завдання ввійшли наступні тести: ведення м'яча 56 м на швидкість із зупинкою у два кроки, передача м'яча у трійках зі зміною місць на техніку виконання, кидки м'яча у кошик з подвійного кроку, кидки м'яча у кошик з лінії штрафного кидка; до сьомого модульного завдання – човниковий біг 5Х6м м на швидкість, присідання за 20 с на швидкість, прийом-передача м'яча двома руками зверху через сітку, нижня передача з одного місця у зони №1 та №5; до десятого модульного завдання - ведення м'яча 30 м між стійками на швидкість, передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання, удари м'яча у ворота на точність у різні зони з відстані 6 м, удари м'яча на точність з відстані для юнаків 25 м, для дівчат - 15 м; до тринадцятого модульного завдання - ведення м'яча 30 м між стійками на швидкість, передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання, кидки м'яча у ворота на точність з відстані семиметрового штрафного кидка у різні зони, кидки м'яча у ворота на силу і точність з відстані для юнаків 30 м, для дівчат - 20 м.

Кожний практичний норматив оцінюється 5 балами. Максимальна кількість за кожне модульне завдання становить 20 балів.

Друге, п'яте, восьме, одинадцяте та чотирнадцяте модульне завдання передбачає практичне використання накопичених знань і вмінь, які отримані в процесі вивчення програмного матеріалу, під час проведення уроків як учитель фізичної культури. При цьому третє, шосте модульне завдання включає проведення уроків як учитель фізичної культури, де визначаються знання, вміння і навички у складанні конспекту підготовчої частини уроку та

щодо правильності й чіткості застосування команд на занятті. Що стосується дев'ятого та дванадцятого модульного завдання, то під час проведення уроків як учитель фізичної культури визначаються знання, вміння і навички у складанні конспекту всього уроку та в правильності і чіткості застосування команд на занятті. Крім цього, третє, шосте, дев'яте та дванадцяте модульне завдання передбачає оцінку студента під час обслуговування матчів як суддя на майданчику.

Максимальна кількість за кожне із названих вище модульних завдань становить 10 балів.

Оцінка 1 – 2 модульних завдань визначається на основі розроблених критеріїв, і вона не повинна перевищувати 60 із 100 балів, якими оцінюється вся робота, винесена на поточний контроль. Це стосується і оцінки 3-5, 6-8, 9-11 та 12-14 модульних завдань. Інші 40 балів студент отримує за систематичність відвідування занять та активність протягом семестру. Така сума балів додається до суми за виконання модульних завдань окремо за 1-2, потім 3-5, 6-8, 9-11 та 12-14 модульні завдання.

Контроль систематичності та активності роботи протягом періоду викладання дисципліни та вивчення програмного матеріалу наступним чином: систематичність роботи протягом року визначається за допомогою контролю відвідуваності занять. При цьому розраховується «вартість одного заняття» за допомогою формули:

$$V_z = \frac{M_{kb}}{N_z} ;$$

де V_z – вартість одного навчання; M_{kb} – максимальна кількість балів за відвідування занять; N_z – кількість проведених занять.

Таким чином, студент може додатково отримати певну суму балів за результатами відвідуваності ним занять. У випадку, коли студент навчається за індивідуальним графіком, додаткові бали йому нараховуються за результатами спортивних чи професійних досягнень.

Активність роботи протягом періоду викладання дисципліни визначається за допомогою вчасного виконання модульних завдань, успішного виступу на семінарських чи активності на практичних заняттях. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, додаткові бали за активність можуть мати за умови вчасного виконання завдань, отримати під час складання індивідуального плану проходження матеріалу..

У випадку, коли студент не виконує вищенаведені умови, йому виставляється 0 балів.

Якщо за результатами проміжного контролю студент отримав менше 60 балів із 100 можливих, ця дисципліна йому не зараховується та розглядається як академічна заборгованість, і при цьому він не допускається до іспиту.

При отриманні 60 балів і більше студенту зараховується дана дисципліна (модуль), і за бажанням він може скласти підсумковий екзамен з метою підвищення оцінки, отриманої за результатами рейтингового проміжного контролю.

Об'єктом контролю знань студентів у формі іспиту є результати виконання екзаменаційних завдань.

Тематика завдань підсумкового іспиту містить 160 питань з теорії інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», які входять до першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання.

Результати іспиту оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів.

У випадку, коли відповідь студента оцінена менше 60 балів, він отримує незадовільну загально підсумкову оцінку за результатами іспиту.

До заліково-екзаменаційної відомості вноситься загальний екзаменаційний бал поряд з поточним рейтинговим балом. Кращий результат переводиться в 4-бальну шкалу і виставляється у відомості та заліковій книжці (або в індивідуальному навчальному плані).

Переведення даних 100-бальної шкали оцінювання в 4-бальну здійснюється в такому порядку:

оцінка «незадовільно» - менше 60 балів,

оцінка «задовільно» - 60 – 69 бали,

оцінка «добре» - 70 – 89 балів,

оцінка «відмінно» - 90 – 100 балів

У випадку, коли дисципліна вивчається протягом двох і більше семестрів з проміжним контролем у формі заліку та підсумковим – у формі іспиту, то загальний підсумковий рейтинг може визначатися як середнє арифметичне рейтингів кожного модуля.

Знаючи наперед структуру контролю знань з навчальної дисципліни, студентам дається право самостійно оцінювати свої знання перед складанням заліку чи іспиту. Результати самооцінки студентів використовуються викладачем для більшої об'єктивності оцінювання.

Висновки до третього розділу

1. Будь-яка система управління складається з двох стадій: функціональна та забезпечуюча. До першої належить розробка програми цілей навчання та визначення умов їх реалізації. Друга стадія системи включає інформаційне забезпечення, нормативну базу, методи вирішення функціональних завдань, технічне забезпечення тощо. При цьому важливим завданням у професійній підготовці є розробка мети навчання, де головним посиленням стало те, що засвоєння знань відбувається у процесі їх застосування. Інформація перетворюється в знання тільки в результаті самостійної пізнавальної та навчально-професійної діяльності. Тому мета повинна відображати професійну діяльність і має бути сформульована в термінах видів професійної діяльності. В процесі професійної підготовки студентської молоді спочатку створюється методика визначення кінцевої мети навчання, яку слід покласти в

основу технології розробки кваліфікаційних характеристик майбутніх учителів фізичної культури. Основною складовою цієї методики є проведення групових експертних оцінок, де експертами є викладачі зацікавлених кафедр і досвідчені вчителі фізичної культури. Потім визначаються основні види діяльності студентів, а в їх межах — конкретні завдання. Останні і є діагностичною метою. На наступному етапі здійснюється декомпозиція кінцевої мети випускаючими кафедрами, тобто створюється наскрізна програма мети навчання. Визначивши її, кожна кафедра формулює також мету з усіх тем. Останнє покладено в основу організації навчального процесу. Щоб досягти мети, здійснюється відбір змісту, розробляється система завдань, навчальні програми, визначаються оптимальні форми занять тощо.

2. Програмно-цільовий принцип організації системи навчання дозволяє розробити науковообґрунтовану методику складання навчального плану та програм. При цьому формування таких матеріалів чітко зорієнтоване на мету навчання. Послідовність її обсяг вивчення інтегрованих курсів чи дисциплін (модулів) у межах однієї спеціальності визначає навчальний план. Критерієм обсягу навчання з інтегрованого курсу є навчальна програма, а послідовність розміщення інтегрованих курсів чи дисциплін, без яких не може бути реалізована кінцева мета навчання. Це єдине обґрунтування послідовності вивчення інтегрованих курсів, тобто формування рівнів навчання у ВНЗ. Тривалість вивчення інтегрованого курсу чи дисципліни (модуля) залежить від обсягу змісту. Навчальна інформація, що забезпечує мету конкретного інтегрованого курсу, є змістом навчання. Це, в свою чергу, складає навчальну програму.

3. Сучасна система навчання у вищій школі потребує якісного оновлення, глибокого реформування і вдосконалення. Традиційні її форми, особливо з домінуючою лекційно-семінарською системою, у якій опитування змінюється поясненням, а потім так званим закріпленням, не спроможне забезпечити виконання вищою школою завдань підготовки фахівців нової

генерації, здатних до креативного мислення, повної самореалізації в нестандартних умовах ринкової життєдіяльності. На зміну формальним, спрощеним методам діагностики знань приходять комплексні системи, які водночас забезпечують і об'єктивність оцінювання знань студентів, і їх мотивацію до плідної роботи впродовж усього періоду навчання.

4. Важливою перевагою КМСОНП є модульно-рейтингова система оцінювання успішності студентів, яка враховує різні види активності студентів, а не тільки активність під час аудиторних занять. Модульно-рейтингова система оцінювання передбачає виставлення підсумкової оцінки з урахуванням не тільки результатів проміжного контролю, але й усіх видів навчальних робіт, які виконував студент у межах залікової одиниці. Тобто за кожний вид навчальної роботи студентові зараховується певна кількість балів, за результатами підсумкового контролю теж присвоюється відповідна кількість балів, але оцінка, яку отримує студент у залікову книжку, виставляється за загальною кількістю балів, яку набрав студент за свою активність у межах залікової одиниці.

5. Найкращим і найоб'єктивнішим методом оцінювання рівня знань та умінь майбутніх учителів фізичної культури є тестування як психодіагностична методика вимірювання та оцінювання досягнутого розвитку особистостей, їхніх умінь та знань. При цьому тести досягнень, на відміну від широковідомих тестів інтелекту, віддзеркалюють не стільки вплив накопиченого досвіду і загальних здібностей на поведінку та розв'язання тих чи інших завдань, скільки вимірюють вплив соціальних програм навчання, професійної підготовки на ефективність навчання, формування різних спеціальних умінь.

6. Велике значення має рейтинг студента, який створює позитивний психологічний клімат в академічних групах, але успіх його не можливий без активної, постійної роботи викладача, додаткової затрати ним часу. При виконанні цих умов завжди підвищується активність студентів, формується

почуття відповідальності й розвивається ініціативність, виробляється бажання досягти успіхів, дисциплінованість, регулярність навчання. Рейтинг навчальних досягнень стимулює активність навчання, значно покращує відвідування занять, забезпечує об'єктивність оцінки знань студентів, поліпшує їхнє рангування з успішності, необхідне для обґрунтованого відбору студентів на другий етап навчання, для переведу з контрактної на бюджетну форми, для продовження підготовки в магістратурі тощо.

РОЗДІЛ 4

УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

4.1. Технологія кредитно-модульної системи організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури

При професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу здійснювався системний аналіз функціонування вищого навчального закладу, особливостей підготовки фахівців з даної спеціальності, виявлено ефективність керованих процесів, визначено якість підготовки фахівців, а не підмінялось її результативність.

У сучасних умовах, окрім традиційних функцій, керівником виконувалися нові, що з'явилися в умовах ринкових відносин (менеджерська, дипломатична, комерційна тощо), було намагання оптимізувати контрольні функції: за мінімум часу і зусиль отримати максимум інформації і прийняти оптимальні рішення, корисні для всього колективу. Здійснювався осмислений підхід до постановки головної мети і підхід її досягнення, який розроблявся в руслі єдності мети, виконавчих і управлінських програм. За останньою програмою забезпечувалася відповідність рекомендацій виявленим недолікам, відображеним в управлінських рішеннях, змісту, адекватного управлінському задуму [493].

Перехід на кредитно-модульну систему організації навчання у вищій школі починався з розробки модульної навчальної документації, однак навіть найдосконаліша документація не є самоціллю, адже вона розробляється не для того, щоб поставити її на полицю, а для того, щоб її запровадити в навчальний процес, реалізуючи переваги модульної системи навчання на практиці. Мова

насамперед іде не про вагомі результати в якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, забезпечення гнучкості самої професійної підготовки, що дасть можливість здійснювати обмін студентами в межах не тільки України, а й у європейському просторі. Справа ця не менш складна, ніж сама розробка навчальної документації, оскільки вона вимагає, по-перше, внесення суттєвих змін в організацію навчального процесу, по-друге, переосмислення традиційної ролі викладача, по-третє, зміни ставлення до навчання самих студентів, активізації їхньої власної позиції у засвоєнні модулів. Цьому сприяло не лише по-новому скомпонований і оформлений дидактичний матеріал у вигляді змістових модулів і навчальних елементів, а й індивідуалізація процесу навчання, модульно-рейтингова система контролю досягнень кожного студента, побудова на принципово новій основі зворотного зв'язку між викладачем та студентом.

Переваги кредитно-модульної організації навчального процесу, у порівнянні з традиційною, мають потенційний характер. Їх практична реалізація залежить від специфічних особливостей професійного навчання за кредитно-модульною системою при організації навчального процесу.

Ці особливості стосуються практично всіх основних його складових і вимагають відходу від звичних стереотипів, переоцінки цінностей і методичних прийомів, що використовуються у традиційній системі професійної освіти та впровадження нових концептуальних підходів, що витікають з самої суті професійного навчання за кредитно-модульною системою.

По-перше, під час професійної підготовки вчителів фізичної культури за кредитно-модульною технологією організації навчального процесу виникають певні незручності як у студента, так і викладача. Основна відповідальність за результати навчання при кредитно-модульній системі організації навчального процесу переноситься на студента. Він сам організовує своє навчання, задає йому темп, визначає терміни готовності до перевірки досягнутого. При цьому

успіх на окремих стадіях навчання відіграє роль ефективної мотивації, що спонукає його до напруженої роботи.

Тому важливим компонентом навчання є необхідність здобувати знання по-новому, ефективно використовувати час, організовувати навчання за власною індивідуальною програмою.

Викладач працює в режимі консультанта-менеджера, завдання якого - надання теоретичної і практичної допомоги студентам у засвоєнні знань і вмінь, які належать до тих чи інших модулів, та створення ефективного навчання. Спільним знаменником їхньої діяльності була єдина ціль – висока якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

При цьому важливе значення має не лише кінцева мета – успішне завершення навчання, у чому зацікавлені дві сторони, а й безліч основних цілей по засвоєнню кожного навчального елемента, змістового модуля тощо.

По-друге, кредитно-модульна система організації навчального процесу багато в чому залежить від двох факторів:

1. Рівня знань, вмінь і навичок, з якими студент розпочинає навчання.
2. Особистих якостей студента і його здібності до навчання.

По-третє, навчальний процес організований за кредитно-модульною технологією, - це органічний синтез теоретичного й практичного навчання, аудиторної й самостійної роботи студента. При цьому на самостійне вивчення матеріалу було надано не менше 50% від загальної кількості часу, що відводиться на вивчення даного інтегрованого курсу чи дисципліни. Не менше значення має й індивідуальна робота, де викладач здійснював контроль за досягненнями студента під час проходження того чи іншого модуля. Кількість часу, що відводиться на індивідуальну роботу становить половину часу, який наданий на самостійне опрацювання студентом навчального матеріалу.

Тобто безпосередня активна участь студентів у діяльності є важливою передумовою професійної підготовки фахівця. Саме такий підхід є основною підвалиною кредитно-модульної системи навчання. Якщо при традиційній

системі акцент робиться на передачі досвіду, знань, умінь і навичок в основному на лекціях і практичних (семінарських) заняттях, то при кредитно-модульній системі організації навчального процесу – в основному на створенні сприятливих умов для самостійного засвоєння студентами навчальних елементів, змістових модулів, передбачених індивідуальною програмою під постійним контролем з боку викладача. При цьому необхідно зазначити, що певна частина лекційних і практичних (семінарських) занять все - таки залишилася з метою досягти нову інформацію до студента, поставити проблему і спрямувати його на її вирішення.

Зауважимо, що умови значною мірою залежать від укомплектування необхідним обладнанням, інвентарем, якісними дидактичними матеріалами, якими користується студент, та рівня теоретичної й практичної допомоги викладача.

Специфічним з погляду професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є сам процес організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією. Якщо розробка навчальної документації, необхідної для переходу на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, розпочиналася з аналізу самої роботи в цілому і завершалася підготовкою програми, необхідної для її реалізації, добором змістових модулів і навчальних елементів, то навчальний процес розпочинався з вивчення у визначеній послідовності змістових модулів і навчальних елементів і завершувався виробленням конкретних практичних навичок.

Одним з першочергових завдань, викликаних переходом на кредитно-модульну систему організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури, була підготовка викладачів, які володіють методикою і технологією організації професійної підготовки на основі кредитно-модульної системи. Це необхідна передумова і запорука успіху впровадження кредитно-модульної системи професійної підготовки на практиці. Успіх справи значною мірою залежав від того, чи брав викладач безпосередню участь у розробці

пакету навчальної документації, необхідної при переході на кредитно-модульну систему організації навчального процесу (навчальна програма, структура контролю знань, умінь і навичок на основі модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів тощо), чи цей пакет вперше потрапив до нього напередодні занять. У першому випадку якість навчання була кращою, оскільки з принциповими особливостями організації та управління навчальним процесом викладач познайомився ще в ході роботи над навчальною документацією. У другому – ситуація складніша: викладач повинен був детально ознайомитися з особливостями організації навчального процесу, зокрема вивчення дисципліни на основі кредитно-модульної системи, її перевагами у порівнянні з традиційною системою професійної підготовки, сприйняття її як інноваційну технологію, що пройшла випробування часом і заслуговує на широке впровадження. Це вимагало творчого ставлення викладача до нової технології як неодмінної умови підвищення власного професіоналізму.

Специфіка підготовки викладача до організації навчального процесу на основі кредитно-модульної системи полягала в необхідності переосмислити традиційні підходи до професійної підготовки студентів, які здобувають професію.

Роль викладача визначалася особливостями організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією (схема 4.1). Це складний багатоаспектний процес, значна кількість складових якого відрізнялася від традиційної організації професійної підготовки. До того ж вони не можуть бути вилучені чи реалізовані формально без ризику негативного впливу на кінцевий результат навчання. Ключовою фігурою у цьому процесі був викладач, який має глибокі знання і ґрунтовну підготовку у сфері методології та методики професійної підготовки на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.



Рис. 4.1 Схема організації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури на основі кредитно-модульної технології

Відправним моментом переосмислення ролі викладача в навчальному процесі за кредитно-модульною системою була зміна форми викладання навчального матеріалу на лекційних заняттях, відмова від дозованої подачі інформації відповідно до програми навчання з передбачених тем. Це привело до необхідності по-новому подивитися на обов'язки викладача, специфіку та методи його впливу на студентів.

По-перше, змінилася функція планування навчального процесу. Терміни засвоєння навчального матеріалу, оволодіння вміннями й навичками на практичних заняттях стали більш гнучкими. Беручи до уваги термін закінчення навчання, викладач прогнозував строки завершення певних етапних моментів навчання на основі постійних хронологічних замірів середнього часу, який витрачав студент на оволодіння змістовим модулем чи навчальним елементом. Важливу роль при цьому відіграло простеження ускладнень і труднощів, що виникли при оволодінні студентом певною навичкою (технічним прийомом) на практичних заняттях.

По-друге, при впровадженні кредитно-модульного підходу темп навчання студентів, на відміну від традиційної системи, визначався й індивідуальним темпом оволодіння знаннями та навичками конкретного студента. Адже кожний із них мав свій стартовий рівень знань, умінь і навичок, щось умів, знав, а про щось взагалі не мав уявлення. У частини студентів була різна мета навчання. Один хотів отримати диплом про вищу освіту, а інший - знання, вміння й навички, які необхідні в майбутньому в його професійній діяльності. Кожний студент навчався за своєю індивідуальною програмою, що містить набір модулів і кількість часу, який відводиться на вивчення кожного із них у кредитах. Це докорінно змінило стосунки його з викладачем.

Ця проблема має три складові: по-перше, перехід від монологічного до діалогічного режиму спілкування, по-друге, необхідність підвищення рівня професійної підготовленості викладачів примушував їх постійно здійснювати пошук нової інформації з тієї дисципліни, яку вони викладають, по-третє,

глибоке засвоєння методології кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Тут важлива була взаємодія студента й викладача, вибір методу навчання, емоційний комфорт у групі тощо.

На перший план вийшло завдання відкривати й аналізувати потенційні ресурси студента, стимулювати творчий підхід до навчання, підвищувати мотивацію і спрямованість його на досягнення очікуваних результатів навчання. За цих умов викладач став помічником, який не просто споглядав і контролював, а вміло координував роботу, надавав консультацію та при потребі практичну допомогу.

Тут важливо швидко і вчасно вирішувати питання, які виникають під час організації навчального процесу на основі кредитно-модульної системи. Це стосується підготовки необхідної документації, навчальних посібників, достатньої кількості спортивного інвентарю та обладнання. Викладач повинен створити студенту сприятливі умови до навчання, не хетуючи дрібницями. При цьому важливо, щоб при переході на кредитно-модульну систему організації навчального процесу він широко використовував власний досвід і методичні підходи, які добре себе зарекомендували у традиційній системі професійної підготовки. Йдеться, передусім, про активне використання технічних засобів навчання: комп'ютерної, відео-, аудіотехніки. Від того, наскільки глибоко викладач володіє методологією та методикою навчання за модулями, залежить чіткість організації навчального процесу та його кінцеві результати.

Передусім слід ретельно проаналізувати кожен змістовий модуль і навчальний елемент для того, щоб пристосувати наявні технічні засоби навчання чи спортивний інвентар і обладнання до змісту завдань, що виконуються, можливості перевірки рівня знань та засвоєння практичних умінь і навичок студентами. Це стосується відео, наприклад, при проведенні занять з теорії і методики фізичного виховання, а саме ознайомлення студентів з досвідом роботи кращих учителів фізичної культури під час проведення

ними уроків, спортивного інвентарю, зокрема, м'ячів, гімнастичного обладнання, інвентарю для занять легкою атлетикою тощо.

Працюючи з групою, яка навчається за кредитно-модульною технологією, викладач фактично виконував функції менеджера навчального процесу. Його діяльність часто носила ситуаційний характер і вимагала оперативної реакції на зміни умов й запитів студентів. Тут здійснювався і прискіпливий аналіз, і експеримент, і творчий пошук можливостей для оптимізації навчального процесу, зокрема й професійної підготовки взагалі.

Важливим питанням у навчальному процесі була можливість викладача своєчасно надавати консультацію чи практичну допомогу студенту. Під час навчального процесу викладач не може приділити багато часу для відповіді на запитання, що виникають у студентів, бо його практична допомога може бути потрібна декільком студентам одночасно з різних питань. Уникнути цього вдалося шляхом забезпечення студентів додатковими інформаційними матеріалами, навчальними посібниками для самостійного вивчення. Тому викладач постійно створював і поповнював власну інформаційну систему методичних матеріалів.

При здійсненні професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу в незвичній для себе ситуації опинилися не лише професорсько-викладацький склад, а й самі студенти. Весь їхній попередній життєвий досвід, особливо у дорослого населення, пов'язує процес навчання з учителем, лектором, сесіями та іспитами. Учитель – ретранслятор, учень – споживач інформації. Це дуже спрощена схема, проте саме на неї зорієнтовані студенти.

Тому виникла проблема адаптації студентів до нової системи організації навчання. На жаль, традиційна система професійної підготовки, розглядаючи індивідуалізоване навчання як одну із можливих форм роботи, не дало студентам достатніх навичок до самостійної роботи. Саме тому, враховуючи суттєві відмінності кредитно-модульного навчання від традиційного, викладач на початку проходження матеріалу з того чи іншого інтегрованого курсу чи

дисципліни особливу увагу приділяв інформації про особливості навчання за кредитно-модульною технологією з даного інтегрованого курсу, інформації про застосування модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів з дисципліни, що вивчається.

Крім цього, загальна інформація про особливості організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією включалась до індивідуального плану кожного студента, де він у будь-який момент міг ознайомитися з нею.

Важливо зазначити, що для традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури характерний епізодичний зворотний зв'язок між викладачем і студентом. Він, як правило, відбувається двічі на рік під час проведення заліково-екзаменаційної сесії. Тому викладач, який відповідає за обсяг і якість викладу навчального матеріалу, прагне пройти свою частину шляху, а студенти, засвоюючи інформацію та оволодіваючи вміннями й навичками, працюють разом з ним.

Навчання за кредитно-модульною технологією з її дискретним розподілом матеріалу на модулі, змістові модулі й навчальні елементи, кожний з яких має індикатор зворотного зв'язку, тест досягнень, перетворював постійні контакти викладача зі студентом у невід'ємну складову навчального процесу. Це дозволило отримувати вичерпну інформацію про прогрес у навчанні кожного студента в кожній точці його навчальної програми.

Отже, успішне складання тесту при кредитно-модульній системі організації навчального процесу є надійним доказом того, що студент міг відповідно до умов стандартів успішно виконувати модульні завдання, передбачені змістовими модулями й навчальними елементами. Поточний контроль здійснювався студентом у присутності викладача, який підготував необхідний матеріал (тестові завдання) чи спортивний інвентар і створив відповідні умови, за яких студент продемонстрував набуті знання, вміння і навички як з теоретичних, так і з практичних дисциплін.

Для цього було забезпечено йому можливість працювати у спокійній обстановці, виконувати модульні завдання самостійно, без затримки, у разі

потреби консультиватися з викладачем. Маючи об'єктивну й сучасну інформацію про хід оволодіння студентами модулями, змістовими модулями чи навчальними елементами, аналізуючи виконання модульних завдань, наприклад, кількість спроб, особливо при складанні практичних нормативів, було надано студенту додаткову інформацію, кореговано навчальний процес в цілому тощо. Досягти цього вдалося лише при творчому підході викладача до доопрацювання та використання тестів, запропонованих розробниками пакету навчальної документації на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

При проведенні підсумкового контролю для визначення теоретичних знань використовувалися тести, які були підготовлені заздалегідь. Викладач, формуючи тестові завдання для студентів, орієнтував їх на очікуваний результат, що дозволило швидко перевірити правильність відповіді, виявити причину помилок та неточностей. При складанні тестів використовувалися завдання, що дали можливість виявити рівень знань, які студент отримав підчас вивчення кожного модуля з того чи іншого інтегрованого курсу, за яким здійснюється підсумковий контроль.

З тестами до змістових модулів і навчальних елементів студенти ознайомлювалися перед початком вивченням того чи іншого інтегрованого курсу. При виконанні тестів практичної спрямованості викладач поряд з оцінкою теоретичних знань студентів вивчав їхньої практичні вміння і навички, здатність правильно діяти під час проведення уроків чи обслуговування змагань відповідно як учитель чи суддя, а саме: уміння складати конспект заняття, правильність розміщення на майданчику і пересування на ньому під час проведення уроку чи обслуговування гри, правильність і чіткість подачі команд чи сигналу свистком тощо. Саме ці й подібні деталі дозволили зробити правильний висновок стосовно того, чи тверда набута студентом навичка, наскільки професійно він виконував ту чи іншу дію. При цьому час від часу створювалися для нього нестандартні ситуації та ускладнення. Наприклад, давалося завдання провести урок, де

вивчається баскетбол з малою кількістю м'ячів. Уміння дібрати фізичні вправи, при яких учень повинен якомога більше володіти м'ячем, бути постійно в русі, використовуючи різні методи під час вивчення даної гри, – надійний критерій для висновку, чи оволодів студент даною грою та методикою навчання в цілому.

Крім контролю за виконанням модульних завдань, за допомогою різних тестів викладач оцінював активність студентів, їхню поведінку протягом усього періоду вивчення того чи іншого предмету. Аналіз цієї інформації дуже корисний при з'ясуванні причини, чому студент відстає від своїх колег, що йому перешкоджає у засвоєнні навчального матеріалу і практичних навичок, як йому допомогти, аби змінити ставлення до навчання. За допомогою додаткових балів за відвідування й активність студентів при вивченні того чи іншого модуля під час проведення поточного контролю можна значно стимулювати їхнє навчання.

Варто також сказати, що критерієм істини є практика. Тому кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачала відведення великої кількості кредитів/годин на проходження педагогічної практики. Практика може бути різною, виходячи із її завдань. При цьому слід зазначити, що практику студенти проходили на всіх курсах навчання, починаючи з першого. Так, на першому курсі проводилась організаційно-вихована практика, де майбутні вчителі фізичної культури набували знання, вміння і навички вихователів, інструкторів, рятувальників на воді тощо. На другому курсі була організована пропедевтична практика, на якій студенти ознайомилися з умовами й особливостями майбутньої професійної діяльності. На третьому курсі практика полягала в тому, що студент у школі працював як учитель фізичної культури і класний керівник. Що стосується четвертого курсу, то практика проводилась відповідно до майбутньої професії, яку студент отримує під час навчання додатково, залежно від спеціалізації.

Велике значення під час проведення педагогічної практики мав контроль знань, умінь і навичок студентів. Оцінювання здійснювалося в

комплексі, який включав оцінку підготовки документації, безпосереднє проведення уроків, допомога в організації спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих і виховних заходів учителям та класним керівникам тощо. При цьому студентів-практикантів оцінював як методист, що за ними закріплений, так і вчитель фізичної культури, у класі якого проводились уроки. Оцінювання здійснювалося за середнім балом, який студент отримав від методиста й учителя фізичної культури.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу, хоча і передбачала в основному індивідуальну та самостійну роботу студентів, але не відкидала й групової форми занять. Вона з успіхом використовувалась у тих випадках, коли викладач ознайомлював студентів з новою інформацією, тобто на лекційних заняттях, давав пояснення на консультаціях для всієї групи.

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу передбачало створення навчальної документації, а саме інформаційного пакету, документів обліку контролю знань, умінь і навичок, індивідуального плану студентів. Інформаційний пакет включає в себе загальні відомості про ВНЗ: адресу, прізвище, ім'я, по-батькові керівника, координатора в університеті, напрями підготовки спеціалістів, наявність аудиторного фонду, бібліотеки, гуртожитків, їдальні тощо. Крім цього, в інформаційному пакеті розміщується загальна інформація про структурні підрозділи, які діють в університеті, про спеціальності, з яких здійснюється підготовка в тому чи іншому інституті (факультеті). У свою чергу інформація про спеціальність включає в себе опис структури навчального плану відповідного ступеня, опис структури інтегрованого курсу та опис структури дисципліни курсу.

Відомості обліку успішності містить: назву вищого навчального закладу, назву документа – «Відомість обліку успішності», номер відомості, підпис директора інституту (декана факультету), дату, навчальний рік, номер семестру, назву інституту (факультету), назву спеціальності, курс, шифр академічної групи, назву навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, посаду

викладача, який виставляє підсумкову оцінку, прізвище, ініціали, посаду викладача, який проводив практичні (семінарські, лабораторні) заняття і здійснював поточний контроль, таблицю відомості, до якої вносять: номер студента у списку, прізвище, ініціали студента, номер індивідуального навчального плану студента, підсумкову оцінку за шкалою вищого навчального закладу, підсумкову оцінку за національною шкалою, підсумкову оцінку за шкалою ECTS, підпис викладача, який виставив підсумкову оцінку.

Що стосується індивідуального плану студента, то він складається з титульної сторінки, де вказано про відомчу підпорядкованість, назву вищого навчального закладу, назву документа, місто і рік; з відомості про студента, а саме: прізвище, ім'я, по батькові, фото, підпис студента, номер індивідуального навчального плану студента, дата видачі індивідуального плану, назва напряму підготовки, назва спеціальності, освітньо-кваліфікаційний рівень, назва (інституту), шифр академічної групи, календарний термін навчання, форма навчання, підписи директора інституту (декана факультету) та проректора, завірені печаткою; з інформації про порядок формування та ведення індивідуального навчального плану студента; з короткої характеристики змісту підготовки фахівців; зі структурно-логічної схеми підготовки фахівців та з переліку навчальних дисциплін в індивідуальному навчальному плані студента (за семестр або повний навчальний рік), куди входять нормативні дисципліни, дисципліни за вибором студента та дисципліни, які вивчені додатково.

При цьому для кожної навчальної дисципліни вказується: порядковий номер за навчальним планом, назва, кількість тижнів, що відводиться на вивчення навчальної дисципліни, кількість кредитів ECTS, загальний обсяг годин, форма підсумкового контролю, підсумкова оцінка за шкалою вищого навчального закладу (стобальною) шкалою, національною (чотирибальною) шкалою та шкалою ECTS, підпис викладача, який виставив підсумкову оцінку, та дата.

Крім цього, до індивідуального плану вносяться зміни до переліку навчальних дисциплін, підписи студента, куратора, директора (декана), а також результати державної атестації, які оформляються на окремій сторінці та включають інформацію про: форму атестаційного контролю, назву дипломної (кваліфікаційної роботи та (або) назви навчальних дисциплін, які винесені на державну атестацію, дату захисту дипломної (кваліфікаційної роботи та (або) складання державних екзаменів, оцінки за шкалою вищого навчального закладу, оцінки за чотирибальною шкалою, оцінки за шкалою ECTS, рішення державної екзаменаційної комісії, підписи голови та членів державної екзаменаційної комісії.

4.2. Методичні особливості впровадження кредитно-модульної технології професійної підготовки в навчальний процес майбутніх учителів фізичної культури на основі програмно-цільового управління

Впровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи організації професійної підготовки майбутніх фахівців і модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді - процес достатньо складний і вимагає єдиного методологічного підходу до формування цілей, способів їх досягнення і забезпечення необхідними ресурсами. З метою переходу на кредитно-модульну систему організації навчального процесу в НПУ імені М. П. Драгоманова, зокрема в Інституті фізичного виховання та спорту були запропоновані програмно-цільові методи планування й управління впровадженням нових технологій організації навчального процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

За даними А.Г. Фолотова, В.Л. Тамбовцева, Б.В. Любренця, С.Р. Мікулінського, Г.Х. Попова, суть методології програмно-цільового підходу в управлінні і плануванні полягає в наступному: 1) розробка системи цілей – завдань вирішення кожної проблеми; 2) визначення варіантів шляхів

для вирішення цих завдань і вибір оптимального варіант; 3) формування окремих програм; 4) визначення необхідних ресурсів і строків виконання окремих підпрограм і досягнення кінцевої мети [337; 338].

Згідно з наказом МОН України №812 від 20 жовтня 2004 року «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», головною метою є перехід усієї системи організації навчального процесу вищої школи на кредитно-модульну систему з метою вхлдження нашої країни в європейський освітянського простір. Для досягнення цієї мети МОН України була розроблена Програма заходів щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 -2005 рр. (накази Міністерства освіти і науки від 23 січня 2004 року № 48, 49) [332; 335].

Наступне завдання полягає в тому, щоб головну мету розбити на основні цілі та підцілі, які повинні бути якомога точними, оскільки від їх реалізації залежить реалізація головної мети. У цій програмі вони фігурують як конкретні завдання окремих колективів – університету, інститутів (факультетів), кафедр, окремих викладачів.

Зазначимо, що ефективність застосування програмно-цільового методу планування й управління великою мірою залежить від змісту програм і від того, на якому рівні вони будуть виконуватись.

Для планування заходів з упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу відповідно до з вимог програмно-цільового підходу, на нашу думку, необхідно скласти план не тільки на основі розробки окремих заходів, що відбуваються у ВНЗ, а й на базі програм життєво-важливих соціально-економічних завдань. При цьому механізм упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на різних рівнях передбачає наступні заходи:

1. На загальноуніверситетському рівні: координація заходів з упровадження КМСОНП під час професійної підготовки фахівців різних спеціальностей; розробка і впровадження нормативних документів для

супроводу організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією; створення інформаційного пакету, де вказані загальні відомості про ВНЗ, що готує фахівців різних спеціальностей; розробка положення про КМСОНП; розробка типового індивідуального навчального плану, академічної довідки, розробка положення про повторне вивчення інтегрованого курсу (дисципліни); розробка типового договору про міжнародну співпрацю з європейськими університетами, розробка нормативів обліку педагогічного навантаження професорсько-викладацького складу; організація і проведення моніторингу якості підготовки фахівців, створення системи заохочення і стимулювання професорсько-викладацького складу, який активно впроваджує новітні технології в навчальний процес.

2. На інститутському (факультетському) рівні: призначення координатора ECTS; призначення модератора з підготовки і супроводження сайту інституту (факультету); випуск інформаційного пакету, де вказані відомості про Інститут (факультет) та спеціальності, за якими здійснюється підготовка фахівців; розробка структурно-логічної схеми підготовки фахівців за спеціальностями, зокрема за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання», а при наявності спеціалізації - структурно-логічної схеми підготовки за даною спеціалізацією; розробка навчальних планів для освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» з урахуванням вимог, що ставляться до КМСОНП (переведення чи перехід на європейські кредити, зменшення кількості дисциплін, погодження з планами підготовки у зарубіжних ВНЗ тощо); організація і здійснення систематичного поточного контролю за впровадженням КМСОНП на кафедрах структурного підрозділу; тісна співпраця зі структурними підрозділами, що готують фахівців за даними спеціальностями у зарубіжних ВНЗ.

3. На груповому (кафедральному) рівні: розробка робочих навчальних програм відповідно до з сучасних вимог (модульний варіант); розробка структури комплексного контролю знань, умінь і навичок на основі модульно-рейтингової системи оцінювання успішності; підготовка і випуск

навчально-методичного комплексу (структура навчального плану, типові навчальні програми, структура комплексного контролю успішності, навчально-методичні підручники й посібники); забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами для проведення проміжного та підсумкового контролю знань, умінь і навичок за модульно-рейтинговою системою оцінки успішності студентської молоді.

4. На особистісному рівні: складання і ведення індивідуального навчального плану, оволодіння новітніми технологіями (користування Інтернетом, Інтранетом, електронними підручниками, комп'ютерними тестовими завданнями тощо).

Новий спосіб планування вимагає і нового типу програм. У даному випадку під програмою ми розуміємо інтегрований комплекс заходів, який запланований і забезпечений відповідним потенціалом наукової організації педагогічної праці у вищому навчальному закладі, яка приводить до досягнення певної конкретної мети.

Кожна програма, на наш погляд, повинна містити відповіді на питання: коли вона буде виконана; де буде реалізована; хто її виконає; який результат буде при цьому досягнутий; який критерій реалізації даної програми. У зв'язку з цим першочергове значення має питання про структуру програми, яка являє собою комплекс виконавчих управлінських програм.

В Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М. П. Драгоманова була створена виконавча програма для впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу студентської молоді (додаток Л), а для керівництва виконання даної програми були створені управляючі програми, які у свою чергу діляться на контролюючу програму і програму корекції.

Виконавча програма включає в себе наступні частини: список заходів, необхідних для реалізації підцілей; термін виконання кожного заходу; виконавці, відповідальні, джерела фінансування, матеріальне забезпечення тощо. У свою чергу кожна з цих частин може бути розвинута в окрему

програму. Таким чином, виконавча програма складається з декількох підпрограм: фінансування, матеріальне забезпечення тощо.

У першій графі проставляються номери цілей (підцілей). Друга графа містить номери заходів. Вони йдуть один з одним, незалежно від того, до якої мети відносяться. Третя графа охоплює заходи, за допомогою яких досягається окрема мета. Часто для реалізації мети (підцілі) необхідно не один, а більше заходів. У четвертій графі вказується термін виконання кожного заходу. П'ята графа включає виконавців, шоста – відповідальних. Сьома графа відображає фінансування. У восьмій графі вказуються матеріальні ресурси (матеріали, споруди, апаратура тощо). У дев'ятій графі зазначається те, що не включено у інші графи (інформаційне забезпечення, форми організації).

Процес створення виконавчої програми необхідно розділити на дві стадії. На першій стадії формується система (ієрархія) цілей програм. Ця стадія включає в себе наступні етапи:

- а) уточнення головної мети проблеми і визначення провідної організації;
- б) визначення, вибір і формування основних цілей; визначення відповідальних за їх виконання;
- в) визначення, вибір і формування підцілей; визначення їх провідних виконавців.

Друга стадія складання програм охоплює чотири наступні етапи:

- а) визначення і формулювання заходів для реалізації поставлених цілей;
- б) визначення термінів виконання і забезпечення реалізації заходів;
- в) визначення і збалансування термінів і обсяг фінансування заходів;
- г) визначення обсяг фінансування, термінів виконання всієї програми та уточнення взаємодії її виконавців.

Важливе значення при досягненні мети надається отриманню очікуваного результату - показниками, що контролюються і впливають із мети і підцілі. При цьому очікуваний результат є еталоном контролюючої програми (додаток М). Реальні результати поповнюються після тривалого спостереження за виконанням програми. Контролююча програма має

наступний вигляд. У її лівій частині записуються показники, що контролюються, які відображають частини виконавчої програми: заходи, термін їхнього виконання, джерела фінансування, матеріальне та інформаційне забезпечення. Перша частина містить ті ж показники, але в ній відмічаються отримані в результаті спостереження за реалізацією виконавчої програми результати. Таким чином, у будь-який момент керівник програми може порівняти дійсний стан з бажаним (еталоном).

При формуванні цілей слід враховувати досягнуті результати. Далі необхідно визначити характер невирішених питань; якщо бажаний результат не досягнуто чи досягається неефективно, то потрібно внести зміни у виконавчу програму. З цією метою створюється програма корекції (додаток Н). У графах 1, 2, 3 відмічаються можливі елементи програми, які необхідно змінити (піддати корекції) у відомих умовах. У графі 4 вказується, за яких умов відбувається корекція. Графи 5, 6, 7 відображаються елементи, що коректуються. У графі 8 зазначаються умови, які вважаються неефективними для досягнення мети.

Таким чином, програма передбачає поповнення елементами, щодо яких прийнято попереднє рішення, що вони підлягають зміні, та визначення умов корекції. Остання відбувається у двох випадках: коли відсутня одна умова чи комплекс умов. Тут керівник програми тільки оцінює, як виконуються умови. Якщо умови потребують корекції, то він вирішує, яку корекцію проводити, і відмічає її відповідним чином у програмі, замінюючи старі частини (елементи) програми новими.

Необхідно зауважити, що ні одна із цих цілей чи програм не може бути реалізована, якщо вони не забезпечені відповідними ресурсами, тобто певним функціональним потенціалом. Поняття *функціональний потенціал* охоплює всі ресурси, необхідні для того, щоб визначити мету, розробляти програми, складати плани тощо. Можна виділити наступні ресурси: кадри, матеріально-технічна (спортивно-матеріальна) база, фінанси, організація управління

відповідними системами, інформація – науково-дослідна робота і прогнозування.

На сучасному етапі дана проблема має виключно велике значення. Так, наприклад, неможливо успішно реалізувати управлінський акт, якщо система постійно не отримує інформацію, наприклад, про нові нормативно-правові документи, про досвід переходу на кредитно-модульну систему організації навчального процесу в інших країнах тощо. Визначення цілей і меж поля можливої стратегії, складання програми – складні дії, які здійснюються на основі прогнозів та іншої наукової інформації, яку можна отримувати лише в результаті проведення науково-дослідних робіт. З урахуванням цього прогнозування стає важливим інструментом управління.

Зовсім нові вимоги становлять також до підготовки й підвищення кваліфікації кадрів, матеріально-технічної, а для майбутніх учителів фізичної культури і спортивно-матеріальної бази.

Програмно-цільовий підхід – стратегічна і тактична система управління навчального процесу, сукупність програмних завдань, що ставляться перед професорсько-викладацьким складом. Він є логічним продовженням попередньої діяльності, конкретизацією завдань, які належить розв'язати педагогічним колективом ВНЗ взагалі і структурним підрозділом зокрема, системою напрямків і конкретних дій щодо подальшого вдосконалення системи управління вузом та організації навчального процесу.

Програмно-цільовий підхід – найбільш важливе управлінське рішення, яке належить виробити, прийняти і здійснити. Щоб програмно-цільове управління виконало функцію розвитку системи, переведення її на нову якість, при досягненні мети, створенні програм на всіх рівнях їх виконання ми виходили з реального стану функціонування ВНЗ та враховували максимальні можливості виконавців.

Загальне керівництво управлінням та реалізацією програм, розроблених для досягнення головної мети, забезпечувалося керівником вузу взагалі і структурного підрозділу зокрема. Для цього він здійснював усі функції

управління – від прийняття рішення до його виконання. Приводячи у відповідність потреби і можливості досягнення поставлених цілей, керівник визначає ефективність діяльності професорсько-викладацького складу, кафедр, виявляє невикористані можливості, зразки діяльності, вузькі місця, типові недоліки чи промахи. У зв'язку з цим виникла необхідність створення виконавчих програм, які дали можливість чітко уявити, коли і хто буде вирішувати основні цілі, а для більш ефективного управління цим процесом було розроблено контрольні програми та програми корекції, що складають основу управлінських програм. При цьому розроблені виконавчі та управлінські програми використовувались на всіх рівнях досягнення головної мети, а саме: на університетському, факультетському (інститутському), груповому (кафедральному) та індивідуальному.

Програмно-цільовий підхід доречно застосовувати на всіх рівнях управління різними системами від великих у народному господарстві до таких малих, як, скажімо, навчальний процес у ВНЗ, спортивно-масова і фізкультурно-оздоровча робота тощо. Теоретично обґрунтоване і розроблене програмно-цільове управління організацією і проведенням спортивних змагань можна використовувати під час викладання дисциплін у бакалаврів і спеціалістів, відповідно «Організація і проведення спортивно-масових заходів» і «Спортивно-масова робота», що значно підвищить якість підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

4.3. Моніторинг упровадження новітніх технологій в навчальний процес студентської молоді

Переваги та потенційні можливості педагогічної системи повинні бути на практиці доведені на всіх рівнях. У їх реальності мають впевнитися педагогічні працівники навчальних закладів і ті, хто навчається за кредитно-модульною системою організації навчального процесу [404].

Саме тому впровадження кредитно-модульної системи до професійного навчання, особливо на етапі його апробації, має супроводжуватися прискіпливим аналізом основних його складових. По-перше, оцінки студентами якості навчально-методичних матеріалів і організації навчання за кредитно-модульною технологією. По-друге, комплексної оцінки кредитно-модульної системи організації навчання з погляду її гнучкості, адаптації та ефективності.

Ці висновки та оцінки повинні ґрунтуватися на об'єктивній інформації, бути вільними від суб'єктивізму та випадковостей, перенесення на кредитно-модульну систему організації професійного навчання не властивих їй недоліків, пов'язаних з об'єктивними причинами – станом спортивно-матеріальної бази навчальних закладів, науково-педагогічного потенціалу професорсько-викладацького складу тощо [400].

Важлива роль у зв'язку з цим відводиться моніторингу процесу впровадження КМСОНП. Це комплекс спостережень, спрямованих на отримання достовірної інформації про ефективність кредитно-модульної системи організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, та всебічної оцінки питань здійснення навчального процесу й документації, яка необхідна для організації професійної підготовки на основі кредитно-модульної технології.

З метою здійснення моніторингу впровадження КМСОНП і забезпечення єдиного підходу до його проведення застосовувались апробовані А.В. Плохієм та А.В. Казановським [245] два варіанти анкет, які нами були модифіковані відповідно до тих вимог, які ставляться сьогодні у вищій школі щодо організації процесу навчання за кредитно-модульною системою у країнах, що приєдналися до Болонської конвенції (додатки О, П).

В анкетуванні брали участь студенти, які навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою бакалавра, в кількості 398 осіб. Під час аналізу відповідей студентів, були виявлені наступні результати досліджень. Так, переваги застосування модулів, змістових модулів і навчальних елементів

полягають, на думку студентів I, III курсів, у наявності використання тестових завдань відповідно 42,5%, і 39,7% опитаних (рис. 4.2). При цьому студентська молодь, яка навчається на II і III курсах, позитивним

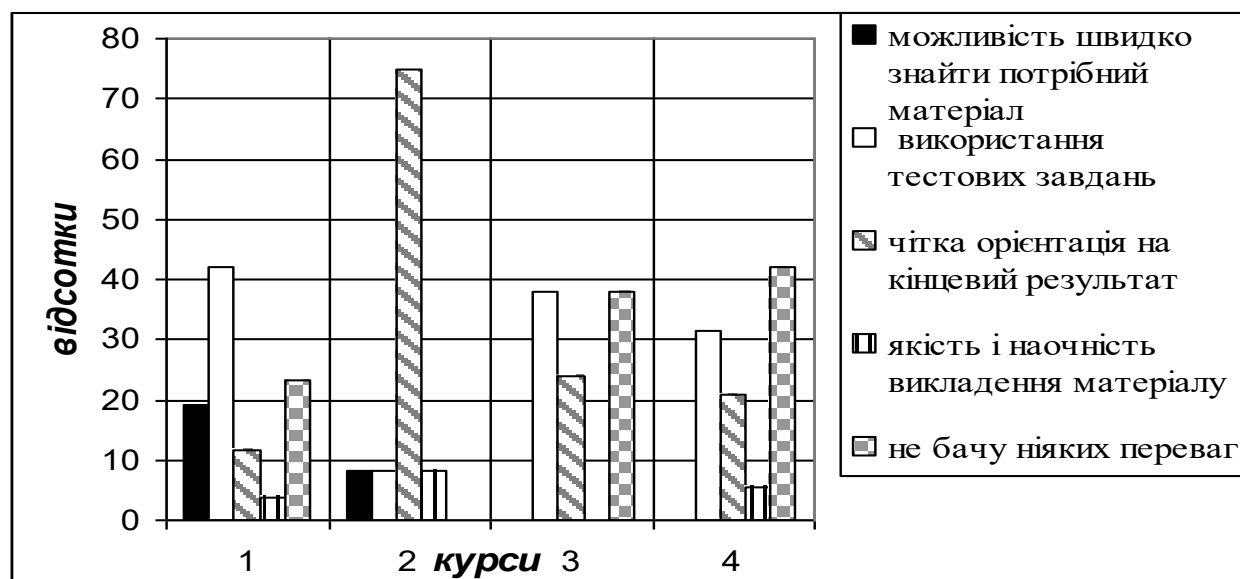


Рис. 4.2 Переваги застосування модулів, змістових модулів і навчальних елементів у навчальному процесі

у переході на КМСОНП бачить орієнтацію на кінцевий результат (відповідно 74,6% і 39,3%). Однак слід зауважити, що багато студентів IV курсу взагалі не бачать ніяких переваг у застосуванні в навчальному процесі модулів, змістових модулів і навчальних елементів (42,2%).

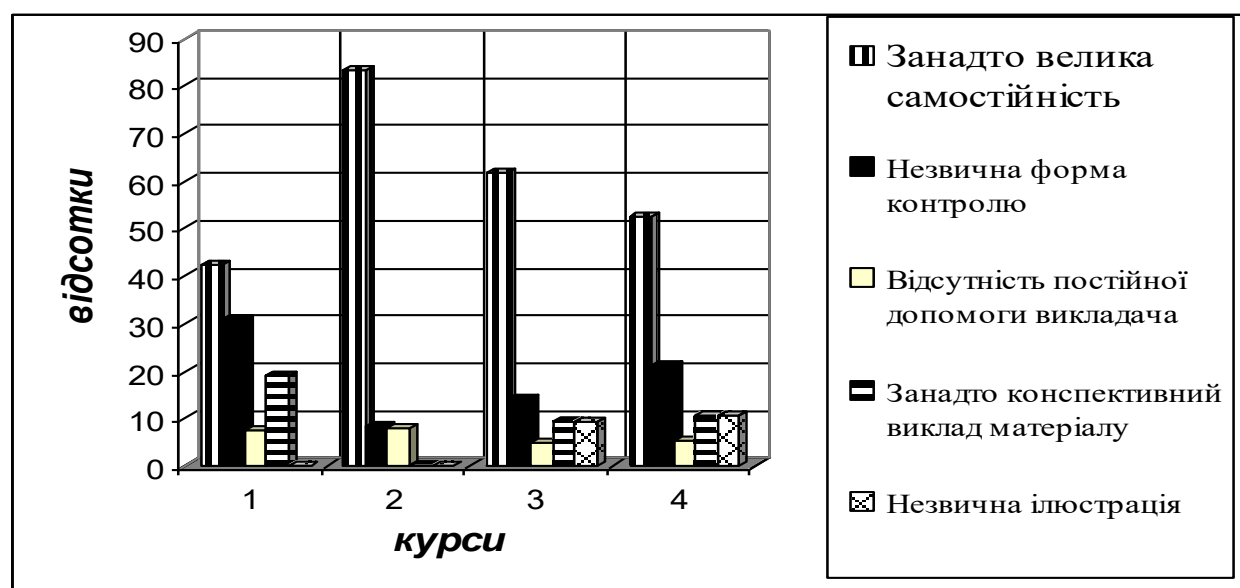


Рис. 4.3 Труднощі, які виникають у студентів при роботі з модулями, змістовими модулями й навчальними елементами

Найбільші труднощі, з якими зустрічається студентська молодь, полягають в занадто великій самостійності при вивченні дисциплін. Про це свідчать відповіді студентів I – IV курсів (рис. 4.3). Так, на таку відповідь звернули увагу 42,3% студентів I курсу, 83,4% - II курсу, 61,9% - III курсу і 52,6% - IV курсу. Крім цього, багато студентів I і IV курсів відмічають незвичну форму контролю знань і вмінь (30,8% і 20,1%). При цьому повідомили допомогу студентам I курсу надають викладачі (рис. 4.4). Про це вказали 40,4% респондентів. Для студентів II курсу важливим є те, що вони самостійно можуть отримувати інформацію, демонструючи викладачу лише кінцевий результат (50%). Студенти III і IV курсів відмітили можливість отримувати інформацію з модулів, змістових модулів і навчальних елементів, консультуючись з викладачем. На III курсі таких виявилось 28,6% опитаних, на IV курсі - 31,6% респондентів. При цьому 23,3% респондентів зазначили, що

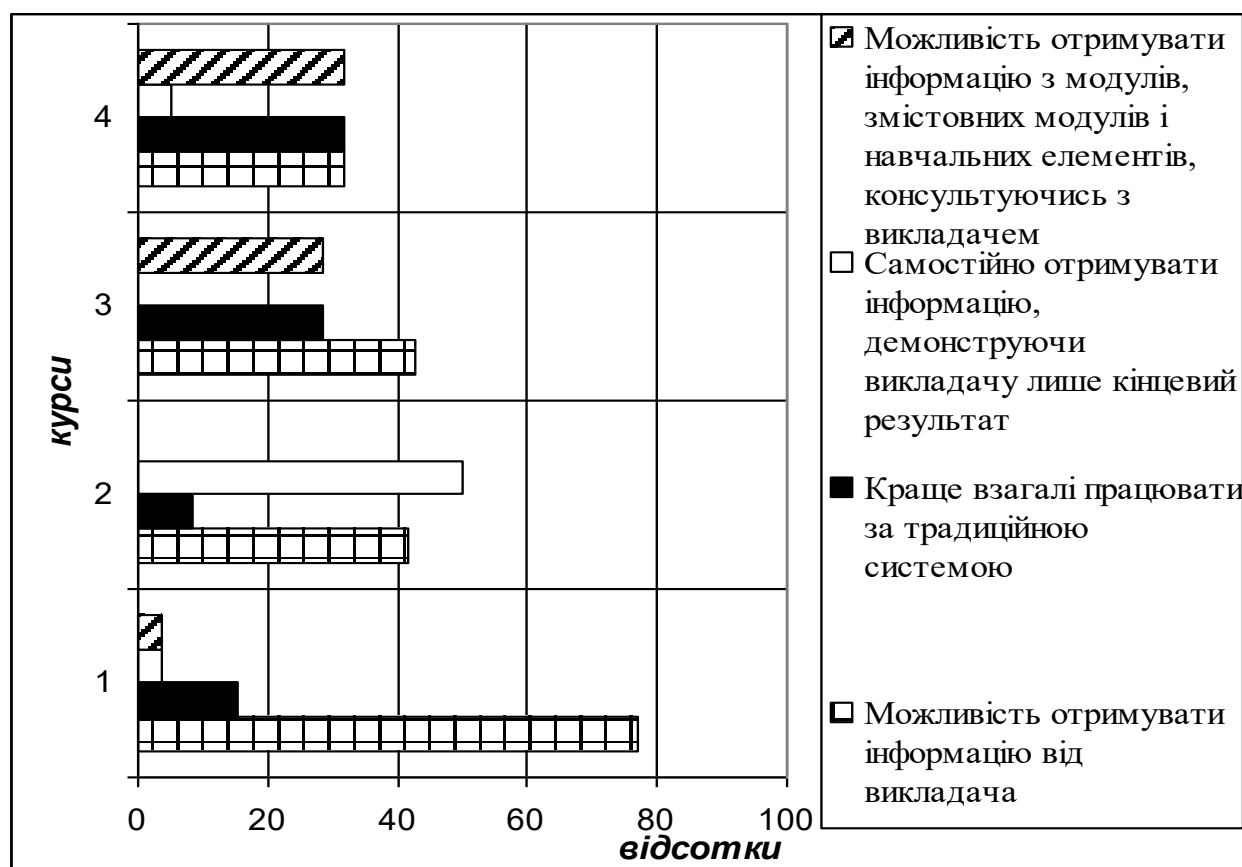


Рис. 4.4 Зручність роботи з модулями, змістовими модулями і навчальними елементами

частина модулів, змістових модулів і навчальних елементів виявилася незрозумілою чи складною. Тому і надалі слід удосконалювати зміст навчальних програм для того, щоб вони відповідали сучасним вимогам, які ставляться до навчання за кредитно-модульною технологією. Для успішного оволодіння програмним матеріалом при переході на КМСОНП необхідна велика допомога викладачів (рис. 4.5). При цьому 42,8% студентам IV курсу потрібна постійна допомога з боку викладача. Частково потребують допомоги в основному студенти I, II і III курсів. Про це повідомили відповідно 53,8% , 75% і 61,9%

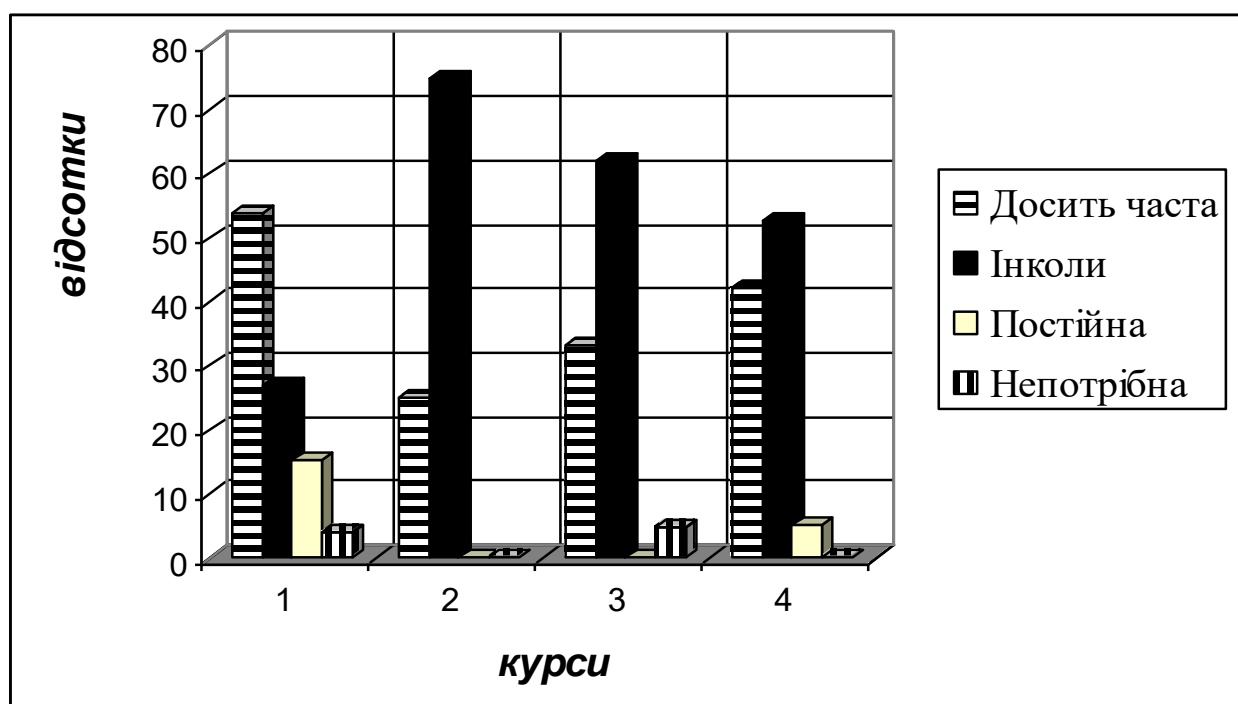


Рис. 4.5 Допомога викладача при переході на КМСОНП

опитаних. Слід відмітити, що за умови допомоги з боку викладачів студенти I і III курсів позитивно ставляться до скорочення аудиторних годин (рис. 4.6). На це звернули увагу відповідно 73,1% і 60% респондентів, тоді як негативно до цього ставляться студенти II курсу (50%) і IV курсу (68,4%). При переході на КМСОНП важливою є розробка інформаційних матеріалів і особливо можливість їх отримання студентами. При здійсненні навчання в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова на це

зверталась увага, але з огляду на результати анкетування ще недостатня (рис. 4.7). Так, структуру контролю знань, умінь і навичок на руках мали в

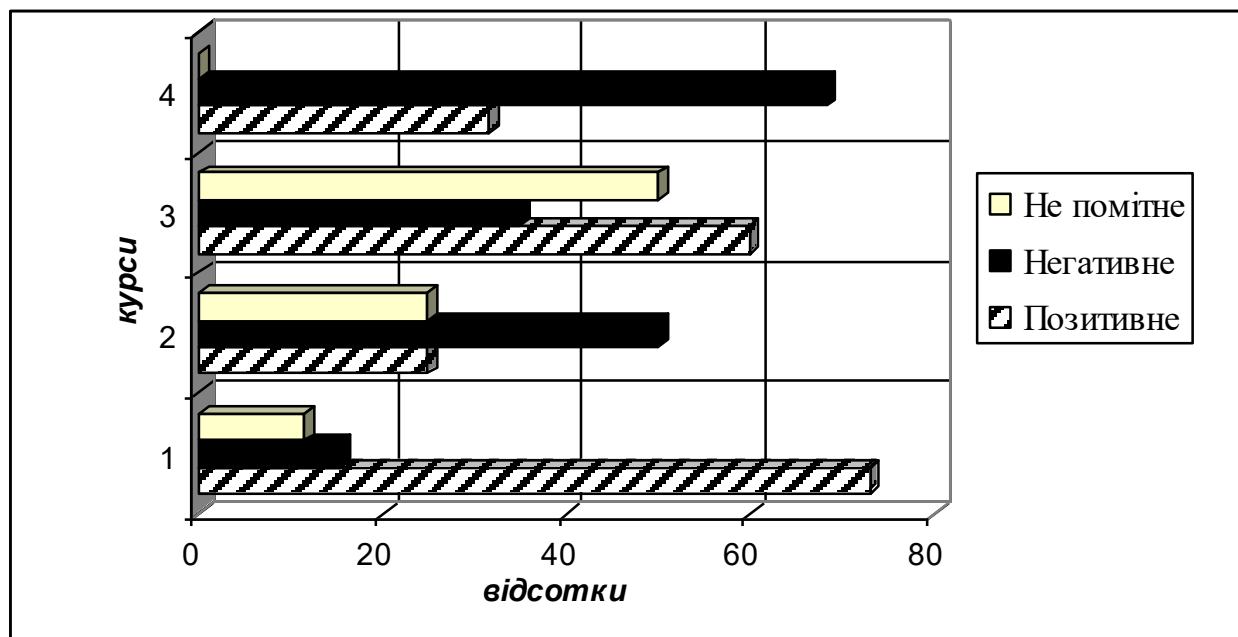


Рис. 4.6 Становлення студентів до скорочення годин на аудиторні заняття

основному студенти II курсу (58,3%), за ними – студенти I курсу (38,5%). Тих, хто взагалі не мав можливості отримати інформаційні

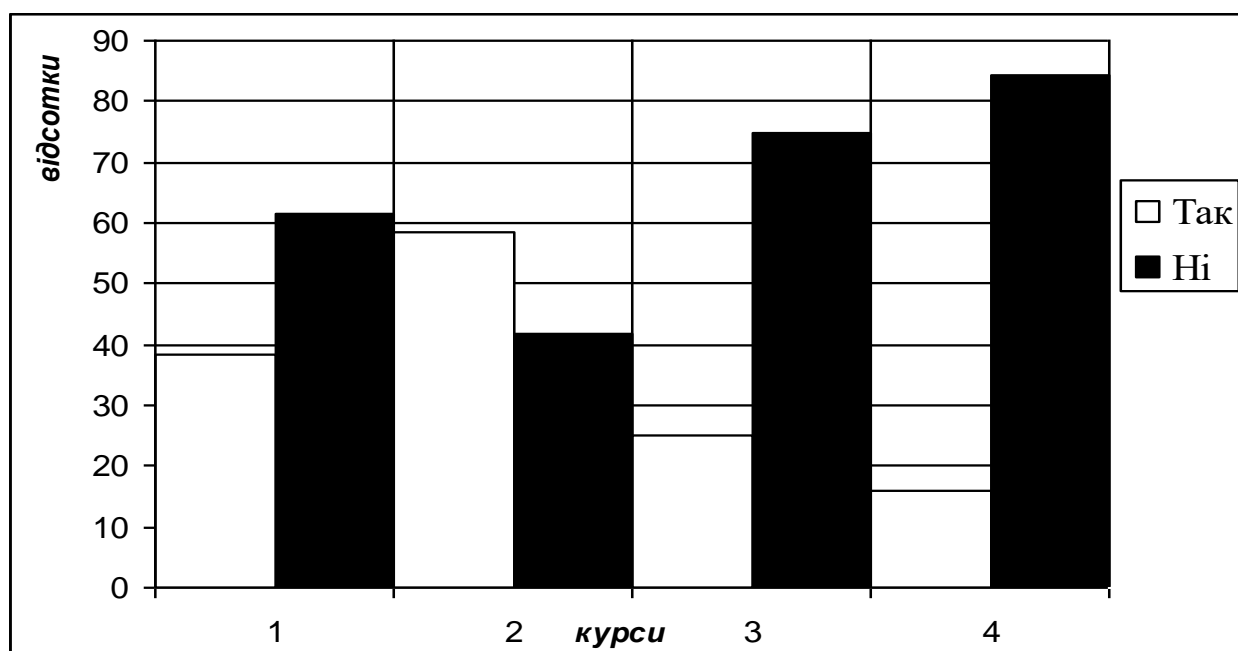


Рис. 4.7 Інформація про наявність на руках у студентів структури контролю знань, умінь і навичок

матеріали, які стосуються контролю успішності студентської молоді, виявилось на III (75%) і IV курсах (84,2%).

Необхідно зазначити, що більшості студентів довелося вивчати те, що вони вже добре знали і вміли (рис. 4.8). При цьому те, що це було корисним, відповіли на I курсу 76,9%, на II курсі – 100%, на III курсі – 90% і найменше – на IV курсі (лише 68,4%), тоді як на IV курсі найбільше виявилось тих, кому не довелося вивчати те, що вони раніше добре знали і вміли (21,1%). Про те, що це було зайвим, повідомили лише студенти I (15,4%) і IV курсів (10,5%). Цікавим є те, що 29,7% навчального часу можна було б скласти екстерном.

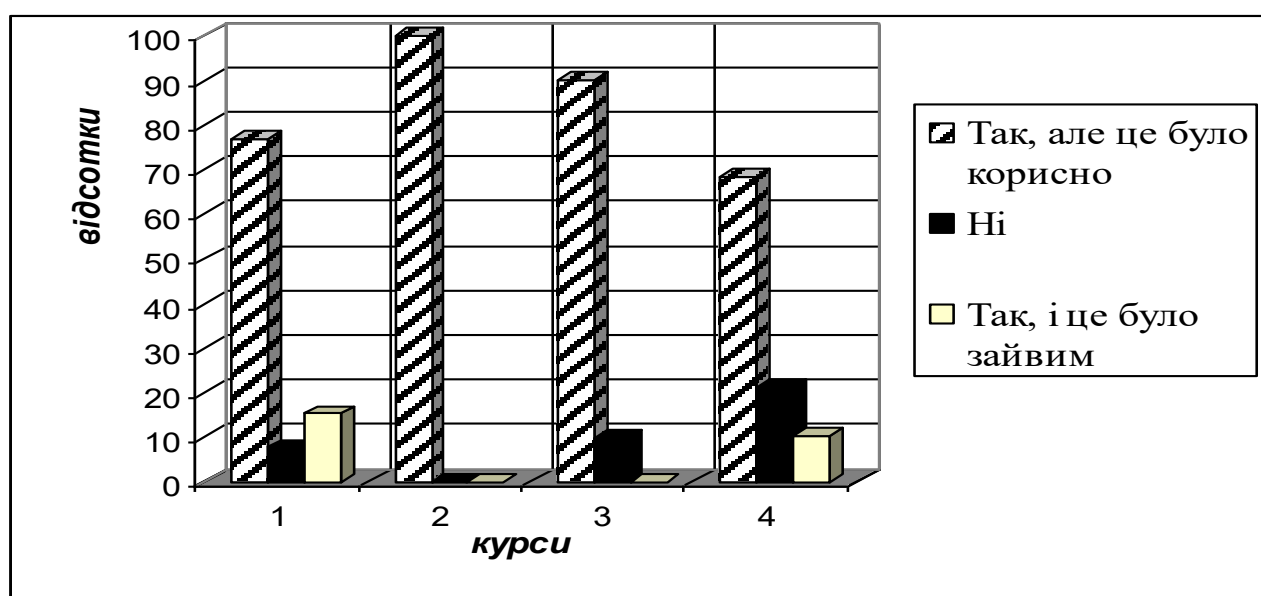


Рис. 4.8 Інформація про вивчення матеріалу, який добре відомий

Професійна підготовка майбутніх фахівців за кредитно-модульною технологією передбачає можливість навчатися в індивідуальному темпі (рис. 4.9). Таку можливість мали студенти II курсу (58,3%), меншою мірою – студентська молодь IV і I курсів (відповідно 36,8% і 34,6%), тоді як для студентів III курсу для цього не було умов. На це вказало 50% респондентів. Оскільки при підготовці майбутніх учителів фізичної культури велика кількість часу відводиться на вивчення практичних дисциплін і до їх скорочення слід підходити обережно, важливим є з'ясувати у студентів, чи достатньо часу було надано їм на практичну підготовку. Результати

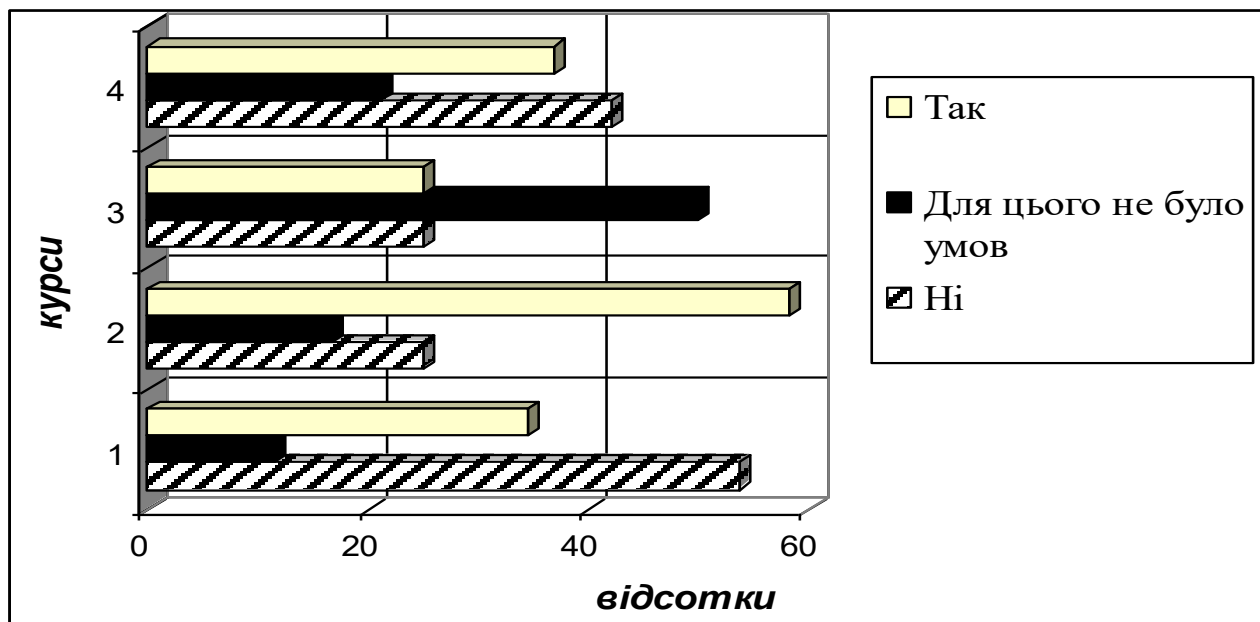


Рис. 4.9 Навчання в індивідуальному темпі

анкетування показали, що в середньому позитивно до цього поставилось 27,6% опитаних, негативно – 28,9% (рис. 4.10). Особливо негативно сприймають скорочення аудиторних годин студенти IV курсу, а позитивно – студентська молодь III курсу. При цьому тих студентів, хто не визначився з цього питання, виявилось на I курсі 57,7% опитаних.

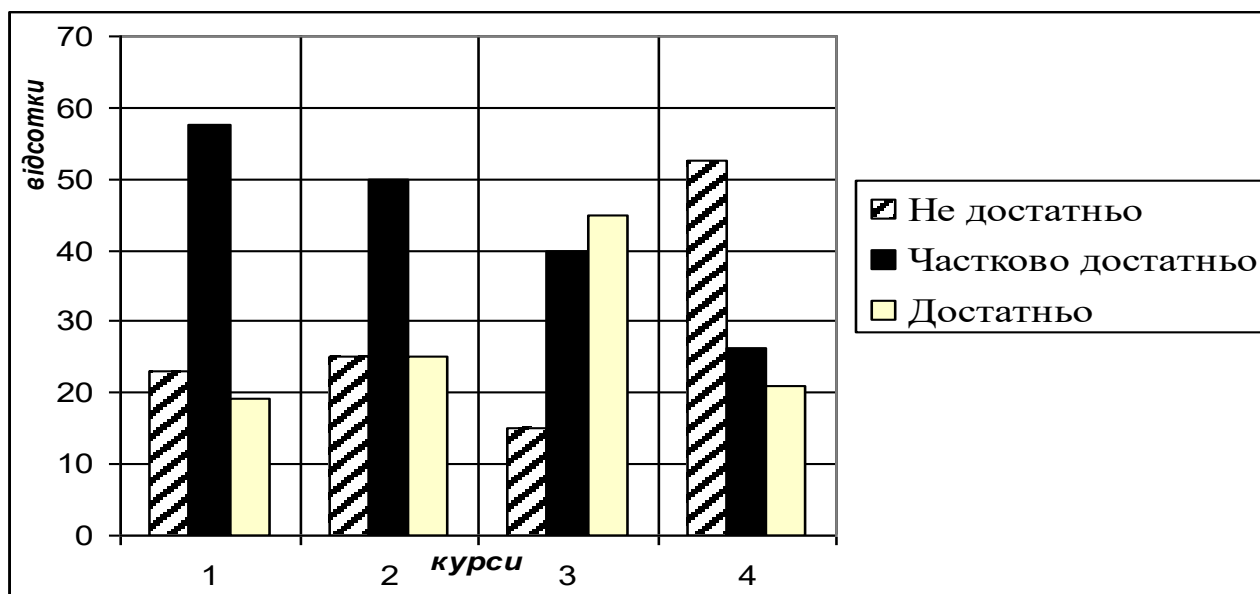


Рис. 4.10 Інформація про кількість годин, які відводяться для вивчення практичних дисциплін

Цікавим є питання про сподівання студентської молоді при застосуванні новітніх технологій організації навчального процесу. Так, під час моніторингу виявлено, що у студентів I і II курсів справдилися сподівання після навчання за КМСОНП, про це вказали відповідно 38,5% і 50% опитаних (рис. 4.11). Не повною мірою отримали те, на що сподівалися, студенти III курсу (80%). А таких студентів, у яких взагалі не справдилися сподівання виявилось 57,9% на IV курсі, тоді як на I-III курсах таких не спостерігалось.

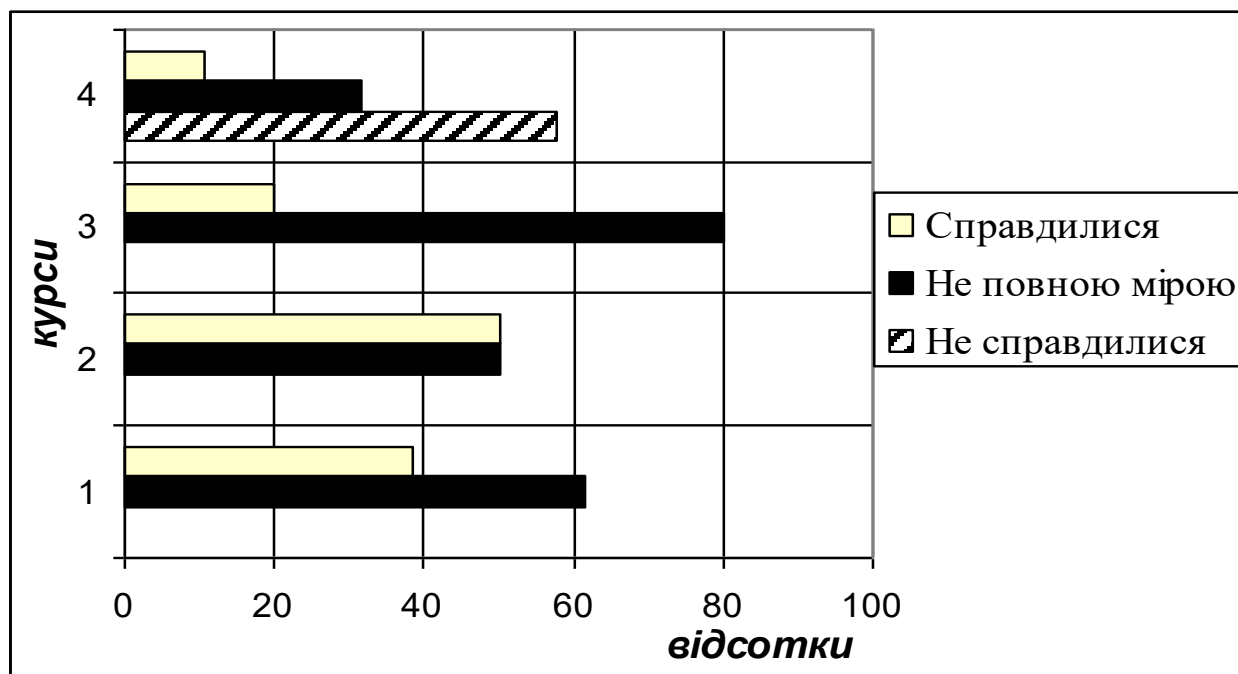


Рис. 4.11 Сподівання після навчання за КМСОНП

Виходячи з результатів анкетування, можна побачити, що психологічна атмосфера в групі під час навчання відповідала бажанню навчитися за КМСОНП. Оскільки найбільше бажання навчатися за кредитно-модульною технологією мають студенти I і II курсів, то й атмосфера під час переходу на дану систему організації навчального процесу ними ж оцінювалася у першокурсників на рівні 3,4 балів, на II курсі вона дорівнювала 2,58 балам за п'ятибальною шкалою. Що стосується III курсу, то психологічна атмосфера в групі спостерігалася на рівні 2,2 бали, а на IV курсі взагалі дорівнювала майже нулю. Причиною може бути те, що робота за КМСОНП викликає значні психологічні навантаження особливо це стосується, психологічної підготовки

до оцінки успішності студентської молоді за допомогою тестових завдань, більшу самостійність при вивченні дисциплін, непостійній допомозі з боку викладачів тощо.

Висновки до четвертого розділу

1. Використання програмно-цільового підходу в управлінні професійною підготовкою майбутніх учителів фізичної культури дає можливість уніфікувати і спростити управлінську діяльність, створити умови для більш ефективного вирішення загальних питань наукової організації педагогічної праці у вищій школі, оптимізувати роботу різних структурних підрозділів навчального закладу у вирішенні важливих проблем, зокрема впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу студентської молоді.

2. Кредитно-модульна система організації навчання є не просто системою визначення навчального навантаження студентів, це цілком нова філософія організації навчального процесу. Вона складається з трьох періодів: пропедевтичного, навчання й підсумкового. Впровадження КМСОНП передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр - навчальний рік, навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу інтегрованого курсу (дисципліни) на модулі, змістові модулі та навчальні елементи й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання більш широкої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку.

3. Кредитно-модульна технологія навчання, аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів - це важливий крок у напрямку оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі. Але вона потребує від науково-педагогічних працівників належної психолого-педагогічної підготовки, перебудови організаційних і методичних аспектів навчально-

виховного процесу, наявності ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі - кредитно-модульній і акумулюючій системі навчання.

4. Моніторинг упровадження новітніх технологій у навчальний процес підтверджує результати, що засвідчують динаміку успішності студентської молоді під час переходу на КМСОНП. Переваги КМСОНП полягають у наявності використання тестових завдань, в орієнтації на кінцевий результат. Найбільшими труднощами, з якими зустрічається студентська молодь, занадто велика самостійність при вивченні дисциплін та незвична форма контролю знань та умінь майбутніх учителів фізичної культури.

РОЗДІЛ 5

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

5.1. Критерії та рівні готовності студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» до майбутньої професійної діяльності

З метою виявлення ефективності дії моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нами було визначено критерії як ознаки, що засвідчують ступінь якісної підготовки студентської молоді (табл. 5.2). Дієвість моделі оцінюється за конкретними показниками з урахуванням рівня готовності студентів до їхньої професійної діяльності. При цьому готовність студентів до роботи вчителем фізичної культури виступає найбільш виразним свідченням оптимізації професійної підготовки фахівця. Як видно із таблиця 5.2, основними критеріями готовності майбутніх учителів фізичної культури були визначені мотиваційний, когнітивний і діяльнісний, відповідно до яких встановлені високий, базовий, достатній і низький рівні.

Мотиваційний критерій готовності майбутнього вчителя фізичної культури визначається нами як система усвідомлених та особисто привласнених потреб і мотивів удосконалення життєдіяльності на засадах самореалізації особистості у професійній сфері, яка передбачає привильний вибір професії, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку, самовиховання і самоосвіти відповідно до об'єктивно заданої програми професійного і особистісного розвитку.

При визначенні ознак мотиваційного критерію та відповідних їм рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури до їхньої професійної діяльності враховано характер усвідомлення важливості значення фізичної культури і спорту в житті кожної людини, бажання постійно вдосконалювати спортивну майстерність, ставлення до майбутньої професії,

Критерії та рівні готовності студентів до роботи вчителем фізичної культури

№ п/п	ОЗНАКИ	РІВНІ			
		Низький	Достатній	Базовий	Високий
		1 (бал)	2 (бали)	3 (бали)	4 (бали)
МОТИВАЦІЙНИЙ КРИТЕРІЙ					
1.	Час, який у середньому студент використовує за день на підготовку до академічних занять.	до 1 год	1,5-2,5 години	3-4 години	більше 4,5 годин
2.	Ставлення до своєї майбутньої професії.	Відсутній інтерес до майбутньої професії	Помірний інтерес до своєї професії	Стійкий інтерес до своєї професії	Виражений стійкий інтерес до своєї майбутньої професії
3.	Прагнення підвищити свою спортивну майстерність.	тренуються 1 раз на тиждень	2-3 рази на тиждень займаються спортом	тренуються 4-5 разів на тиждень	Майже кожного дня займаються спортом
4.	Самоосвіта (робота з додатковою літературою, користування Інтернетом з метою пошуку пізнавальної інформації).	Потребує зовнішнього стимулювання	Помірна зацікавленість, інколи потребує зовнішнього стимулювання	Стійка зацікавленість, не потребує зовнішнього стимулювання	Виражена стійка зацікавленість у необхідності самоосвіти.

Продовження таблиці 5.2

КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ					
1.	Знання щодо розвитку суспільства, правових аспектів взаємовідносин, культури, історії, національних традицій, ідейних основ раціональної поведінки, етичних норм і навичок.	Недостатні знання (має фрагментарні уявлення, не завжди науково обґрунтовані)	Часткові знання (має науково обґрунтовані уявлення щодо суті проблеми)	Повні знання (має знання на рівні розуміння суті проблеми)	Абсолютні знання (має системні знання на рівні засвоєння)
2.	Знання щодо анатомічної та фізіологічної будови організму, нормативних вимог до гігієни місць і умов проведення занять, надання першої медичної допомоги при різних видах травм, основ безпеки життєдіяльності, вікових та індивідуальних особливостей школярів, застосування технічних засобів у процесі навчання, визначення справності спортивного інвентаря та приладдя, що застосовуються на занятті.	Недостатні знання (має фрагментарні уявлення, не завжди науково обґрунтовані)	Часткові знання (має науково обґрунтовані уявлення щодо суті проблеми)	Повні знання (має знання на рівні розуміння суті проблеми)	Абсолютні знання (має системні знання на рівні засвоєння)

--	--	--	--	--	--

Продовження таблиці 5.2

3.	Знання щодо використання найефективніших методів, адекватних засобів і дотримання принципів у навчанні, вдосконалення фізичних якостей та опанування фізичних вправ, а також реалізації оздоровчих і виховних завдань, використання відповідних засобів і методів педагогічного контролю, динаміки показників фізіологічних функцій, оперативних і кумулятивних ефектів, досягнутих унаслідок фізичних навантажень.	Недостатні знання (має фрагментарні уявлення, не завжди науково обґрунтовані)	Часткові знання (має науково обґрунтовані уявлення щодо суті проблеми)	Повні знання (має знання на рівні розуміння суті проблеми)	Абсолютні знання (має системні знання на рівні засвоєння)
ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ					

1.	Навчання руховій дії та вдосконалення рухових якостей у процесі фізичного виховання	Сформовані окремі вміння і навички; володіє окремими методами навчання, проте не повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Сформовані вміння і навички, проте відсутня їхня система; володіє окремими методами, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, володіє комплексом методів, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, вміє адекватно до завдань підбирати методи і засоби фізичного виховання
----	---	---	---	--	---

Продовження таблиці 5.2

2.	Організація процесу фізичного виховання школярів, планування навчально-виховного процесу з фізичної культури та позаурочної роботи з фізичного виховання в школі.	Сформовані окремі вміння і навички; володіє окремими методами навчання, проте не повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Сформовані вміння і навички, проте відсутня їхня система; володіє окремими методами, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, володіє комплексом методів, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, вміє адекватно до завдань підбирати методи і засоби фізичного виховання
----	---	---	---	--	---

3.	Визначення вихідного рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів, знань, рухових умінь і навичок, здійснення оперативно-поточного і підсумкового контролю в процесі заняття фізичними вправами.	Сформовані окремі вміння і навички; володіє окремими методами навчання, проте не повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Сформовані вміння і навички, проте відсутня їхня система, володіє окремими методами, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, володіє комплексом методів, повною мірою використовує засоби фізичного виховання	Має сформовану систему вмінь і навичок, вміє адекватно до завдань підбирати методи і засоби фізичного виховання
----	--	---	---	--	---

прагнення опанувати новими знаннями в означеній сфері.

Когнітивний критерій готовності до професійної діяльності визначається нами як система засвоєння наступними видами знань теорії і практики, а саме філософським, методологічним, історичним, теоретичним, технологічним та управлінським. Результатом цього є знання як засіб формування інтелектуального потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури. При визначенні ознак когнітивного критерію та відповідних їх рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури враховано те, що засвоєння навчального матеріалу має трирівневу ієрархічну структуру: нижній рівень – уявлення, середній рівень – розуміння, вищий рівень – власне засвоєння.

Як зазначає В.І. Бобрицька [41, 323], нижній рівень становлять пізнавальні дії, виконання яких сприяє формуванню у свідомості студента уявлення про елемент навчального матеріалу, що вивчається. Середній рівень утворюють пізнавальні дії, що приводять до встановлення взаємозв'язків між елементами навчального матеріалу і виокремлення його логічної структури тощо. Ці дії є основою для осмислення і розуміння навчального матеріалу. Досягненню вищого рівня – засвоєння навчального матеріалу – сприяє теоретична, практична і комунікативна діяльність студента, у процесі якої він розв'язує завдання, що виявляють багатоманітність зв'язків між елементами навчального матеріалу.

Діяльнісний критерій готовності майбутніх учителів фізичної культури являє собою комплекс особистісно привласнених способів дій з формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, необхідних у житті, навчання кожного застосовувати набуті знання і навички в повсякденному побуті з метою самовдосконалення з означених питань.

При визначенні рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності за ознаками діяльнісного критерію було враховано рівень засвоєння спеціальних умінь, навичок і фізичної підготовленості з

практичних дисциплін спортивного профілю, вміння здійснювати контроль фізичної й інтелектуальної підготовленості та стану здоров'я студентської молоді, здатність правильно вибирати і застосовувати на практиці засоби і методи щодо навчання спеціальним руховим діям і розвитку фізичних якостей у процесі професійної діяльності, здійснювати планування навчально-виховного процесу з фізичної культури в школі та позаурочну роботу з фізичного виховання, визначати вихідний рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів, знань, рухових умінь і навичок, здійснювати оперативно-поточний і підсумковий контроль у процесі заняття фізичними вправами, вивчати вікові та індивідуальні особливості учнів, змісту і способів впливу на учнів у процесі фізичного виховання, особливості процесу фізичного виховання й результатів власної діяльності, здібність до організації процесу фізичного виховання школярів взагалі та спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів, туристичних походів зокрема.

При цьому основними показниками рівня здійснення виробничих функцій, а саме навчальної, були визначені: навчання руховій дії в процесі заняття фізичними вправами, яке включає раціональне формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок у багаторічному процесі фізичного виховання. Оцінювання організаційної функції майбутнього вчителя фізичної культури відбувалося за наступною ознакою: організація процесу фізичного виховання школярів, яка складається з організації фізичного виховання в режимі навчального дня школи, позакласних занять фізичними вправами школярів, діяльності учнів на уроці фізичної культури (або занятті урочного типу), учнівського колективу, згуртування його і націлення на вирішення завдань навчально-виховного процесу, власної діяльності й поведінки під час безпосередньої взаємодії з учнями на уроках і позаурочних заняттях. Крім цього, оцінюванню підлягають здібності до матеріально-технічного забезпечення процесу фізичного виховання і

забезпечення дотримання правил техніки безпеки під час занять фізичними вправами.

Розвивальна функція студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» оцінювалася за рівнем удосконалення рухових якостей у процесі фізичного виховання (сили, швидкості, гнучкості, спритності, витривалості). Оцінювання планувальної функції здійснювалося за рівнем здібності до планування навчально-виховного процесу з фізичної культури в школі та позаурочної роботи з фізичного виховання. Контрольна функція майбутніх учителів фізичної культури визначалася за наступними показниками: визначення вихідного рівня фізичного розвитку й фізичної підготовленості школярів, знань, рухових умінь і навичок на початку та в кінці циклу чи етапу занять, в здійсненні оперативного-поточного та підсумкового контролю в процесі заняття фізичними вправами.

Велике значення серед виробничих функцій для майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту є комунікативна функція, яка оцінювалася за такими здібностями, як встановлення ділових і неформальних особистих стосунків з окремими учнями та групами учнів у процесі фізичного виховання. Що стосується дослідницької функції, то вона визначалася за рівнем готовності студентів до вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, змісту і способів впливу на них у процесі фізичного виховання та особливостей процесу фізичного виховання й результатів власної діяльності.

При визначенні ознак, які належать діяльнісному критерію, нами враховувалися рівні готовності. Так, низький рівень передбачав сформовані певні уміння й навички у студента, який володіє окремими методами навчання, проте використовує не повною мірою засоби фізичного виховання. Достатній рівень проявляється у сформованості певних умінь і навичок майбутнього фахівця, проте відсутня їхня система, володіння ним окремими методами, використання усіх засобів фізичного виховання. Базовий рівень

проявляється у тому, що майбутній учитель фізичної культури має сформовану систему вмінь і навичок, володіє комплексом методів, повною мірою використовує засоби фізичного виховання. Що стосується високого рівня готовності, то він передбачає наявність у студента сформованої системи вмінь і навичок, вміння відповідно до завдань добирати методи і засоби фізичного виховання.

З огляду на вищесказане характеристика рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури полягає в наступному: *низький рівень* характеризується наявністю фрагментарних уявлень у галузі теорії і практики фізичного виховання і спорту і не завжди науково обґрунтованих, потребує зовнішнього стимулювання діяльності у самоосвіті; несистематичне заняття спортом, незацікавленість у майбутній професії, сформовані певні вміння і навички у студента, який володіє окремими методами навчання, проте використовує не вповною мірою засоби фізичного виховання.

Достатній рівень передбачає стійку зацікавленість студентів у використанні набутих знань, умінь і навичок, помірний інтерес до своєї професії, систематичне заняття спортом, стійку зацікавленість у підвищенні своєї спортивної майстерності, помірну зацікавленість у самоосвіті, яка інколи потребує зовнішнього стимулювання, часткову відповідь, що має науково обґрунтовані уявлення щодо суті проблеми та сформовані вміння й навички у майбутнього фахівця, проте відсутня їх система, володіння ним окремими методами та використання повною мірою засобів фізичного виховання.

Базовий рівень характеризується усвідомленням необхідності використовувати знання, вміння й навички у повсякденному житті, стійким інтересом до своєї професії, систематичним заняттям спортом, усвідомленням необхідності у підвищенні своєї спортивної майстерності, стійкою зацікавленістю у самоосвіті, яка не потребує зовнішнього стимулювання, повною відповіддю, що має знання на рівні розуміння суті проблеми та сформованою системою вмінь і навичок у студента, володінням ним

комплексом методів, використанням повною мірою засобів фізичного виховання.

Високий рівень передбачає активне використання набутих знань, вмінь та навичок у повсякденному житті, виражений стійкий інтерес до своєї майбутньої професії, систематичне заняття спортом, активну участь в організації і проведенні змагань, виражену стійку зацікавленість у необхідності самоосвіти, абсолютну відповідь, що має системні знання на рівні засвоєння, сформовану систему вмінь і навичок у майбутнього вчителя фізичної культури, який вміє відповідно до завдань добирати методи і засоби фізичного виховання.

5.2. Методика визначення ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури

Одним із завдань дисертаційного дослідження була експериментальна перевірка ефективності моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. На першому етапі проводилась оцінка доступності навчально-методичного та інформаційного забезпечення, а також визначався рівень знань та практичних умінь студентів зі спеціальності «Фізичне виховання». Потім простежувалася динаміка цих показників після введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу і на завершення було проведено їх підсумкове оцінювання. Первірку ефективності результатів проведених досліджень доцільно здійснювати шляхом тестування студентів, анкетування вчителів фізичної культури, проведення підсумкового комплексного кваліфікаційного іспиту.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти особливе значення має завдання наукової організації всіх сторін вузівської діяльності. Вирішення її не можливе без глибокого й усебічного вивчення всіх меж і ланцюгів навчального, наукового і виховного процесів у ВНЗ. Невипадково в останній

час, у зв'язку з приєднанням нашої країни до європейського освітянського простору, проводяться інтенсивні дослідження щодо визначення якості підготовки фахівців, вивчаються різні аспекти вузівських проблем: використання бюджету часу, причини неуспішності й відрахування студентів, умови розвитку і проявлення наукової й навчальної активності студентів, динаміка їхнього соціального складу тощо. Використання матеріалів цих досліджень у науковій організації навчально-виховного процесу міцно входить у практику роботи сучасного вузу [59; 102; 119; 251; 300; 391; 444; 505].

Однак складність і відповідальність завдань, які стоять перед вищою школою у наші дні, вимагають подальшого розвитку досліджень вузівських проблем. Знайомлячись із результатами раніше проведених досліджень, неважко помітити, що більшість із них присвячено лише окремим фрагментам функціонування вищої школи як соціальної системи і часто носить виключно прикладний характер [95]. Відсутність єдиної методики призводить до того, що результати досліджень важко порівняти та узагальнити. Ефективність подібних досліджень не велика.

Тому, на наш погляд, виникла необхідність у дослідженнях, предметом яких виступав би цілий комплекс вузівських проблем, що тісно взаємопов'язані між собою і вивчаються на базі єдиної методології та методики.

На думку Е.В. Бірченка [38], особливу актуальність у цьому розумінні має вивчення питань, які пов'язані з якістю підготовки випускників ВНЗ і використанням їх в освітній діяльності. Коли йде мова про науковий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, то розуміється ціла система форм і методів впливу на студента, що у сукупності досягають найвищих показників якості підготовки спеціалістів.

Зазначимо, що якісний рівень освіти забезпечується в світі за допомогою моніторингу. Проте створення єдиної системи моніторингу і

оцінки якості освіти ускладнюється багатьма факторами, передусім відсутністю загальноприйнятої інтерпретації самих термінів *моніторинг* та *якість освіти*, *оцінювання якості освіти*, які, наприклад, часто зводять до питань стану навчально-матеріальної бази, підготовки науково-педагогічних кадрів, змісту і програмно-методичного забезпечення навчального процесу, його форм і методів, виділення базових знань, проміжної й підсумкової атестації, недосконалості або необ'єктивності шкали оцінок, малих масштабів використання прийнятої в багатьох країнах світу практики тестування тощо [62; 136; 155; 261; 357; 410; 481].

Саме поняття якості освіти є багатозначним і пов'язане з різноманітними аспектами освітнього процесу. Якість освіти містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. У найширшому розумінні якість освіти в світі, як стверджує О.І. Локшинова, - це відповідність вкладених ресурсів, самого процесу й отриманих результатів та наслідків щодо цілей освіти, стандартів і вимог суспільства [250, 15].

На думку О.І. Локшинової [251 19], система оцінювання навчальних досягнень – це також складне питання, що охоплює види оцінювання, функції оцінювання (заохочувальну, соціальну, виховну, інформаційну тощо), шкалу оцінювання, суб'єктів оцінювання тощо. З огляду на об'єктивність оцінювання в країнах (наприклад, Європейського Союзу) процедури оцінювання діляться на внутрішні й зовнішні.

За даними А.А. Ветрова й Р.В. Музиченка [71], у нових економічних умовах, коли заклади системи освіти стають повноправними учасниками ринкових відносин (виконують замовлення ринку праці), найбільш об'єктивним і логічним з погляду суспільства і держави буде оцінка якості їхньої роботи споживачами трудових ресурсів (роботодавцями), а не самими учасниками освітнього процесу («сам навчаю - сам і оцінюю»). Під якістю освіти дослідники розуміють рівень задоволення вимог споживачів кадрових ресурсів, які в даному випадку є активними учасниками бізнес-процесу

навчальних закладів. Споживачі оцінюють якість освіти передусім за наявністю у випускників необхідних характеристик (конкурентоздатності їх знань і вмінь) і відповідність їх попиту споживачів (роботодавців) [24; 205; 221].

Слід зазначити, що існують три підходи до оцінювання якості освіти. Перший – теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. При цьому далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості і запровадження її в навчальний процес.

Другий - практичний підхід, передбачає створення засобів (наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складовими дослідження.

Третій підхід передбачає поєднання в дослідженні теоретико-методологічної і практичної складових.

На даний момент зроблена спроба розробити науково обґрунтовану систему показників якості освіти деякими ВНЗ України, зокрема Національною металургійною академією України та Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова (табл. 5.1).

З огляду на обумовленість якості фахівця якістю освітянської системи, в таблиці надані основні показники, які можуть враховуватися при комплексному оцінювання якості освіти й відображати:

- якість суб'єктів навчання (абітурієнтів та ін.); - якість об'єкта, що надає освітянські послуги (ВНЗ, кадрів та інші);
- якість освітянського процесу;
- якість кінцевого продукту – випускників ВНЗ.

Показники якості О.Г. Величко, С.Й. Пінчук, В.П. Іваненко, О.Г. Ясєв розглядають як з позиції самоаналізу, який проводить вищий навчальний заклад, так і з позиції споживачів (роботодавців), тобто підприємств, організацій тощо, а також з позиції незалежного оцінювання [391].

Показники якості освітянської системи

Складові якості	Показники оцінювання якості при		
	Самоаналізі	Оцінюванні споживачем	Незалежному оцінюванні
1	2	3	4
Якість суб'єкта, який буде отримувати освітянські послуги (тобто абітурієнта).	Середній бал атестату про освіту абітурієнта.	Результати складання вступних випробувань до ВНЗ.	Чисельність нагород на конкурсах, олімпіадах тощо.
Якість студента.	Результати поточного контролю знань та умінь і складання під час екзаменаційних сесій.	Репутація студентів у період виробничої практики й стажування на виробництві.	Чисельність нагород на студентських конкурсах, олімпіадах, конференціях.
Якість вищого навчального закладу.	Результати комплексного оцінювання діяльності кафедр і факультетів (інститутів). Внутрішній аудит діяльності ВНЗ.	Об'єми замовлень на освітянські послуги та науково-технічну продукцію ВНЗ.	Статус ВНЗ. Результати акредитації. Рейтинг ВНЗ. Репутація в суспільстві за публікаціями в пресі тощо. Конкурс при прийомі абітурієнтів. Міжнародний авторитет і визнання.

Продовження таблиці 5.1

1	2	3	4
Якість навчального процесу у ВНЗ.	Якість навчальних планів і програм. Якість змісту й технології навчання. Якість контролю знань. Якість методичного забезпечення.	Досвід використання випускників даного ВНЗ.	Результати державної акредитації. Вітчизняне й міжнародне визнання.
Якість випускників вищого закладу освіти.	Результати державної атестації, державних іспитів і дипломування.	Результати тестування випускників при прийомі на роботу. Показники працевлаштування випускників. Відгуки споживачів продукції ВНЗ. Службове зростання випускників. Результати опитувань випускників.	Соціальне становище й суспільна вагомість випускників ВНЗ

Досліджуючи концептуальні засади моніторингу якості освіти, О.Локшинова [250, 23], визначає п'ять етапів його проведення, які органічно поєднані між собою і в багатьох випадках перехрещуються один із іншим: ініціювання моніторингу; підготовка до його проведення; збір та аналіз даних; узагальнення й оприлюднення результатів; складання звіту й вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку об'єкта, що досліджується.

Зазначимо, що вивчення якості підготовки фахівців і пошук оптимальних шляхів покращання підготовленості випускників ВНЗ вимагає вивчення широкого кола питань: вимог сучасного суспільства, які ставляться до спеціаліста, співвідношення цих вимог з реальною підготовкою фахівців, ефективність різних форм навчально-виховної роботи у плані реалізації рівня підготовленості у своїй професійній діяльності тощо [354; 355; 364; 449]. Вивчення всіх цих питань за єдиною програмою досліджень має без сумніву теоретичну й практичну цінність. Робота з розробки заходів покращання діяльності ВНЗ буде більш плідною, пропозиції, що вносяться, – більш бажаними, якщо існуватиме добре розвинута загальна програма досліджень [324; 329; 352].

Нами зроблена спроба створити загальну програму досліджень, яку слід розподілити на чотири етапи, що охоплюють на різних рівнях вивчення всі основні компоненти навчального процесу як окремо, так і у взаємозв'язку між собою та іншими позавузівськими факторами (середня освіта, професійна діяльність). Програми досліджень за етапами як з основної проблематики, так і з методики синхронізовані, що гарантує комплексність та системність роботи. При цьому зберігається можливість дослідити проблеми не тільки на загальноуніверситетському рівні, але й на рівні інституту (факультету), а також розширити масиви, які досліджуються за рахунок інших ВНЗ.

Уся робота спрямована на розробку методів і прийомів кількісної оцінки окремих явищ і процесів вищої школи, за допомогою яких можна виявляти резерви покращання якості підготовки спеціалістів. Розробка і впровадження

комплексної системи оцінювання ефективності професійної підготовки фахівців проводиться за головними напрямками:

1. визначення нормативних вимог до якості різних видів вузівської роботи і чіткий розподіл функціональних обов'язків виконавців;
2. введення системи оцінок і контролю якості роботи;
3. упровадження системи інформації із застосуванням комп'ютерної техніки.

Комплексна система оцінювання ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців в Інституті фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова передбачає програмно-цільовий підхід до забезпечення якості підготовки та інтеграції управління різними сторонами навчання і виховання студентів. Вона ґрунтується на загальних принципах теорії управління і передбачає забезпечення чіткої координації дій структурних підрозділів, відповідальних за якість підготовки фахівців, отримання достовірної й об'єктивної інформації про роботу відповідних підрозділів ВНЗ, прийняття обґрунтованих рішень з метою виконання поставленого завдання.

Метою системи є оптимізація підготовки майбутніх учителів фізичної культури заданого рівня якості на основі сучасних методів управління й організації навчального процесу на всіх його стадіях. Комплексна система оцінювання ефективності професійної підготовки спрямована на пошук додаткових внутрішніх резервів оптимізації навчального процесу, на цілеспрямоване виправлення недоліків у підготовці спеціалістів.

На стадії прийому студентів у навчальний заклад мета системи полягає в забезпеченні відбору найбільш здібної, талановитої молоді, яка має схильність до вибраної спеціальності, що досягається необхідним рівнем профорієнтаційної роботи серед молоді з вибору професій і застосування комплексу тестів, які дають можливість вивчити розвиток усіх необхідних для майбутньої професійної діяльності якостей абітурієнта. Для цього застосовуються прийоми, що дають можливість дати відповідь на питання: які

мотиви і фактори визначають вибір ВНЗ при вступі; яка ефективність різного роду заходів із залучення абітурієнтів; у якому зв'язку знаходяться оцінки шкільного атестату, вступних екзаменів і результатів першої сесії, роль сімейного становища, профілю роботи батьків при вирішенні питанні про вступ у вуз тощо.

У процесі підготовки фахівців у ВНЗ метою системи є оптимізація професійної підготовки за рахунок забезпечення заданого рівня якості навчального процесу. Навчальний процес – це складне й багатогранне явище, яке складається з різних елементів. Найбільш важливими є: структурно-логічні схеми навчальних дисциплін; кількість і якість професорсько-викладацького складу; використання робочого часу ним і студентами; якість лекційних, практичних і семінарських занять; якість курсових і дипломних робіт; науково-дослідна і навчально-дослідна робота студентів; спортивно-матеріальна база університету і використання технічних засобів у навчальному процесі, зокрема наявність комп'ютерів, їх підключення до мережі Інтернет і встановлення зв'язку між собою.

Результати ефективності професійної підготовки відображаються в показниках успішності студентів, участі їх у науково-дослідній роботі (НДР) та підвищенні своєї спортивної майстерності. До таких показників належать: абсолютна успішність; питома вага відмінників; відсоток відрахованих студентів; кількість курсових і дипломних робіт, які успішно були захищені; участь студентів у НДР, кількість студентських робіт, які надруковані у наукових збірниках чи матеріалах конференцій. Особливо велике значення для майбутніх учителів фізичної культури є відсоток студентів, які покращили своє спортивне звання під час навчання у ВНЗ. При цьому зміна рівня успішності студентської молоді вивчається у динаміці.

На стадії практичної діяльності випускників ВНЗ завдання комплексної системи оцінювання ефективності професійної підготовки полягає у забезпеченні системної інформації про якість підготовленості випускників до

практичної діяльності і внесенні необхідних змін у навчально-виховний процес з метою забезпечення необхідного рівня підготовки.

Як будь-яка середня величина, середня оцінка за теоретичний і практичний курси навчання виявляють те загальне, що характерне для всіх одиниць сукупності. Для більш поглибленої характеристики якості підготовки фахівців розраховується питома вага відмінників, добрих та задовільних оцінок, отриманих випускниками, і питома вага випускників, які закінчили ВНЗ на відмінно, на відмінно і добре, на змішані оцінки і в основному на задовільні оцінки.

Одним із головних питань комплексного підходу до оцінювання ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є питання про формування професійних знань, умінь і навичок у період навчання у ВНЗ і їх вплив на виконання професійних обов'язків під час проходження виробничої практика.

Виробнича практика має своїм головним завданням закріплення знань, які отримані студентами у ВНЗ, на основі глибокого вивчення функціонування загальної середньої школи, а також оволодіння необхідними виробничими вміннями й навичками професійної підготовки. Під час проходження практики студенти також оволодівають досвідом суспільної, організаторської та виховної роботи в колективі.

На практиці проблема оцінювання ефективності моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ділиться на декілька підпитань, із яких першим стоїть питання про ступінь впливу вузівської підготовки на використання посадових обов'язків. Для цього була створена анкета, яка складалася з питань, що спрямовані на виявлення різної інформації: зокрема «На якому рівні здійснюється теоретична підготовка?», «На якому рівні здійснюється практична підготовка?», «На якому рівні здійснюється підготовка з дисциплін соціально-гуманітарного й економічного циклу?».

Також оцінку професійної діяльності повинна дати школа, де проходили виробничу практику студенти. Цю інформацію можна отримати за оцінками проходження виробничої практики і за результатами анкетування, що проводилося серед учителів тих шкіл, де здійснювалася практика (додатки Р, С).

Вивчаючи якість підготовки спеціалістів, необхідно враховувати й думку самих студентів. Вони краще знають про свої переваги й недоліки. У майбутній професійній діяльності студенти повинні знати й уміти робити багато, щоб виконувати роботу якісно, сучасно і на достатньо високому рівні. Якщо у них існують проблеми у підготовці, то доведеться самим наздоганяти пропущене.

Вся діяльність комплексної системи оцінювання ефективності підготовки фахівців, побудованої на засадах теорії оптимізації, контролюється науково-методичною комісією Інституту фізичного виховання та спорту, яка підпорядковується науково-методичній Раді НПУ імені М.П. Драгоманова та ректору університету.

Отже, комплексна система оцінювання ефективності підготовки фахівців на засадах теорії оптимізації у ВНЗ будується як відкрита система із зворотним зв'язком. Об'єктом моніторингу є навчально-виховний процес. На основі опрацювання інформації вузівської звітності й отриманої від вчителів приймається рішення, яке спрямоване на підвищення якості підготовки й виправлення недоліків.

Головна перевага комплексної системи оцінювання ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки фахівців полягає у принципово новому рівні організації роботи всіх структурних підрозділів ВНЗ – кафедр, інститутів (факультетів), академічних груп тощо. Введення її вимагає систематизації нормативної бази вищої школи і переходу на кредитно-модульну систему організації навчального процесу у вузі, використання під час контролю за успішністю студентської молоді модульно-рейтингової системи оцінювання, розробки й підготовки навчальних підручників і

посібників, комп'ютерних програм, постійного оновлення змісту викладання дисциплін на основі впровадження наукових досліджень з проблематики, що вивчається, злагодженої роботи всіх ланцюгів навчально-виховного процесу. Все це повинно привести в дію великі внутрішні резерви оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і підвищити якість підготовки студентської молоді.

Дослідження здійснювалося протягом шести років (2001 – 2007 рр.), й умовно його можна розділити на три етапи.

На першому етапі (2001 – 2002 рр.) був проведений аналіз науково-методичної літератури й досвіду передової практики, який показав, що вищі навчальні заклади випускають переважно спеціалістів середнього рівня, які не здатні приймати рішення в нестандартних ситуаціях, мало підготовлені до практичної діяльності. Тому постало питання про корінні зміни в системі професійної підготовки. Ці зміни торкаються як системи управління науковою організацією педагогічної праці у вищій школі, так і змісту та системи контролю.

Питання заміни традиційної системи навчання неодноразово порушувалося на сторінках газет і журналів, у виступах на різних науково-практичних конференціях. Врахування висловлених зауважень, результатів досліджень організації навчального процесу та системи управління професійною підготовкою, досягнень дидактиків дозволило визначитись і конкретизуватись у планах наукових досліджень із даної проблеми. Зокрема перед нами постали питання впровадження у вищій школі кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що передбачає складання навчального плану професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, навчальних програм нового типу і на цій основі практичних рекомендацій і посібників для студентської молоді, розробки модульно-рейтингової системи оцінювання успішності та введення рейтингового обліку знань студентів. Упровадження в практику роботи вищих навчальних закладів комплексу з питань підвищення ефективності управління професійною

підготовкою фахівців, організації навчального процесу на основі кредитно-модульної технології навчання спрямовувалося на підвищення рівня знань студентів з фахових предметів і професійної підготовки до роботи в школі.

На другому етапі (2002 - 2003 рр.) проводилася робота над створенням і теоретичним обґрунтуванням застосування програмно-цільового підходу в управлінні професійною підготовкою з метою оптимізації наукової організації педагогічної праці у ВНЗ, яка полягала в постановці головної мети, у визначенні основних цілей та розробці програм на всіх рівнях її реалізації. Зокрема розроблялися виконавчі програми для впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що дасть можливість оптимізувати навчальний процес студентської молоді. Для більш ефективного управління створювалися управлінські програми, а саме: контрольна програма і програма корекції. Крім цього, розроблялася необхідна навчальна документація за вимогами Болонської конвенції. Ця документація містила: 1. Інформаційний пакет, який включав себе загальні положення про ВНЗ та структурний підрозділ, де здійснюється безпосередня підготовка фахівців, структурно-логічні схеми спеціальностей, за якими проводилося навчання, опис предмету курсу та опис дисципліни курсу. 2. Робочі програми за модульним варіантом. 3. Структуру комплексного контролю знань, умінь і навичок, необхідних учителям фізичної культури, яка розроблена на основі модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді. Паралельно проводився експеримент щодо здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі кредитно-модульної організації навчального процесу.

На третьому етапі досліджень (2003-2007 рр.) проводився формуючий експеримент, були розроблені і впроваджені методичні рекомендації з метою оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих педагогічних навчальних закладах освіти та зроблені теоретичні висновки. При цьому значна увага приділялася визначенню комплексної структури

контролю знань, умінь та навичок на основі застосування модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді. Дослідження методичних аспектів упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка включала в себе систему контролю, його методів і форм, здійснювалося на лекційних, семінарських, практичних та лабораторних заняттях. Із цією метою студенти поділялися на контрольну та експериментальну групи. На етапах контролю різних видів занять (теоретичних і практичних) використовувалися різноманітні методи і форми контролю, специфічні для даного виду й типу контролю. Логічно чергуючись, доповнюючи один одного, існуючи у взаємозв'язку, види, типи, методи і форми контролю утворювали єдину структуру контролю.

Програмно-цільовий підхід дав можливість значно підвищити ефективність управління професійною підготовкою фахівців, зокрема за короткий період здійснити перехід на нові форми організації навчального процесу з використанням новітніх технологій та значно оптимізувати організацію і проведення спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих заходів. Кредитно-модульна система організації навчального процесу сприяла формуванню і розвитку умінь і навичок та підвищенню рівня знань. Застосування рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді створює умови для систематичності й систематизації, міцності й глибини знань, кращому формуванню вмінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури.

При розробці програмно-цільового підходу та кредитно-модульної системи організації навчального процесу і введенні модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів ми зверталися до досліджень наступних авторів: С.М. Архангельського [15], Ю.К. Бабанського [22], Х.Беднарчика [30], В.П. Безпалька [34], І.М. Богданової [44], В.П. Андрущенка [50], В.І. Бондаря [55], С.М. Гончарова [91], В.С. Малишенка [219], О.І.Мармази [223], А.В. Плохого і А.В. Казановського [245], В.О. Огнев'юка і

А.В. Фурмана [272], В.Г. Кременя [293], Б.Д. Моторгіна [336], А.Г. Фолотова, В.Л. Тамбовцева, Б.В. Любренця [337] та інших.

Для дослідницько-експериментальної роботи було обрано Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди». Також до проведення експерименту були залучені вчителі фізичної культури шкіл м. Києва і Київської області.

Теоретичною основою експерименту став розроблений дисертантом програмно-цільовий підхід до управління професійною підготовкою фахівців та кредитно-модульна система організації навчального процесу із використанням модульно-рейтингової системи оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури. При оптимізації професійної підготовки фахівців ми виходили з того, що розроблена модель буде функціонувати ефективно й відповідати всім завданням за умови єдності оптимізації наукової організації педагогічної праці у вищій школі та оптимізації навчального процесу студентської молоді. Якщо в моделі тільки частково змінити деякі компоненти, то така система буде працювати як стара, традиційна. Тому ми змінили підходи як до управління, так і до організації професійної підготовки. На матеріалі часткового дослідження було вираховано міру мінливості даної ознаки і за спеціальною таблицею визначено кількість спостережень, які дозволяють робити статистичні висновки за даним рівнем значимості. Було припущено, що похибка дослідження не повинна перевищувати 5% ($p < 0,05$) на рівні значимості 0,95, виходячи із загальної кількості студентів, яка повинна підлягати дослідженню.

У ході формуючого експерименту аналізувалися результати на кожному етапі дослідження. Зрізи знань проводилися 2 рази на рік після вхідних контрольних робіт та за результатами підсумкових екзаменів. Одним із завдань наших досліджень було визначення характеру змін у рівнях знань на

всіх етапах дослідження. На практиці це досягалося шляхом визначення відомих у дидактиці способів якісного й кількісного аналізів. Вибір того чи іншого способу був продиктований особливостями результатів, які ми отримували.

При якісному підході нами було вираховано три види навчальної діяльності: репродуктивну, продуктивну і творчу. При складанні тестових завдань для контрольних робіт чи на основний екзамен з теоретичних дисциплін кожне питання оцінювалося певною кількістю балів. Для більшої достовірності одержаних результатів контролю з практичних дисциплін нами проводився поелементний аналіз, який включав у себе теоретичну, практичну та методичну підготовку, що допомогло визначити ступінь засвоєння кожного елемента студентами. При цьому ми користувалися формулою А.А. Киверялга [164] для обчислення середнього коефіцієнта засвоєння знань (K):

$$K = \frac{\sum I_o}{n I_a} * 100\% ;$$

де n – число студентів; $\sum I_o$ – сума засвоєних елементів знань і вмінь; $n I_a$ – число необхідних для засвоєння елементів.

Визначення важкості контрольної роботи (Tr) ми здійснювали за формулою, яку запропонував В.І. Василів [70] :

$$Tr = Kh;$$

де K – кількість балів у завданні; h – рівень засвоєння знань. Це допомогло визначити кількість балів за кожне питання контрольної роботи.

Нами також були проведені обчислювання статистичних характеристик оцінки елементів. Для цього ми визначали:

$$M = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^n n_i x_i - \text{середнє арифметичне значення ознаки};$$

$$D = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^n (x_i - M)^2 - \text{дисперсія ознаки};$$

$$\sigma = \sqrt{D} - \text{середнє квадратичне відхилення};$$

$V = \frac{\sigma}{M} \cdot 100\%$ - коефіцієнт мінливості добутих результатів;

$Mx = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$ - середня помилка середньої величини (помилка репрезентативності);

где: x_i - числове значення ознаки;

n_i – частота значень ознаки.

Щільність розподілу оцінок визначалася за правилом трьох сигм :

$$M(\epsilon) = (m + 2\sigma) - (m - 2\sigma);$$

(у кожному випадку достатньо було визначити 2σ).

Ці значення ми використовували для перевірки впливу різних систем навчання (традиційної та кредитно-модульної) на результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також при вивченні впливу модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентської молоді на ефективність процесу навчання.

Крім цього, було визначено динаміку сформованості потрібнісно-мотиваційного компоненту готовності студентів до професійної (педагогічної) діяльності в сучасних умовах під час навчання у ВНЗ за кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Для цього разом з лабораторією вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка нами за допомогою анкетування були досліджені показники величини навчального і поза навчального навантаження та його самооцінка студентами, соціальної й навчальної сфери студентської молоді, показники занять студентами фізичною культурою і спортом (додаток Т). Також за шкалою самоефективності Р.Шварцера та М. Єрусалима визначалась самоефективність майбутніх учителів фізичної культури до початку впровадження кредитно-модульної технології навчання і після організації процесу за цією системою через рік.

Результати експерименту аналізувались і узагальнювались на всіх його етапах та обговорювались на звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, під час

виступів на міжнародних і всеукраїнських конференціях (м. Дрогобич, м.Запоріжжя, м. Суми).

Експертиза результатів наукових досліджень стосовно застосування моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури проводилась у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Харківському гуманітарно-педагогічному інституті, ДВНЗі «Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди».

5.3. Аналіз результатів ефективності моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

Експериментальні дослідження дієвості впроваджених новітніх технологій організації й управління професійною підготовкою фахівців були підтверджені статистичною обробкою результатів роботи. При цьому розраховувалися: показник засвоєння знань, дисперсія, середньоарифметичні й середньоквадратичні показники, коефіцієнт мінливості, щільність розподілу балів.

Для проведення експерименту з метою визначення ефективності застосування моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нами було створено контрольну й експериментальну групи. У контрольній групі професійна підготовка здійснювалася за традиційною системою, а у експериментальній – за кредитно-модульною технологією організації навчального процесу. Оцінювання готовності до професійної діяльності здійснювалося за розробленими критеріями: мотиваційним, когнітивним та діяльнісним.

Порівняльний експеримент виявив відмінності між показниками ефективності рівня знань та умінь студентів контрольної та експериментальної

груп. Значущість різниці цих показників оцінена за допомогою критерію t–Стьюдента.

Для перевірки сформованості потрібнісно-мотиваційного компонента було проведено анкетування студентів I-IV курсів Інституту фізичного виховання і спорту, результати якої свідчать про те, що у студентів експериментальної групи час, який в середньому на день витрачається на підготовку до академічних занять та позанавчальні справи, достовірно збільшився, порівняно з контрольною групою (рис. 5.1). Так, 75% опитаних

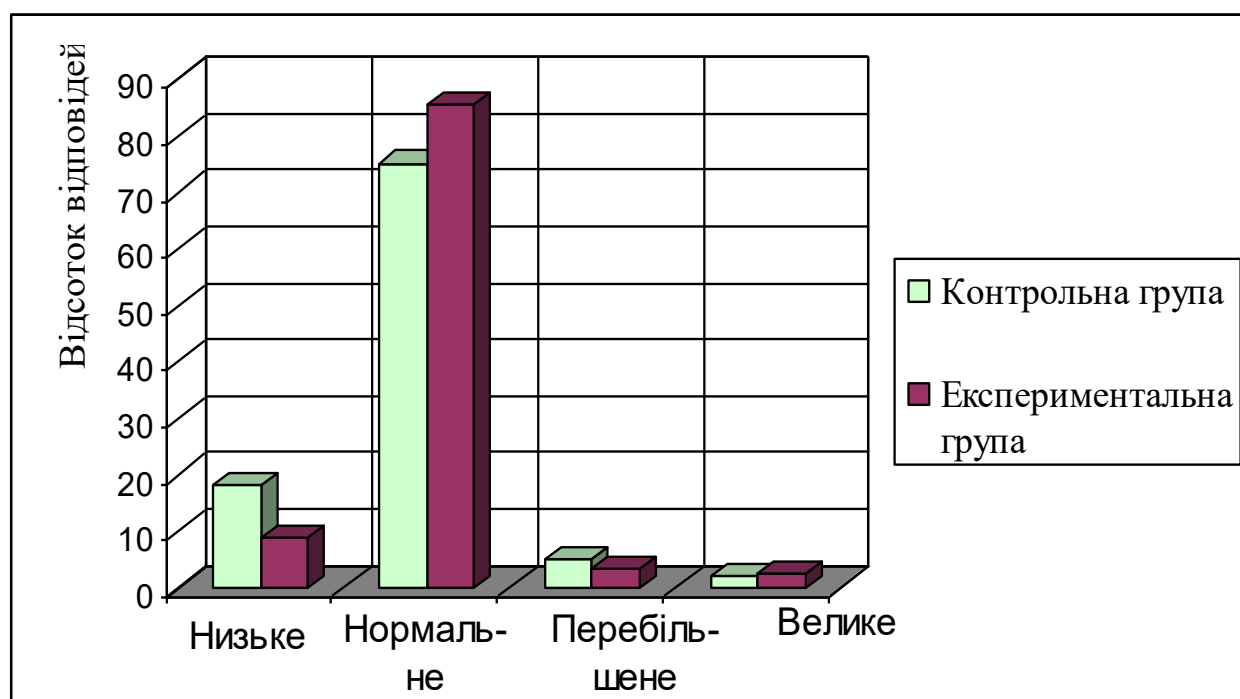


Рис. 5.1 Навчальне та поза навчальне навантаження студентів

відповіли, що за традиційною системою навчальне навантаження для них нормальне, тоді як 85,5% вказують на нормальне навантаження під час навчання за кредитно-модульною технологією. При цьому 5% опитаних вважають, що за традиційною системою навчальне навантаження дещо перебільшене, а 2% - велике. Що стосується КМСОНП, то дещо перебільшеним навчальне навантаження вважають 3,4% респондентів, а 2,4% опитаних указують на велике навчальне навантаження. Крім цього, 18% студентів контрольної групи вважають, що під час навчання за традиційною системою навчальне навантаження для них низьке, тоді як в

експериментальній групі в процесі навчання за кредитно-модульною технологією про це говорять лише 8,8% опитаних. Така тенденція спостерігається при оцінюванні й позанавчального навантаження

Отримані результати вказують на те, що при переході на КМСОНП навчальне й позанавчальне навантаження для студентів зростає. Це пояснюється впровадженням модульно-рейтингової системи оцінювання успішності, яка передбачає постійний контроль за знаннями майбутніх учителів фізичної культури, а це у свою чергу вимагає більш глибокої й систематичної підготовки, хоча при цьому кількість аудиторної роботи зменшується.

КМСОНП вимагає нових підходів до роботи зі студентами. Якщо традиційний навчально-виховний процес був орієнтований насамперед на створення однакових умов для всіх студентів, то тепер виникає проблема створення сприятливих умов окремо для кожного студента. Педагогічна технологія навчального процесу має бути спрямована передусім на те, щоб забезпечити студенту вільний вибір темпів, методів та засобів навчання, які б відповідали його індивідуальним фізичним та інтелектуальним можливостям. Втілення на практиці вищезазначеного потребує тісного продуктивного взаємозв'язку між усіма структурними компонентами ВНЗ. Тому нас цікавив сучасний стан відносин у системах «студент-студент» і «студент-викладач». Під час навчання за КМСОНП покращуються стосунки між студентами і викладачами. Про це свідчать результати анкетування (рис. 5.2). Так, у контрольній групі 2% респондентів оцінили стосунки між однокурсниками як погані, 17% - посередні, 68% - добрі і 13% - дуже добрі, тоді як в експериментальній групі поганих стосунків між однокурсниками не спостерігалось. 7,6% студентів вказали на посередні стосунки між собою, 69,7% вважають стосунки між однокурсниками як добрі, а 22,6% - як дуже добрі.

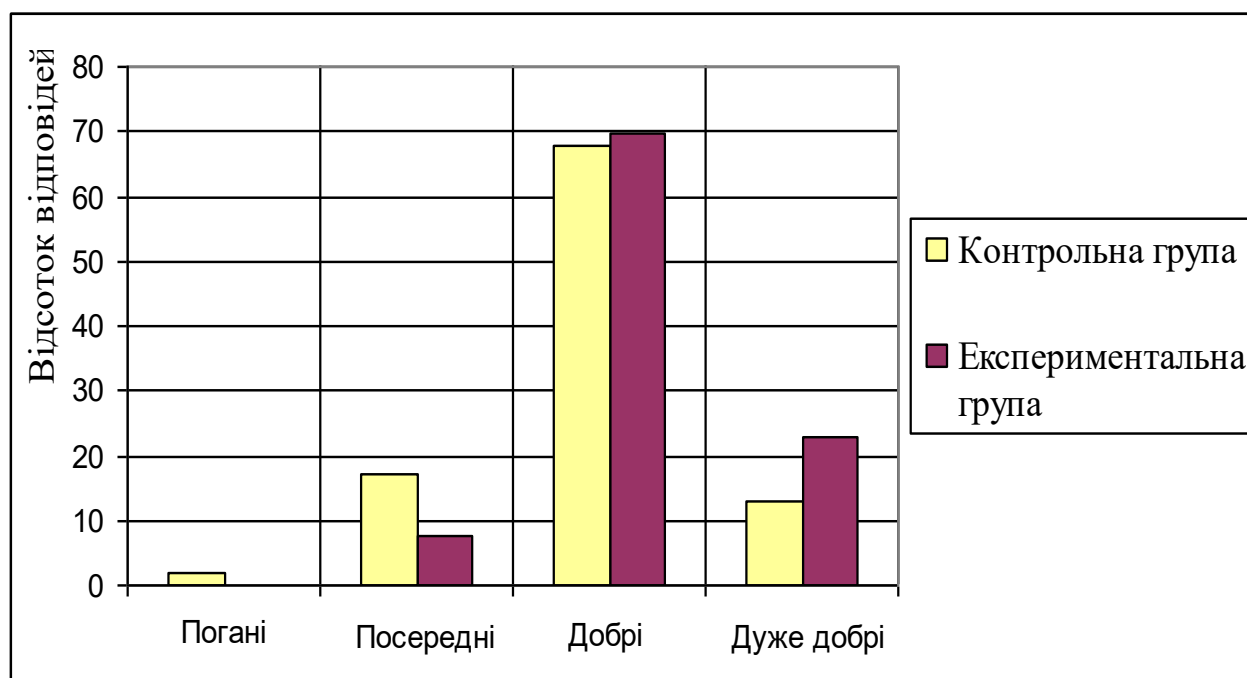


Рис. 5.2 Ставлення студентів один до одного

Що стосується ставлення студентів до викладачів, то і тут спостерігається покращання даних показників (рис. 5.3). Так, у контрольній групі, де навчання здійснювалося за традиційною системою, 3% респондентів вважають стосунки між студентами і викладачами як погані, 27% - як посередні, 67% - як добрі й лише 3% - як дуже добрі. Під час навчання за кредитно-модульною системою організації навчального процесу в експериментальній групі поганими стосунки вважають лише 1,5% опитаних, на посередні стосунки вказують 16,9%, 74% студентів говорять про добрі стосунки з викладачами, а 7% - про дуже добрі.

Цікавими й важливими результатами сформованості потребно-мотиваційного компонента майбутніх учителів фізичної культури є ті, які вказують на ставлення студентів до навчання. При переході на КМСОНП зацікавленість студентів навчанням зростає, порівняно з традиційною системою (табл. 5.4). Так, у контрольній групі 6% студентів вказують на низьку їх зацікавленість навчанням. 25% респондентів вважають своє відношення до отримання знань, умінь і навичок як посереднє, 46% - як вище

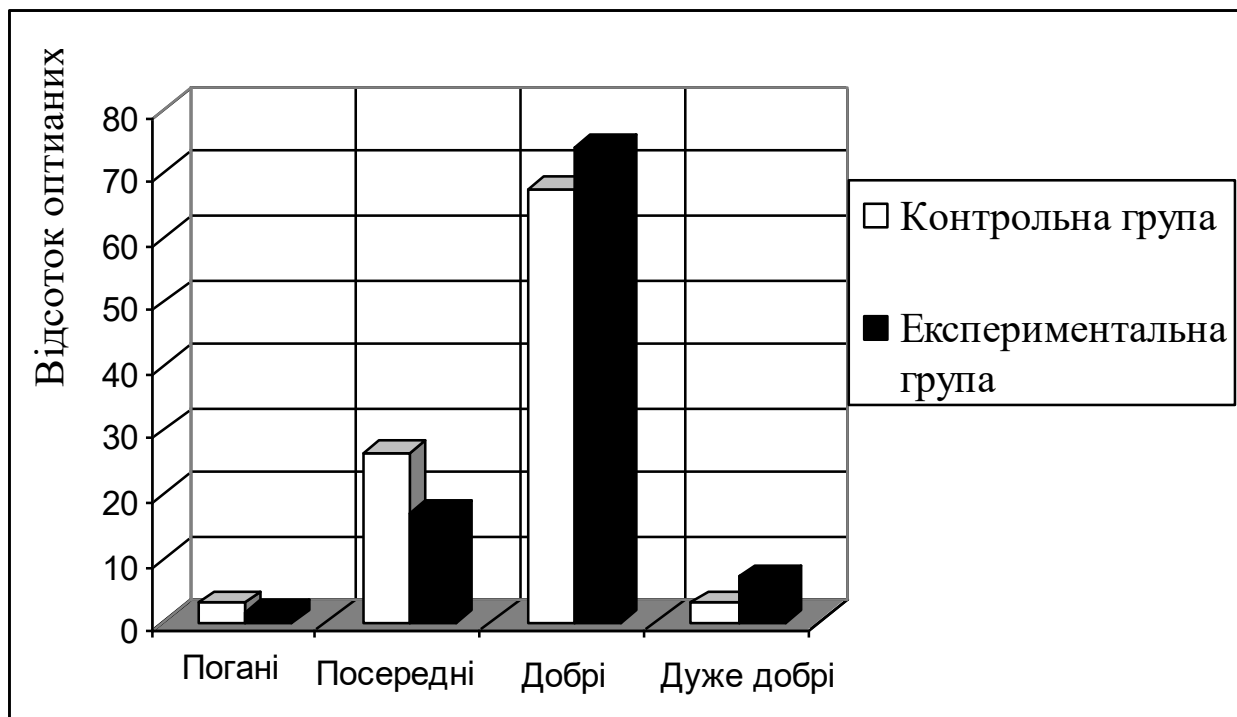


Рис. 5.3 Стосунки між студентами і викладачами

за середнє, 21% - як високе і лише 2% - як дуже високе. Що стосується рівня мотивації студентської молоді в експериментальній групі, то 2,2% опитаних вважають свій рівень низьким, 10,6% - посереднім, 44% - вищим за середній, 37,8% - високим і 5,4% - дуже високим.

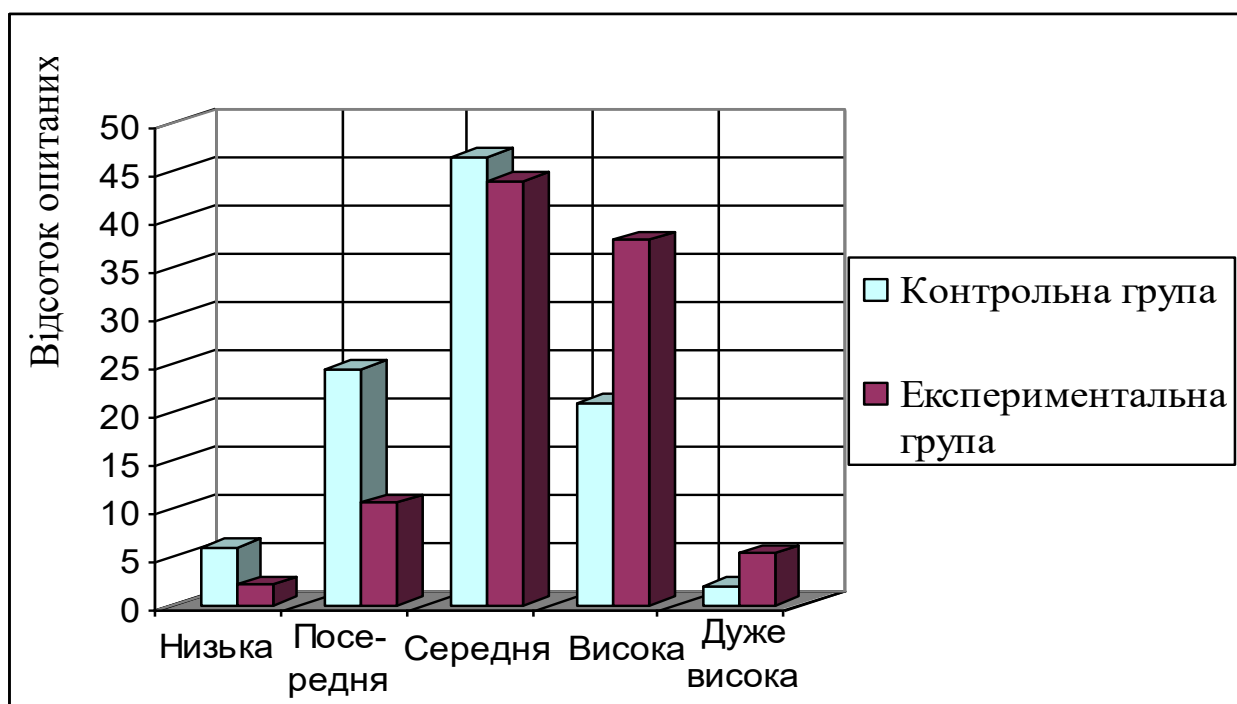


Рис. 5.4 Зацікавленість студентів у навчанні

Використання новітніх технологій у навчальному процесі позитивно впливає на рівень самооцінки студентами своїх знань, умінь і навичок. Студентська молодь більш реально оцінює свою успішність (рис. 5.5). Так, під час навчання за традиційною технологією у контрольній групі низькими вважають свої знання й уміння 18% опитаних, посередніми - 49% респондентів, високими – 31% студентів, дуже високими - 2% тих, хто брав участь в анкетуванні. При цьому ніхто із опитаних не вказав на те, що рівень їх знань і вмінь дуже низький, тоді як в експериментальній групі за КМСОНП дуже низькими свої знання і вміння вважають 8,8% опитаних, низькими – 4,3% тих, хто брав участь в анкетуванні, посередніми – 45,3% респондентів, високими – 47,6% студентів. При цьому тих, хто оцінив свої знання й уміння на дуже високому рівні немає.

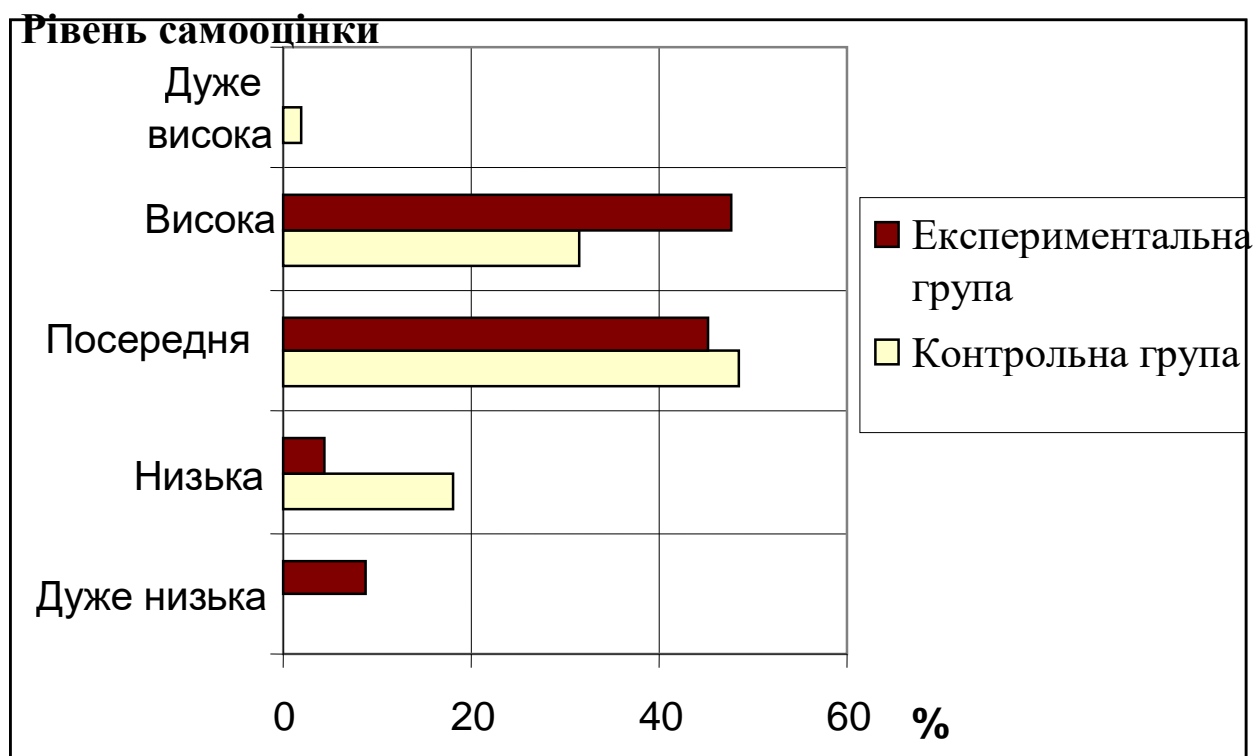


Рис. 5.5 Самооцінка знань студентської молоді

При переході на КМСОНП зменшується кількість аудиторної роботи, у зв'язку з чим збільшується час на самостійну роботу, а також кількість і обсяг

занять фізичною культурою та спортом на тиждень (рис. 5.6). Так, у контрольній групі взагалі не займалися фізичною культурою і спортом 3% опитаних, а майже кожного дня займалися лише 2% респондентів. Тих, хто займається фізичною культурою і спортом 1 раз на тиждень, - 30%; 2-3 рази на тиждень – 22% опитаних і 4-5 разів на тиждень – 43% респондентів. Що стосується кількості занять фізичною культурою і спортом на тиждень, в експериментальній групі тих, хто взагалі не займається фізичними вправами, немає. При цьому 5,7% опитаних займаються фізичною культурою і спортом 1 раз на тиждень, 34,6% респондентів - 2-3 рази на тиждень, 19% студентів – 4-5 разів на тиждень і майже кожного дня - 44,9% тих, хто брав участь в анкетуванні.

Відсоток опитаних

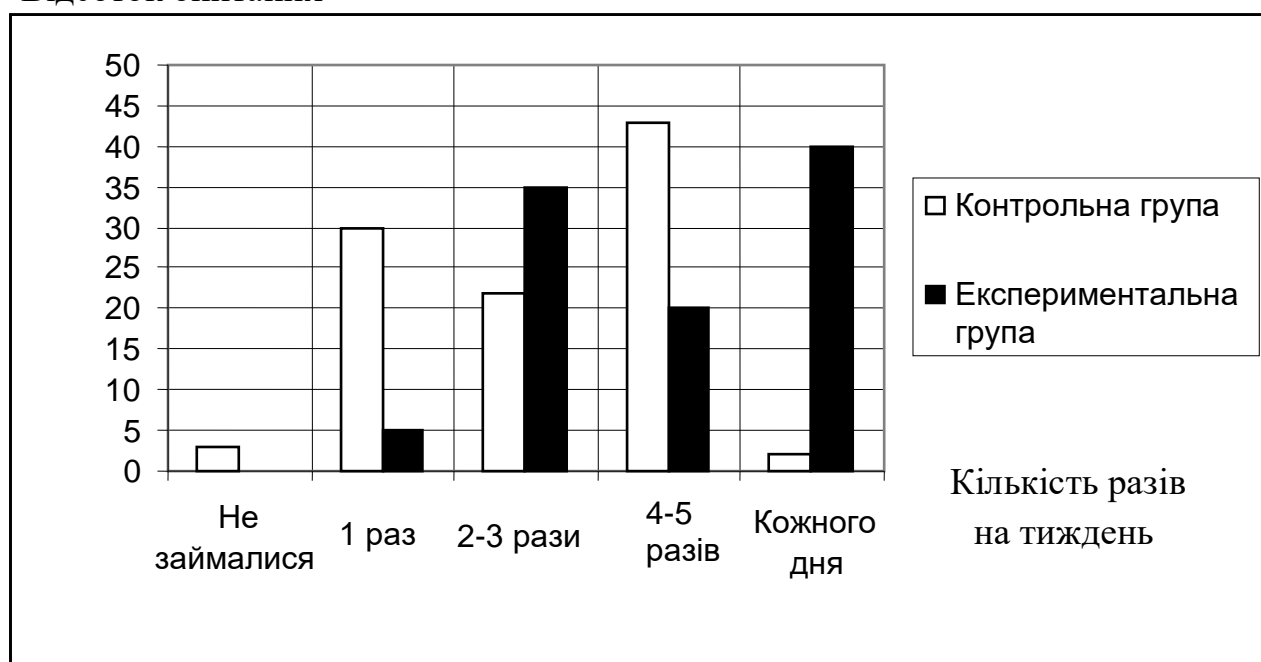


Рис. 5.6 Обсяг занять фізичною культурою і спортом майбутніх учителів фізичної культури

Слід відмітити, що обсяг занять фізичною культурою і спортом під час навчання за КМСОНП зріс на 1,1 годину на тиждень. При цьому 1-2 години на тиждень займаються 5,4% студентів, 3-4 години – 9,4% респондентів, 5-6 годин – 19,1% студентів і тих, хто займається більше 7 годин на тиждень, – 66,1% майбутніх учителів фізичної культури. В середньому на заняття

фізичною культурою і спортом студенти витрачають $10,9 \pm 0,34$ години на тиждень, тоді як під час навчання за традиційною системою $9,8 \pm 0,35$ години.

Впевненість щодо потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети, при переході на КМСОНП дещо підвищилась (рис. 5.7). Так, в експериментальній групі 18% студентів оцінили свою впевненість як високу, тоді як у контрольній групі лише 8% опитаних. Свою навчальну самоефективність вищою за середню вважають 50,7% респондентів, середньою – 28,5% студентів. І тих, хто вказує на нижчу за

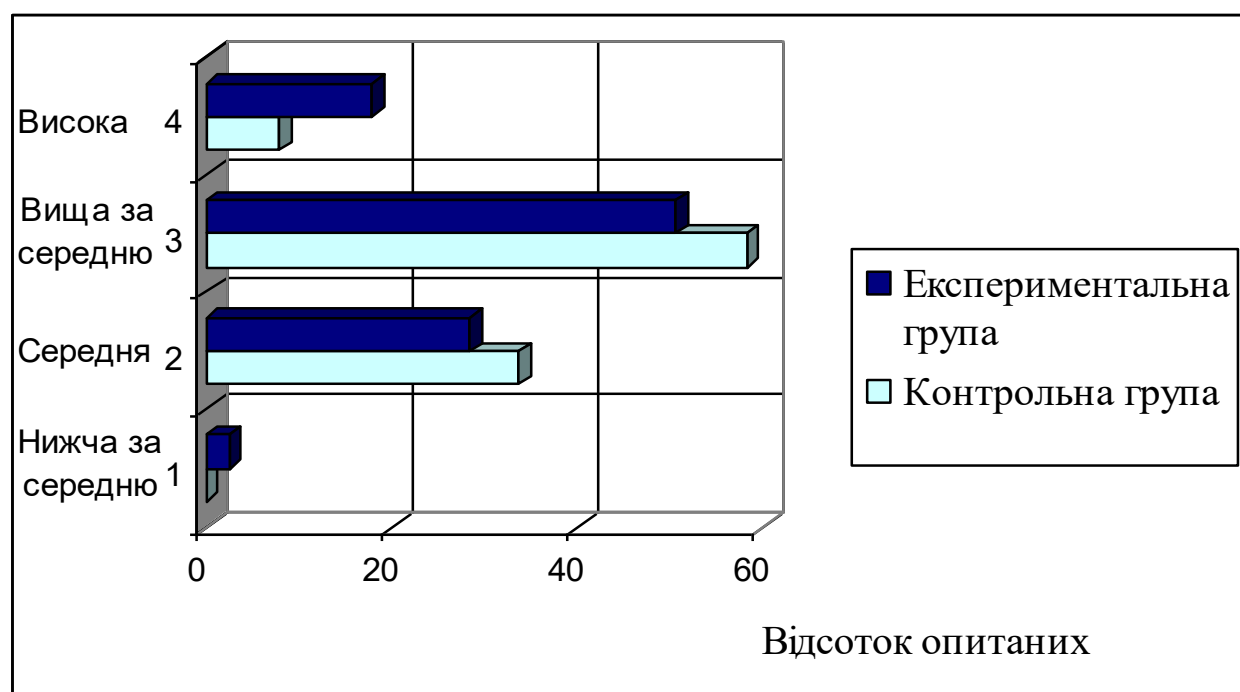


Рис. 5.7 Навчальна самоефективність студентської молоді

середню свою впевненість, налічується лише 2,5% майбутніх учителів фізичної культури в експериментальній групі. Що стосується контрольної групи, то вищою за середню самоефективність вважають 59% респондентів, середньою – 33% студентів, нижчою за середню ніхто із опитаних не вважає.

Таким чином, під час переходу на кредитно-модульну технологію навчання загальний рівень сформованості потребно-мотиваційного компонента значно виріс, порівняно з навчанням за традиційною системою, про що свідчить інтеграційний показник мотивації (табл. 5.3). Так, високий

рівень сформованості в експериментальній групі становив 21,1%, базовий – 42,8%, достатній - 30,4% і низький лише 5,7%. Що стосується контрольної групи, то високий рівень сформованості спостерігається у 15,7% досліджуваних, базовий – у 38,4%, достатній у – 33,6%, а низький - у 12,3% тих, хто брав участь в експерименті.

Під час моніторингу в когнітивному напрямі під час навчання за кредитно-модульною технологією була виявлена позитивна динаміка набутих знань та умінь, порівняно з традиційною системою організації навчального процесу. Аналіз середніх показників рівня сформованості знань та умінь

Таблиця 5.3

Динаміка рівнів потребно-мотиваційного компонента майбутніх учителів фізичної культури

Рівні підготовки	Контрольна група			Експериментальна група		
	Початок експерименту	Завершальний етап експерименту	t – Стюдента	Початок експерименту	Завершальний етап експерименту	t – Стюдента
Високий	13,8	15,7	1,98	14,5	21,1	4,93
Базовий	38,9	38,4	0,89	39,1	42,8	2,36
Достатній	35,2	33,6	1,56	34,5	30,4	2,51
Низький	12,1	12,3	0,34	11,9	5,7	4,57

проводився для трьох інтегрованих курсів: «Теорія і методика фізичної культури», «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» та «Теорія і методика викладання плавання». Так, високий рівень теоретичних знань в експериментальній групі становив відповідно 27%, у контрольній групі – 23,5%. Базовий рівень набутих теоретичних знань в експериментальній групі також виявився вищим ніж у контрольній групі. Базовий рівень під час навчання за КМСОНП становив 36,9%. У тих, хто навчався за традиційною

системою, ці показники дорівнювали 29,6%. Достатній рівень знань збільшився в основному в контрольній групі і становив 27,6%, тоді як в експериментальній групі він дорівнював 23,5%. Низький рівень спостерігався в контрольній групі на рівні 17,3 %, тоді як у експериментальній він дорівнював 17,5%. При цьому на початку експерименту рівень знань як у контрольній, так і в експериментальній групах достовірно не відрізнявся (рис. 5.8).

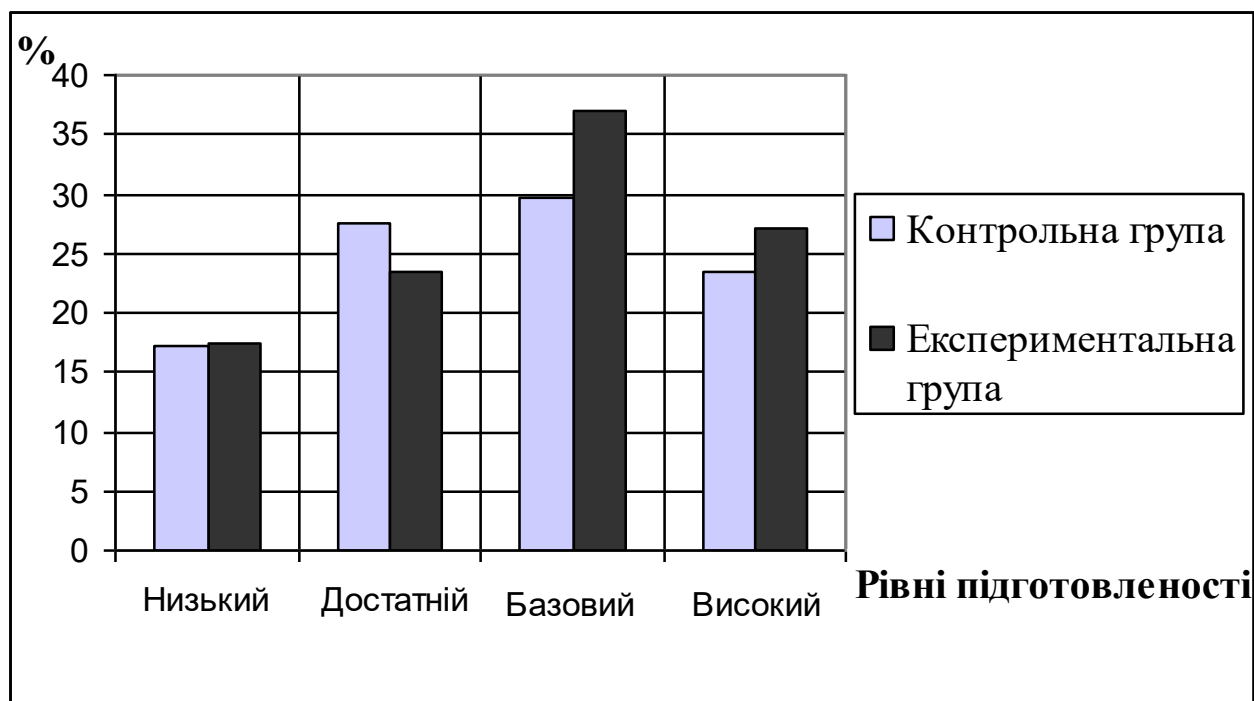


Рис.5.8 Рівень підготовленості майбутніх учителів фізичної культури за когнітивним напрямом

Загальний рівень сформованості когнітивного компонента професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має позитивну динаміку під час переходу на кредитно-модульну систему організації професійної підготовки, про що свідчать результати досліджень. Так, в експериментальній групі підвищення показників знань спостерігається на рівні 0,55 балів. У той же час у контрольній групі результат покращився на 0,47 бала.

Аналіз дослідження за діяльнісно-технологічним напрямом засвідчив покращання результатів при переході на кредитно-модульну техноногію навчання (рис. 5.9). Необхідно зазначити, що на початку експерименту рівень

знань як у контрольній, так і в експериментальній групах практично був однаковий. При цьому високий рівень готовності студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» під час вивчення практичних дисциплін спостерігався в експериментальній групі, порівняно з контрольною (відповідно 26,2% і 22,1%). Базовий рівень становив в експериментальній групі 30%, а в контрольній - 34,6%. Достатній рівень під час навчання за кредитно-модульною технологією дорівнював 26,1%, а за традиційною системою - 20%.

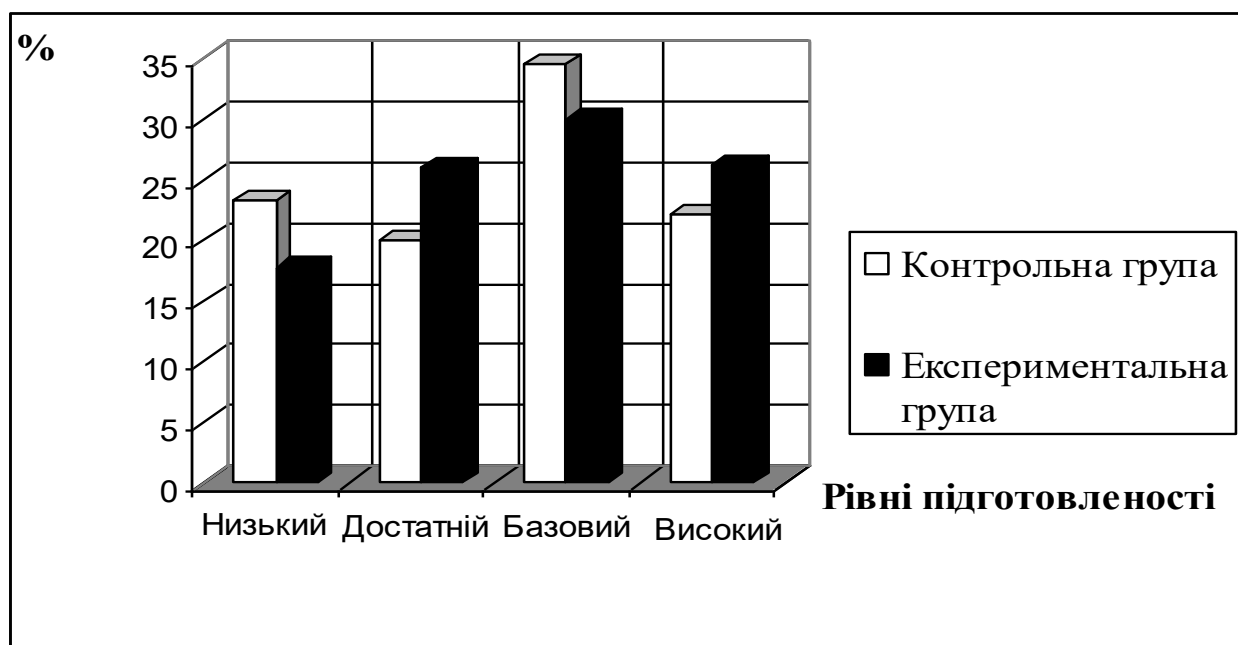


Рис. 5.9 Рівні підготовленості студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» за діяльнісно-технологічним напрямом

Низький рівень в експериментальній і контрольній групі становив відповідно 17,8% і 23,3%. Також слід зауважити, що якість проведення навчально-тренувального процесу з кожним роком покращується. Так, у 2004 –2005 навчальному році середня кількість тих, хто покращив своє спортивне звання становила 15%, у 2005-2006 навчальному році - 20%. Що стосується 2006 – 2007 навчального року, то середній відсоток таких студентів - 28%.

Крім цього, про покращання результатів експерименту свідчать показники абсолютної та якісної успішності студентської молоді. З рисунка 5.10 видно, що результати абсолютної успішності в середньому за

традиційною системою навчання покращилися не значно і становлять 92,3% (на початку експерименту 89,1%), якісної успішності – 45,3% (порівняно з 42,7% на початковому етапі). Якщо порівняти показники успішності студентів під час навчання за КМСОНП, то ми побачимо, що абсолютна і якісна успішність достовірно покращилась і дорівнює відповідно 96,5% (порівняно з 89,7% на початковому етапі) і 47,5% (на початку експерименту 42,3%) (рис. 5.11).

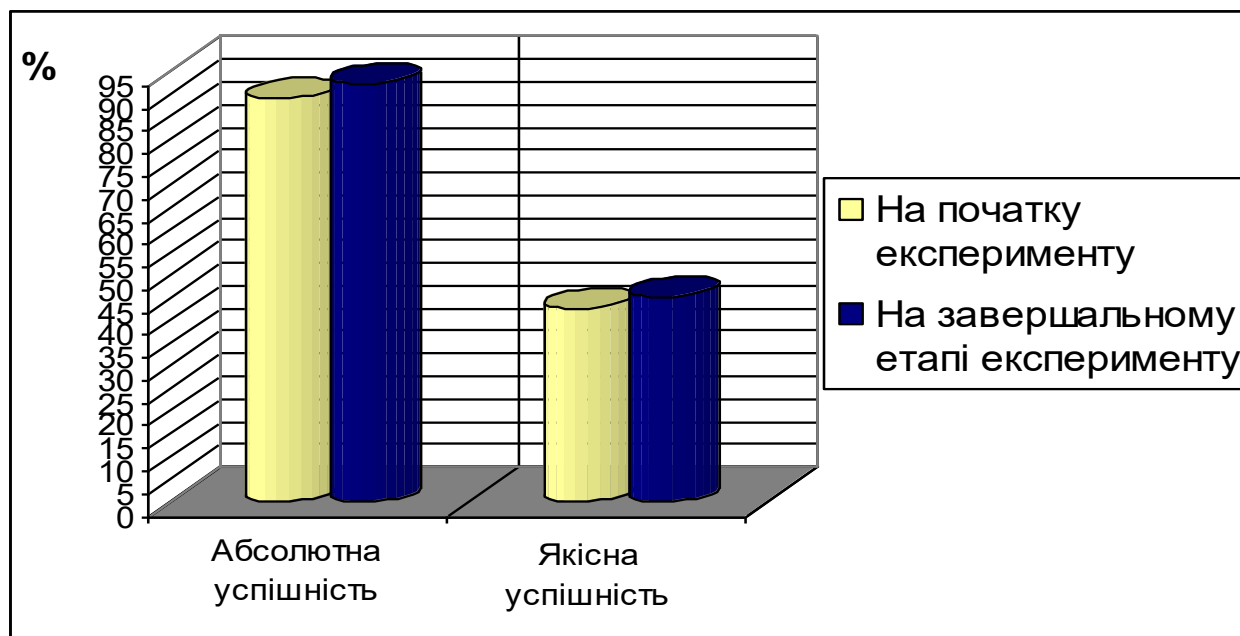


Рис. 5.10 Динаміка успішності студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» за традиційною системою

Підвищення результатів абсолютної успішності пояснюється покращанням відвідуваності занять студентів. Так, за традиційною системою відвідуваність занять становила в середньому 68%, а за кредитно-модульною технологією навчання – 76%. Також слід відмітити, що значно зросла активність студентів під час вивчення практичних дисциплін, де підвищення активності студентської молоді відбулося за рахунок участі студентів у змаганнях з того чи іншого виду спорту, який вивчали вони під час занять.

Інтеграційний компонент професійної діяльності досліджувався за результатами комплексного кваліфікаційного іспиту, проходження педагогічної практики, а також за допомогою опитування вчителів фізичної

культури шкіл м. Києва й Київської області. Одержані результати засвідчили, що при переході на кредитно-модульну технологію навчання спостерігається позитивна динаміка професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» порівняно з традиційною системою.

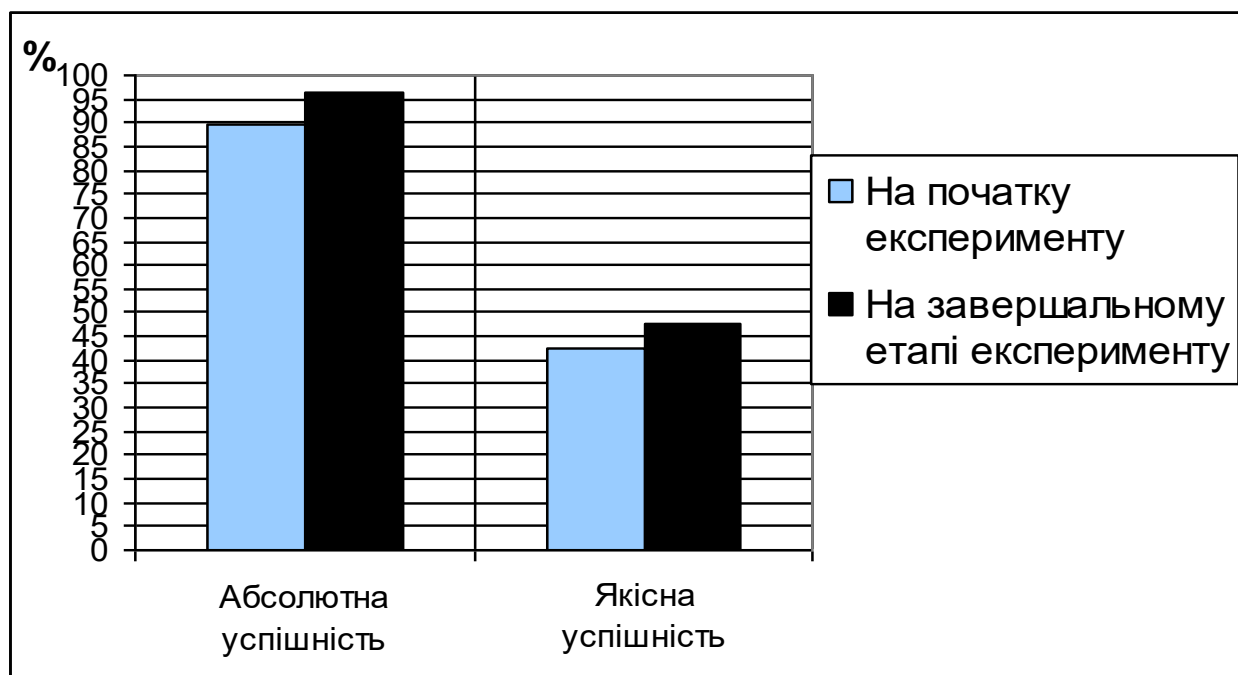


Рис. 5.11 Динаміка успішності майбутніх учителів фізичної культури за КМСОНП

Так, середня оцінка за складання державних екзаменів у експериментальній групі становила $4,1 \pm 0,09$ бали, а в контрольній - $3,8 \pm 0,04$ бали. При цьому високий рівень при переході на кредитно-модульну технологію організації навчального процесу показали 28,9% студентів, базовий – 43,9%, достатній – 29,2% і низького рівня не було виявлено, тоді як за традиційною системою високий рівень готовності дорівнював лише 23,1%, базовий – 34,8%, достатній – 38,3% і низький – 3,8%. Результати комплексного кваліфікаційного іспиту засвідчують позитивну динаміку в експериментальній групі, порівняно з контрольною.

Проведений аналіз оцінки проходження виробничої практики студентами в експериментальній групі показав наступні результати: високий рівень становить 48,3%, базовий – 27,6% , достатній – 18,7% і низький – 5,4% (рис. 5.12). Що стосується контрольної групи, то показники готовності

студентської молоді достовірно нижчі. Так, високий рівень дорівнював 22,4%, базовий – 25,6%, достатній – 40,7% і низький - 11,3%. Результати анкетування

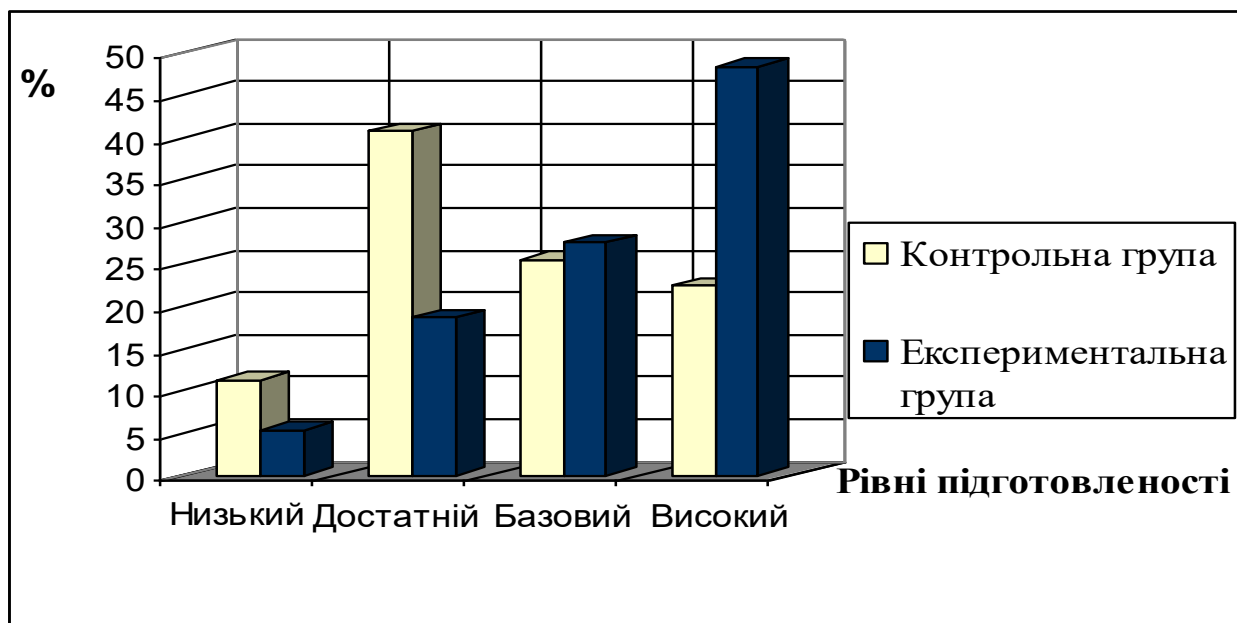


Рис. 5.12 Рівень оцінки проходження виробничої практики майбутніх учителів фізичної культури професорсько-викладацьким складом

серед учителів фізичної культури мали наступний вигляд (рис. 5.13). З усіх студентів, які проходили виробничу практику під час навчання за кредитно-

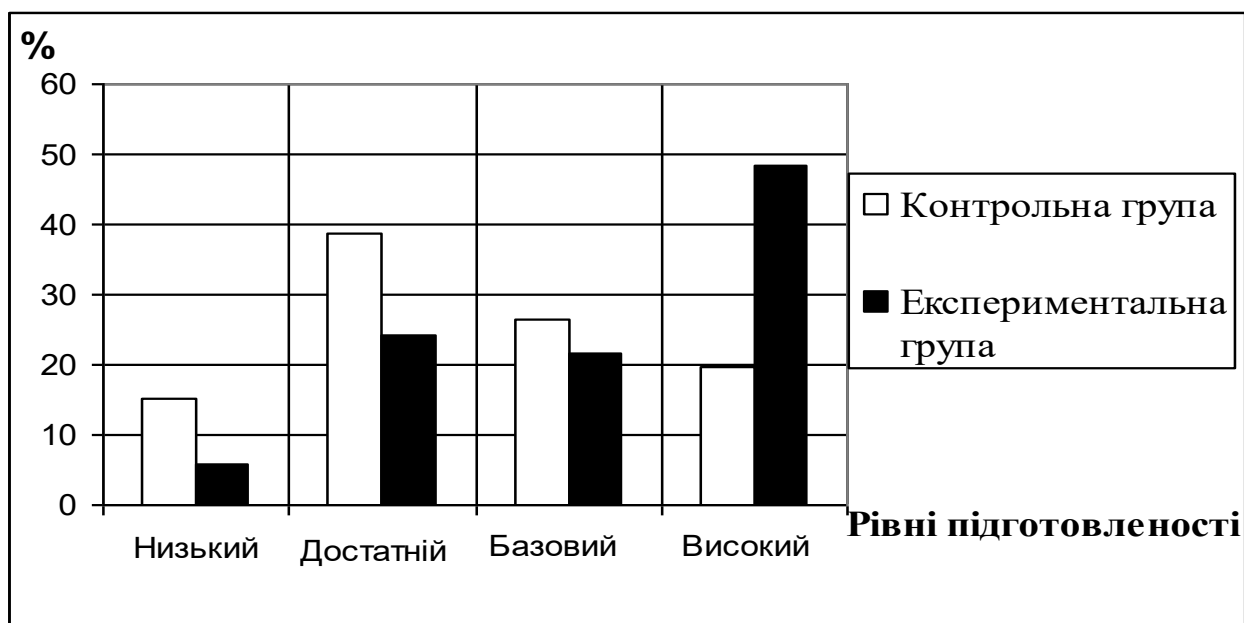


Рис. 5.13 Рівень оцінки проходження виробничої практики студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» вчителями фізичної культури

модульною технологією, високий рівень показали 48,3% майбутніх учителів фізичної культури, базовий рівень - 21,6% , достатній - 24,3% і - 5,8%.

У контрольній групі вчителі фізичної культури відмітили значно гірші результати діяльності практикантів. Так, високий рівень вони визначили у 19,8% студентської молоді, базовий – у 26,3%, достатній – у 38,7% і низький – у 15,2%. Порівнюючи результати майбутніх фахівців під час проходження виробничої практики, які засвідчили вчителі фізичної культури, з вузівськими показниками, не виявлено достовірної відмінності. Це говорить про об'єктивність даних оцінок і достатньо високий професіоналізм експертів, які брали участь в анкетуванні.

Під час опитування вчителів фізичної культури про рівень теоретичної, практичної й методичної підготовленості студентської молоді (для цього застосовувалися два рівні готовності - достатній і недостатній) були отримані наступні результати: 81,9% учителів відмічають достатній рівень володіння теоретичними знаннями за даним фахом майбутніми учителями фізичної культури і лише 18,9% - недостатній у експериментальній групі. Що стосується контрольної групи, то результати тут наступні: достатній рівень теоретичної підготовки мають 74,6% студентів, недостатній – 25,6%. Практичними вміннями й навичками 100% студентів володіють на достатньому рівні при переході на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, а за традиційною технологією достатній рівень практичної готовності становив 81,2% і недостатній 18,8% студентської молоді. Що стосується питання рівня володіння методикою навчання, то 81% опитаних учителів фізичної культури вважають достатнім рівень підготовленості студентської молоді в експериментальній групі і 68,7% - у контрольній. Недостатній рівень в експериментальній групі становив 9,5%, а в контрольній - 17,4%. При цьому 9,5% учителям складно відповісти на дане питання в експериментальній групі і 14,9% - у контрольній.

Аналіз рівневої динаміки засвідчує, що високий рівень готовності фахівців до своєї майбутньої діяльності в експериментальній групі (41,8%, порівняно з 17,9% на попередньому етапі) значно покращився відносно контрольної групи (21,8%, порівняно з 18,2% на початковому етапі) (табл. 5.4). Базовий рівень дещо зменшився у студентів, які навчалися за кредитно-модульною технологією (31%, на початку експерименту 34,1%), ніж у тих, хто навчався за традиційною системою (28,9%, порівняно з 33,9% на попередньому етапі). Достатній рівень в експериментальній групі створив 24,1% (порівняно з 38,4% на вихідному етапі), а в контрольній - 39,2% (на початку експерименту 38,1%). Низький рівень готовності засвідчили в експериментальній групі лише 3,7% студентів (порівняно з 9,6% на попередньому етапі). У контрольній групі досліджуваних на низькому рівні готовності до роботи вчителем фізичної культури залишилось 10,1% (порівняно з 9,8% на початковому етапі).

Таблиця 5.4

**Динаміка рівнів інтеграційного компонента майбутніх учителів
фізичної культури**

Рівні підготовки	Контрольна група			Експериментальна група		
	Початок експери- менту	Заверша- льний етап експери- менту	t – Стью- дента	Початок експери- менту	Заверша- льний етап експери- менту	t – Стью- дента
Високий	18,2	21,8	2,08	17,9	41,8	6,84
Базовий	33,9	28,9	2,67	34,1	31	2,02
Достатній	38,1	39,2	1,16	38,4	24,1	3,97
Низький	9,8	10,1	0,27	9,6	3,7	2,58

Оскільки майже 24,7% відсотків студентів проживають і навчались у сільській місцевості, 22,4% - в малих і 52,9% у великих містах, важливим є

дослідження питання щодо адаптації студентської молоді до навчання за новими технологіями, зокрема з упровадженням КМСОНП, залежн від місця проживання й навчання (рис. 5.14).

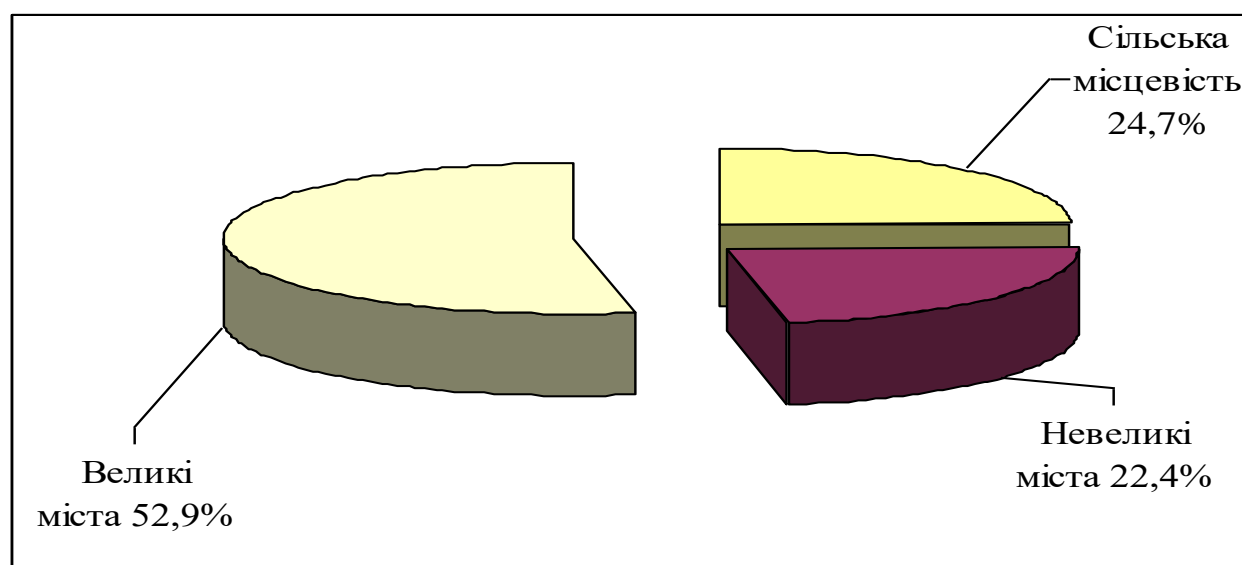


Рис. 5.14 Місце проживання студентської молоді

Необхідно зазначити, що великої різниці в кількості годин на день, які студенти витрачають на підготовку до навчальних занять, між респондентами, що проживають у різній місцевості, не виявлено. Так, студенти, які мешкають у селі, малому і великому містах, в середньому витрачають на підготовку до занять на день відповідно $2 \pm 0,22$ год., $2,5 \pm 0,31$ год. і $2,2 \pm 0,25$ год. Що стосується позанавчального навантаження, то тут також не виявлено достовірної різниці. Так, на позанавчальне навантаження студенти, які проживають у селі, в середньому витрачають $5,1 \pm 0,17$ год, у малому і великому містах, - відповідно по $5,2 \pm 0,21$ години. При цьому кількість тих, у кого позанавчальне навантаження більше 4,5 годин, на день проживають у сільській місцевості. Таких виявлено 64,2% опитаних, тоді як тих, що проживають у малих містах, - 52,6%, а в великих містах - 52,8% респондентів. Щодо навчального навантаження, то тут спостерігається зворотна тенденція. Тих, хто витрачає на день більше 4,5 годин, виявлено у великих містах 3,3%, тоді як таких у малих містах - лише 2,6%, а студентів, що проживають у сільській місцевості, взагалі немає. Це засвідчує те, що студенти, які проживають у сільській місцевості, під час навчання в школі більше часу

витрачали на допомогу батькам по господарству, ніж на підготовку до уроків. Така закономірність збереглася і під час навчання у ВНЗ, де студентська молодь, яка мешкає в сільській місцевості, як правило, проживає в гуртожитку. Таким студентам необхідно більше часу приділяти побутовим проблемам, ніж тим студентам, що проживають удома, де велику допомогу в цьому їм надають батьки.

Результати анкетування показали, що велике бажання навчатися мають студенти, які проживають у малих містах (рис. 5.15). Так, висока й дуже висока зацікавленість до навчання у них становить відповідно 52,5% і 11,9%,

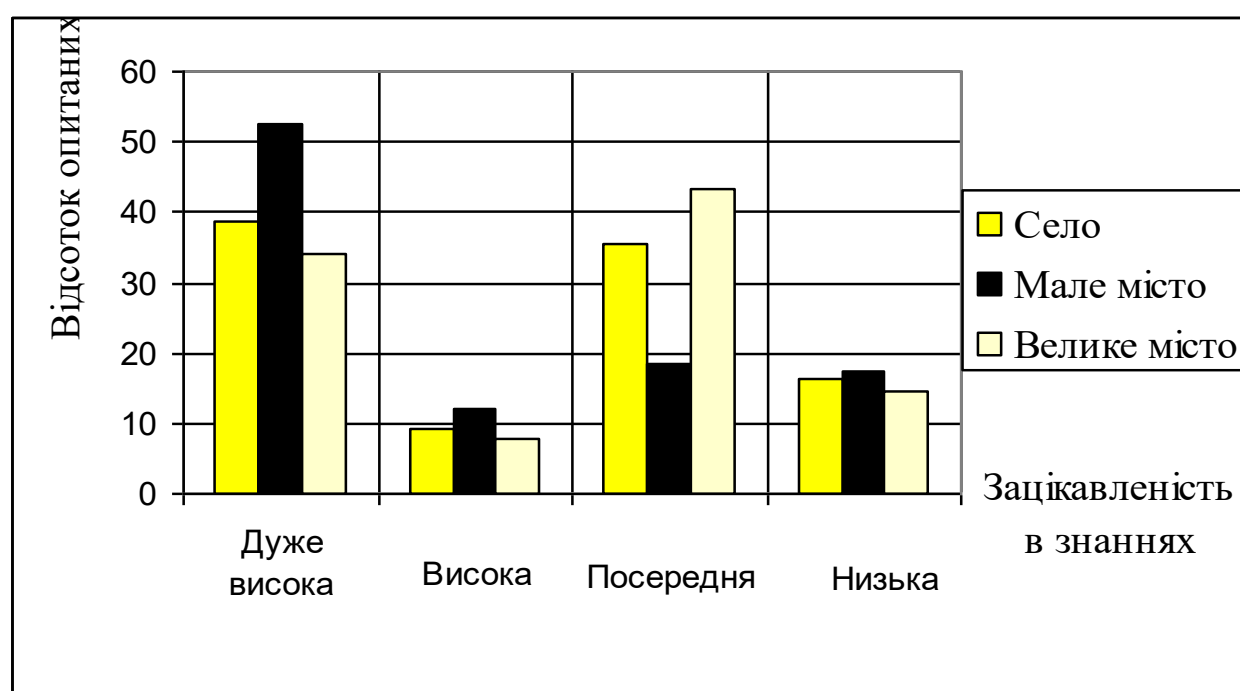


Рис. 5.15 Зацікавленість в оволодінні знаннями майбутніми вчителями фізичної культури

тоді як у респондентів, що мешкають у сільській місцевості ці показники на рівні 38,6% і 9,3%. Що стосується опитаних, які проживають у великих містах, то високу зацікавленість у навчанні проявили 34,2%, а дуже високу – 7,8% студентів. При цьому посередню зацікавленість до оволодіння знаннями відмічають студенти, які проживають у великих містах (43,4%) та у сільській місцевості (35,6%), а у респондентів, що мешкають у малих містах, цей показник дорівнює 18,3%. Крім цього, 17,3% цих студентів вважають свої

знання низькими, тоді як в опитаних, які проживають у сільській місцевості цей показник на рівні 16,5%, а у мешканців великих міст – на рівні 14,6%.

Необхідно зазначити, що студенти, які проживають у великих містах, займаються фізичною культурою і спортом більшу кількість разів на тиждень. Так, майже кожного дня тренуються 53,9% опитаних, тоді як у тих, хто проживає в малих містах і селі, цей показник на рівні відповідно 44,7% і 45,2% респондентів. Якщо брати середній показник, то у студентів, що мешкають у великих містах, він дорівнює $5,4 \pm 0,13$ разів на тиждень. Молодь, яка проживає в малих містах і в сільській місцевості, фізичною культурою і спортом займається по $4,9 \pm 0,09$ разів на тиждень. Така тенденція спостерігається і щодо кількості часу, що відводиться на заняття. Більше 7 годин на тиждень займаються фізичною культурою і спортом студенти, які проживають у великих містах (71,9%), за ними знаходиться молодь, що мешкає у сільській місцевості (66,7%) та у малих містах (57,9%). Середній показник кількості часу занять фізичною культурою і спортом у студентів, що проживають у великих містах становить $11,8 \pm 0,21$ годин на тиждень, а в молоді, яка мешкає в малих містах, він достовірно менший – $10,1 \pm 0,19$ год. Що стосується тих, що проживають у сільській місцевості, то вони в середньому на тиждень тренуються $9,7 \pm 0,20$ години.

Також студенти, що мешкають у великих містах, більш здатні організувати та здійснювати власну діяльність, яка необхідна для досягнення певної мети при переході на кредитно-модульну систему організації навчального процесу. Так, вище за середню і високу самоефективність навчання оцінюють відповідно 45% і 18% мешканців великих міст. При цьому таких, хто проживає в малих містах спостерігалось відповідно 18% і 8% опитаних. Що стосується мешканців сільської місцевості, то свою упевненість оцінюють на рівні вище за середнього 25%, а на високому рівні лише 2% респондентів.

Важливим питанням є визначення рівня успішності навчання залежно від місця проживання студентської молоді (рис. 5.16). Результати досліджень

показують, що найвищий середній бал успішності мають студенти, які проживають у великих містах ($4,1 \pm 0,07$), потім розміщені мешканці

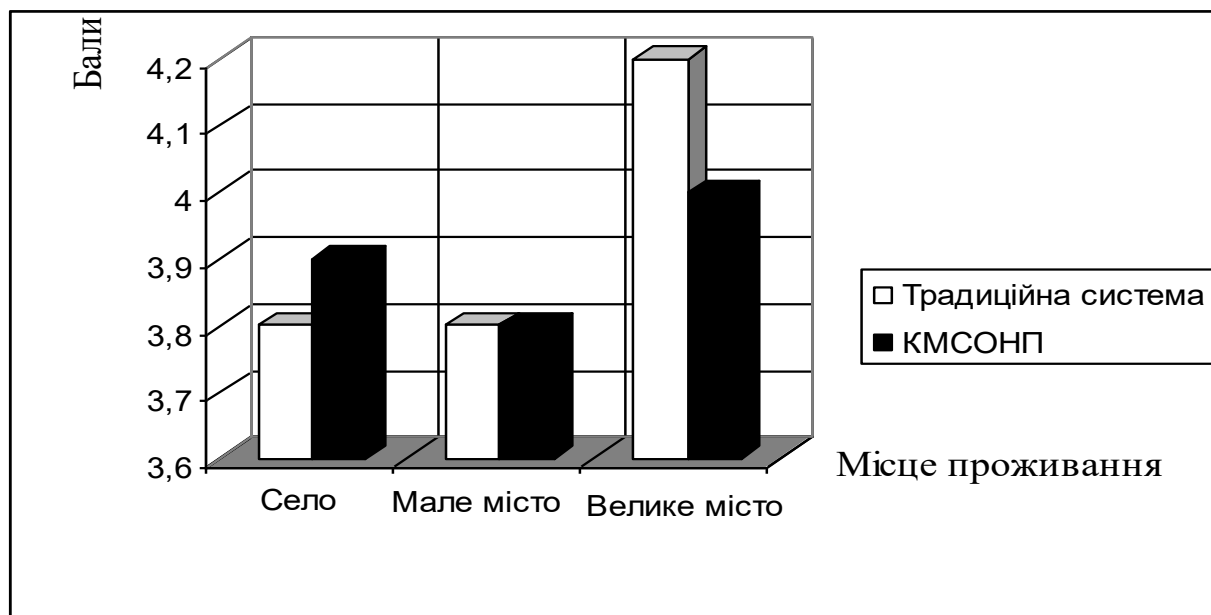


Рис. 5.16 Середня успішність студентів зі спеціальності «Фізичне виховання»

сільської місцевості ($3,85 \pm 0,05$), а за ними знаходяться студенти, що мешкають у малих містах ($3,8 \pm 0,04$). При цьому за традиційною системою навчання у студентів, що проживають у великих містах, середній бал успішності становив $4,2 \pm 0,08$, а в молоді, яка проживає у малих містах і селах, по $3,8 \pm 0,03$ бали. При переході на кредитно-модульну систему організації навчального процесу краще адаптувалися студенти, які проживають у селі. Їхня середня успішність покращилася на 0,1 бали і становить $3,9 \pm 0,05$ бали. На нашу думку, це пояснюється працьовитістю вихідців з сільської місцевості. У молоді, яка мешкає у малих містах, цей показник не змінився і дорівнює $3,8 \pm 0,03$. У студентів, які проживають у великих містах середня успішність погіршилася на 0,2 бали і складає $4,0 \pm 0,06$. Слід також відмітити, що при переході на КМСОНП, незважаючи на те, що середній показник успішності у студентів, які мешкають у великих містах погіршився, все одно у них він залишається вищим, ніж у молоді, яка проживає в малих містах та в сільській місцевості.

Таким чином, одержані в процесі експериментального навчання позитивні й вірогідні результати застосування моделі оптимізації професійної

підготовки до роботи вчителем фізичної культури засвідчують її достатню ефективність і підтверджують положення висунутої гіпотези, дають підстави вважати мету та завдання дослідження реалізованими.

Висновки до п'ятого розділу

1. Особливістю організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є орієнтація на студента, стимулювання його самостійної роботи, творчої активності, що позначається на якості підготовки студентської молоді. Тому КМСОНП має відчутні переваги перед вітчизняною імперативно-репресивною системою освіти, яка дає студентам дуже мало свободи, націлена більше на навчальний процес, ніж на результат. Перевагою КМСОНП є те, що вона якраз передбачає стимулювання активності самого студента, його зацікавленості в результатах навчання: студент усвідомлює, що його освіта – його особиста справа.

2. Прийняття ціннісно-орієнтованої настанови до отримання необхідних професійних знань, умінь і навичок студентів зі спеціальності «Фізичне виховання» дало змогу визначити основні критерії (мотиваційний, когнітивний та діяльнісний), їхні ознаки й відповідні рівні готовності (високий, базовий, достатній та низький), за допомогою яких можна визначити основні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (потрібно-мотиваційний, когнітивний, діялісно-технологічний та інтеграційний).

3. На підставі аналізу даних теоретичного пошуку та дослідно-експериментальної роботи виокремлено загальні закономірності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, провідною ознакою яких є те, що студенти, які навчалися лише за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, краще пристосувалися до неї, ніж ті, що отримували знання як за традиційною, так і за кредитно-модульною технологіями. Підтвердженням цьому є покращання результатів абсолютної та якісної

успішності студентів I-II курсів. Крім цього, при переході на КМСОНП спостерігається позитивна динаміка професійної підготовки студентів зі спеціальності «Фізичне виховання», порівняно з традиційною системою. Про це свідчить аналіз рівневої динаміки, при якому високий рівень готовності фахівців до своєї майбутньої діяльності, яка оцінювалася за трьома критеріями (мотиваційним, когнітивним та діяльнісним), в експериментальній групі покращився на 23,9%, тоді як у контрольній групі - лише на 3,6%.

4. Студенти сільської місцевості більш старанні та працьовиті порівняно з тими, хто мешкає у великих містах. Так, незважаючи на кращі показники абсолютної та якісної успішності у молоді, яка проживає у великих містах, краще адаптувалися до впровадження КМСОНП студенти, що мешкають у сільській місцевості і дещо гірше та молодь, яка проживає у малих містах. Під час здійснення професійної підготовки професорсько-викладацькому складу слід більше уваги приділяти якраз студентам, які проживають у сільській місцевості і в малих містах, надавати допомогу, консультуючи їх в отриманні необхідної інформації. Як при традиційній, так і при кредитно-модульній технології навчання студентська молодь, яка проживає у великих містах, має кращі знання, вміння і навички, ніж ті, хто мешкає у малих містах і сільській місцевості. Це результат рівня середньої базової підготовки, який надали їм загальноосвітні навчальні заклади.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано новий підхід до розв'язання наукової проблеми оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури в вищих навчальних закладах.

Результати проведеного теоретичного й експериментального дослідження підтвердили правомірність провідних положень висунутої гіпотези, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання наступних висновків:

1. У дисертації розкрито і обґрунтовано концепцію оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури в вищих навчальних закладах, яка включає в себе: зміст, компоненти, критерії оптимізації, моніторинг якості навчання (науковий супровід), методику оптимізації наукової організації педагогічної праці (програмно-цільовий підхід) та оптимізації навчально-виховного процесу студентів шляхом упровадження кредитно-модульної технології навчання.

2. Теоретико-методологічний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволив розкрити сутність терміна «оптимізація професійної підготовки» та визначити складові компоненти і структуру моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури, яка відповідає вимогам цілісності, відкритості й мобільності. Під оптимізацією професійної підготовки слід розуміти цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанта побудови процесу, який забезпечує за певний час максимальний результат, що відповідає потребам суспільства стосовно підготовки фахівця.

В моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури конкретизований зміст, технологічні підходи, критерії, організаційно-методичне забезпечення. Модель базується на двох складових: оптимізація наукової організації педагогічної праці в вищій школі та навчально-виховного процесу студентської молоді. Від них залежить кінцевий результат процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної

культури. При цьому оптимізація наукової організації педагогічної праці в вищій школі складається з управління вищим навчальним закладом (структурним підрозділом) і діяльності керівника ВНЗ (структурного підрозділу). До оптимізації управління ВНЗ (структурним підрозділом) належать наступні компоненти: планування й організація, регулювання й корекція діяльності, спортивно-метерайльна база, поточний і підсумковий контроль функціонування ВНЗ в цілому і структурного підрозділу зокрема та аналіз результатів діяльності.

Навчально-виховний процес майбутнього вчителя фізичної культури включає в себе різні форми навчання, види підготовки, організаційно-методичне управління професійною підготовкою, до якого входять: використання засобів, методів і принципів, різні форми організації навчального процесу й моніторинг якості освіти, що складається з різних форм контролю (проміжний і підсумковий), та професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, яка включає наступні компоненти: потребно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, інтеграційний. Зміст технологічних підходів оптимізації професійної підготовки визначається особливостями програмно-цільового підходу та організацією навчального процесу на основі кредитно-модульної технології навчання.

3. Критерії оптимізації переводять загальні критерії професійної підготовки на реальні можливості педагогічної системи на відповідному етапі її розвитку. До загальних критеріїв оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури були віднесені: 1) досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів професійної підготовки фахівця; 2) виконання нормативів часу, який відводиться на професійну підготовку в цілому і на проведення аудиторних занять зокрема; 3) максимальна відповідність результатів соціально обумовленим цілям, поставлених суспільством перед вищою школою. Кожна складова моделі оптимізації професійної підготовки визначається за своїми критеріями. Так,

ефективність управління вищим закладом освіти має два критерії: досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів та мінімальна затрата часу й зусиль при цьому. Що стосується діяльності керівника ВНЗ (структурним підрозділом), то її ефективність визначається за трьома критеріями: зміст діяльності (обсяг і якість виконаної роботи); ступінь згуртованості колективу за певний період роботи; авторитет керівника (його виборність).

4. На основі дидактичних підходів до оптимізації визначено шляхи вдосконалення професійної підготовки вчителів фізичної культури в вищих педагогічних навчальних закладах за такими напрямками: 1) організація професійної підготовки на адміністративному й навчальному рівнях (упровадження кредитно-модульної технології в навчальний процес, застосування програмно-цільового підходу під час організації науково-дослідної роботи студентів і професорсько-викладацького складу, різних видів практик, спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів); 2) узгодження змісту навчального плану підготовки вчителів фізичної культури з програмами підготовки відповідних фахівців у Європейських країнах та уніфікація їх в межах України; 3) використання міждисциплінарних і внутрішньо дисциплінарних зв'язків за рахунок створення інтегрованих курсів; 4) застосування навчально-методичних комплексів (навчальні програми, посібники, діагностичні засоби оцінювання знань, умінь і навичок); 5) організація самостійної роботи студентської молоді (створення належних умов на основі наявності комп'ютерних технологій з можливістю виходу в Інтернет, розробка електронних підручників, навчально-методичних карток); 6) включення в практичну частину занять завдань для формування інтеграційної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

5. Розкрито особливості впровадження програмно-цільового підходу у процес професійної підготовки вчителів фізичної культури у ВНЗ, який включає в себе: 1) етапи розробки програмно-цільового підходу (передцільова, цільова, програмна, організаційна, практична, контролю та діагностики,

отримання результату), 2) рівні розробки і впровадження в навчальний процес програм (загальноуніверситетський, факультетський (інститутський), груповий (кафедральний), особистісний рівень) та 3) наявність самих програм (виконавча, контролю й корекції). Особливістю програмно-цільового підходу є пріоритет головної мети, орієнтування на кінцевий результат при використанні програм, які розробляються. Робота за запропонованою схемою сприяє у повному обсязі досягненню цілей, поставлених перед педагогічним колективом і студентською молоддю. Розроблені програми дають можливість вчасно виявити недоліки і внести корективи для успішної реалізації поставлених завдань.

6. Науково обґрунтована, розроблена і впроваджена модель оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, яка складається з трьох періодів: пропедевтичного, навчання й підсумкового. Доведено, що найбільш оптимальним способом розробки і побудови змісту професійної підготовки студентів за напрямом 6.010201 «Фізичне виховання» є модульне структурування навчальної документації, яке дає можливість систематизувати навчальний матеріал за рахунок створення інтегрованих курсів; сприяє науково-методичному узгодженню всіх частин курсів на основі міждисциплінарних і внутрішньодисциплінарних зв'язків та введенню рейтингового оцінювання рівня готовності студентів до роботи за вибраним фахом, організації самоосвітньої діяльності студентів.

7. На основі вивчення науково-методичної літератури, аналізу досвіду роботи викладачів вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладів обґрунтовано критерії та показники сформованості професійних знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури. Діагностична технологія оцінювання успішності за рейтинговою системою передбачає оцінку готовності студента за мотиваційним, когнітивним і діяльнісним критеріями, що визначають потребно-мотиваційний, когнітивний, діялісно-

технологічний та інтеграційний компоненти, які складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

8. Формувальний експеримент підтвердив гіпотезу щодо ефективності моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі виявлених показників готовності до професійної діяльності. На підставі якісного аналізу отриманих результатів (спостереження, анкетування, оцінка експертів, самоаналіз, порівняння), а також на основі узагальнення всіх видів діяльності отримані показники, що засвідчують тенденцію до позитивної динаміки готовності студентів до професійної діяльності як вчителя фізичної культури.

Результати досліджень засвідчують, що переваги КМСОНП полягають у використанні тестових завдань, орієнтації на кінцевий результат та позитивну психологічну атмосферу в групі. Найбільші труднощі для студентської молоді викликає дуже велика самостійність при вивченні дисциплін та незвична форма контролю знань і умінь майбутніх учителів фізичної культури. Крім цього, ті студенти, які мають навички самостійної роботи, високу мотивацію до навчання, впевненість щодо потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети, просуваються у процесі здобуття знань значно швидше, ніж ті, що звикли бути пасивними учасниками навчального процесу. Також зменшення аудиторної роботи приводить до збільшення кількості часу, яку студенти витрачають на заняття фізичною культурою і спортом.

Ефективність розробленої моделі й запропонованих технологій підтверджується позитивною динамікою якісної підготовки студентів, проявом якої є те, що за всіма компонентами професійної компетентності вони покращили свій результат на чотирьох рівнях готовності до професійної діяльності вчителя фізичної культури.

9. Теоретично обґрунтований та експериментально перевірений методичний інструментарій реалізації моделі оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури та впроваджений у практику на основі

авторського навчально-методичного комплексу, що охоплює: розроблений навчальний план за напрямом підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» (за кредитно-модульною системою); у співавторстві - навчально-методичний посібник, який побудований на засадах модульної технології; за загальною редакцією автора - комплект типових програм з інтегрованих курсів, що ввійшли до запропонованого плану; структура комплексного контролю знань, умінь і навичок фахівців фізичного виховання і спорту; навчально-методична картка для самостійного вивчення матеріалу з інтегрованих курсів «Теорія і методика фізичної культури», «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор»; структура навчального плану й інтегрованого курсу для інформаційних пакетів; комплекс програм: виконавчої, контролю і корекції для успішного управління структурними підрозділами в процесі впровадження новітніх технологій за допомогою програмно-цільового підходу. Розроблена єдина технологія діагностики знань й умінь студентів з різних видів контролю (проміжний і підсумковий), з урахуванням усіх видів навчальної діяльності, яку можна успішно використовувати в процесі опанування теоретичними й практичними дисциплінами.

10. Проведене дослідження дозволяє сформулювати практичні рекомендації, зокрема фаховим науково-методичним комісіям МОН України щодо впровадження його результатів на теоретичному й практичному рівнях. На теоретичному рівні результати досліджень можуть використовуватися для розробки концепції професійної підготовки студентів за напрямом 6.010201 «Фізичне виховання» та галузевих стандартів, удосконалення ОКХ і ОПП галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», для методологічного забезпечення системи спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в вищих педагогічних навчальних закладах.

Наукове дослідження не вичерпує всіх основних завдань оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури. Подальшого вивчення потребує розробка ефективної методики професійного відбору фахівців з напряму підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» у вищі навчальні заклади,

вдосконалення тестів і завдань для державної підсумкової атестації випускників та діагностики знань і вмінь майбутніх учителів фізичної культури.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

«Рейтинг викладача»

Наукова робота			
№ п/п	Вид роботи	Примітка	Кількість балів
1	2	3	4
1.	Дисертація:		
	- докторська	не менше одного розділу	11
	- кандидатська	не менше одного розділу	11
	підготовка і складання кандидатського екзамену:		
	- по спеціальності	за один екзамен	5
	- не по спеціальності	за один екзамен	5
2.	Підручник, навчальний посібник, словник, довідник (без грифу МОН)	за 1 публікацію	11
3.	Наукова стаття:		
	у фахових виданнях ВАК	за 1 статтю	3
	в журналах	за 1 статтю	3
	у збірниках наукових праць	за 1 статтю	2
	у інших виданнях	за 1 статтю	1
4.	Доповіді на конференціях, симпозіумах, семінарах		
	міжнародних	за 1 доповідь	3
	всеукраїнських	за 1 доповідь	2
	інших	за 1 доповідь	1
	Участь у конференціях	за участь в 1 заході	3
Всього:			50
Методична робота			
1.	Написання і підготовка до видання:		
	конспектів лекцій	за 1 публікацію	4

1	2	3	4
	методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового та дипломного проектування, практик і самостійної роботи студентів	за 1 публікацію	4
2.	Розробка:		
	навчальних планів	за 1 документ	4
	типових навчальних програм	за 1 документ	3
	робочих навчальних планів	за 1 документ	3
	робочих навчальних програм	за 1 документ	2
3.	Розробка і постановка наявних лабораторних робіт	за 1 роботу	3
4.	Підготовка електронних підручників	за 1 публікацію	5
	Розробка навчально-методичних комплексів для КМСОНП	за 1 документ	5
5.	Складання екзаменаційних білетів	до 1 екзамену	2
6.	Складання:		
	завдань для проведення модульного та підсумкового контролю	до 1 дисципліни	3
	завдань для проведення тестового контролю	до 1 дисципліни	3
7.	Розробка і впровадження наочних навчальних посібників:	за 1 публікацію	4
	схем, діаграм, таблиць, слайдів	за 1 розробку	2
	стендів	за 1 розробку	2
8.	Взаємовідвідування занять викладачами, відвідування занять зав.кафедрою(заступником)	за 1 відвідування	1
Всього:			50
Організаційна робота			
1.	Робота в науково-методичних комісіях Міністерства освіти і науки України		8
2.	Робота в Державній акредитаційній комісії, екстернатних і фахових радах		8

1	2	3	4
3.	Робота в експертних комісіях ВАК		8
4.	Робота в спеціалізованих радах по захисту дисертацій		8
5.	Робота в науково-методичній раді університету		7
6.	Робота в навчально-методичній раді університету		7
7.	Організація та проведення міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій, симпозіумів і семінарів		8
8.	Робота по виданню наукових збірників		7
9.	Робота в методичних радах і комісіях інституту (відділення)		4
10.	Виконання обов'язків куратора групи в умовах КМСОНП	за 1 студента	5
11.	Виконання обов'язків заступника директора Інституту на громадських засадах		8
12.	Участь у виховній роботі в студентському колективі, виконання обов'язків куратора академічної групи		5
13.	Керівництво студентським науковим гуртком, проблемною групою		3
14.	Участь у профорієнтаційній роботі та довузівській підготовці молоді		3
15.	Участь в організації та проведенні позанавчальних культурно-спортивних заходів		4
16.	Виконання обов'язків заступника завідувача кафедрою на громадських засадах		7
Всього:			100

Критерії оцінки роботи викладача і пропозиції щодо продовження з ним
контракту

Кількість балів	Термін продовження контракту
150 - 200	на 7 років
100 - 150	на 5 років
50 - 100	на 3 роки
0 - 50	до 1 року

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.	Уміє підтримати серед студентів хороший настрій								
13.	Бережно ставиться до праці та часу студента								
14.	Об'єктивний до студентів, не поділяє їх на «своїх» і «чужих»								
15.	Ініціативність та винахідливість у навчальній роботі								
16.	Витриманий, не підвищує голос, не вирішує питань з опалу								
17.	Оцінка авторитету серед студентів								
18.	Оцінка рівня професійних знань								
19.	Оцінка особистих якостей: чесність, порядність, справедливість, об'єктивність, тактовність								
20.	Загальна оцінка викладача як педагога та особистості								
Рейтинг викладача									

Шкала оцінювання рівня педагогічної майстерності викладача
(за С.К Гончаровим)

За шкалою ECTS	Категорія науково-педагогічного працівника	За шкалою ВНЗ
A	Педагог-майстер	90-100
B	Педагог вищої категорії	85-89
C	Педагог 1-ї категорії	75-84
D	Педагог 2-ї категорії	60-74
E	Позакатегорійний педагог	<60

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Інститут фізичного виховання та спорту

"ЗАТВЕРДЖУЮ"
Ректор університету
академік АПН України,
проф. Андрущенко В.П.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

підготовки бакалавра
форма навчання денна
галузь 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини
напрямок 6.010201 Фізичне виховання
(практична психологія у сфері фізичної культури та спорту)
(спортивно-оздоровчий туризм)
(спортивно-масова робота)

" _____ " _____ 200__ р.

Денна форма навчання

Освітньо-кваліфікаційний рівень - бакалавр
Кваліфікація - бакалавр фізичного виховання та спорту, вчитель фізичної культури, практичний психолог у сфері фізичної культури та спорту
Кваліфікація - бакалавр фізичного виховання та спорту, вчитель фізичної культури, організатор спортивно-оздоровчого туризму
Кваліфікація - бакалавр фізичного виховання та спорту, вчитель фізичної культури, керівник спортивної секції з футболу
Термін навчання: 4 роки на базі повної загальної середньої освіти

I. Графік навчального процесу

Table with columns for months (Вересень, Жовтень, Листопад, Грудень, Січень, Лютий, Березень, Квітень, Травень, Червень, Липень, Серпень) and rows for semesters (I, II, III, IV) with course numbers (1-24).

Позначення: [] [Д] [Л] [Н] [В] [К]
Теоретичне навчання, Державна атестація, Організаційно-виховна практика, Навчальна практика, Виробнича практика, Калікули

Table: II. Бюджет часу (в тижнях). Columns: Теоретичне навчання, Навчання і виробнича практика, Державний екзамен, Калікули, Всього, Курси. Rows 1-4.

III. План теоретичних занять

Large table with columns: Назва інтегованих курсів і дисциплін, Назва кафедри, Розподіл по семестрах (екзамени, заліки, курсові роботи, кредити), Кількість годин (всього, самостійна робота, аудиторні, лекції, лабораторії, семінари/практичні, Індивідуальна робота), Розподіл по курсах і семестрах (1 курс, 2 курс, 3 курс, 4 курс).

Міністерство освіти і науки України

“ЗАТВЕРДЖЕНО”

на засіданні Вченої ради

“ ___ ” _____ 200_ р

Протокол № _____

Голова Вченої ради, ректор

Типова навчальна програма

З дисципліни **Теорія і методика фізичної культури**напряму підготовки **0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини**Спеціальність **6.010201 Фізичне виховання****6.010203 Здоров'я людини**

Автор: _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

Програму зорієнтовано на підготовку бакалаврів з фізичного виховання і спорту.

Призначена для студентів факультетів фізичного виховання педагогічних ВНЗ.

Рецензенти: _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

прізвище, ім'я, по батькові)

.

I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Розбудова української національної школи становить нові завдання у справі докорінного вдосконалення фізичного виховання учнів, що в свою чергу вимагає перегляду змісту і методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Центральне місце в цьому процесі належить предмету «Теорія і методика фізичної культури», покликаною сформулювати в майбутнього вчителя його педагогічне кредо, вміння бачити мету, визначати завдання й правильно добирати засоби, методи та форми їх успішної реалізації.

Дана програма визначає основний зміст і структуру інтегрованого курсу. Вона відповідає кваліфікаційній характеристиці спеціального профілю і тим новим прогресивним тенденціям, які віддзеркалюють практику роботи педагогів - новаторів.

На основі даної програми викладач розробляє робочу програму, яка відповідала б регіональним особливостям і тенденціям фізичного виховання. На розсуд викладача визначається кількість годин на окремий модуль чи змістовий модуль та кількість практичних (семінарських) і лекційних занять.

Одне з головних завдань інтегрованого курсу «Теорія і методика фізичної культури» (далі ТМФК) - навчити майбутнього вчителя фізичної культури інтегрувати отримані знання в суміжних курсах і в окремих методиках, знаходити шляхи реалізації цих знань в практичній діяльності.

Вивчення всіх модулів інтегрованого курсу проходить через призму потреб практики загальноосвітньої і професійної школи - найбільш вірогідних місць роботи. Тому стосовно школи слід розглядати основні модулі програми, а в процесі проходження кожного модуля викладач повинен ставити завдання, які віддзеркалюють практичну значущість теоретичного матеріалу.

У процесі вивчення інтегрованого курсу ТМФК слід широко знайомити студентів з передовим досвідом роботи вчителів загальноосвітніх шкіл. Майбутні вчителі повинні бути озброєні методами й формами просвітницької роботи серед учнів, учителів і батьків.

У ході вивчення інтегрованого курсу у майбутнього вчителя необхідно сформулювати чіткі уявлення про мету й завдання фізичного виховання дітей дошкільного й шкільного віку, принципи почуття професійного обов'язку й розуміння соціальної значимості виконуваної роботи.

Навчальна робота з курсу проводиться у формі лекцій, семінарських, практичних занять і педагогічної практики. На лекціях викладаються найважливіші, вузлові питання теорії й методики. Особлива увага при цьому приділяється положенням, викладання яких в науковій літературі носить суперечливий характер. У таких випадках слід учити майбутніх спеціалістів критично ставитися до одержуваної інформації в процесі самостійної роботи. В ході послідовного вивчення розділів слід постійно підкреслювати їх взаємозв'язок і показувати значимість знання кожної теми в роботі вчителя. Цю потребу набуття теоретичних знань для практичної роботи необхідно постійно виховувати у студентів.

Високі вимоги слід ставити до забезпечення лекцій наочними посібниками. Наочність повинна не тільки допомагати засвоїти теоретичний матеріал, але й слугувати взірцем для використання її в майбутній практичній діяльності студентів.

На лекціях слід учити студентів самостійно поповнювати свої знання. Для цього необхідно активізувати їх пізнавальну діяльність, приділяти увагу невирішеним питанням, показувати тенденції розвитку методики навчання вправам і фізичних якостей.

На семінарських заняттях обговорюються винесені викладачем або студентами питання для їх поглибленого вивчення, зіставлення суперечливих поглядів, навчання студентів висловлювати свої думки й відстоювати позиції. Попутно викладач оцінює студентів, стимулюючи їхню активність та даючи їм інформацію про результати самостійної роботи. Перетворення семінарських занять у форму контролю сковає ініціативу студентів, їхню творчість.

Готуючись до занять з інших модулів, студенти повинні бути готові до виступів "на педраді школи", "батьківських зборах", "районному

методоб'єднанні вчителів", "семінарів учителів початкових класів", "засіданні ради колективу фізкультури", "семінару вихователів груп подовженого дня" тощо.

Подібне формулювання питань спонукає до роботи над навчальними посібниками, додатковою літературою, періодичними виданнями. Зростає потреба у групових та індивідуальних консультаціях, відповіді на них викликають дискусії, обговорення.

На семінари можна запрошувати практичних працівників. Залежно від модуля це можуть бути вихователі дитячих садків, учителі фізичної культури, медпрацівники, організатори позаурочної роботи, тренери ДЮСШ.

Практичні заняття спрямовані на поглиблене засвоєння важливих для практики роботи учителя питань, на вивчення інструктивних матеріалів та положень, що регламентують фізичне виховання дітей. Тут на практиці здійснюється зв'язок модулів теорії і методики фізичного виховання з певними змістовими модулями суміжних дисциплін: вступу до спеціальності, історії фізичної культури, олімпійського і професійного спорту, теорії і методики оздоровчої фізичної культури, організації спортивно-масової роботи.

На практичних заняттях студенти повинні навчитися планувати уроки й позаурочну роботу з фізичного виховання учнів, вести облік роботи, добирати засоби для вирішення конкретних завдань; знайомитися з практичною роботою навчально-виховних закладів, які здійснюють фізичне виховання дітей і підлітків. Останнє проводиться через спостереження й аналіз уроків, позаурочних і позашкільних форм фізичного виховання. Отже, відвідування шкіл та інших навчально-виховних закладів з цією метою повинно ретельно готуватися викладачем, що веде заняття. Заходи мають стати наочною демонстрацією прогресивних теоретичних і методичних положень, які викладаються на теоретичних заняттях. Вони повинні бути взірцем, вартим наслідування.

У процесі самостійної роботи студенти, крім вивчення підручників, навчальних посібників, виконують завдання викладача у вигляді контрольних робіт, самостійних спостережень з наступним аналізом роботи вчителів.

Особливе місце в системі самостійної роботи відводиться написанню курсової роботи. Вибір теми курсової роботи студентами повинен бути завершений до кінця навчального року на II курсі. Тематика курсових робіт має відповідати змісту програми. Перевагу слід надавати модулям, які пов'язані з методикою викладання уроків фізичної культури.

Головне завдання педагогічної практики - навчити студентів реалізувати набуті знання й уміння в складних умовах педагогічної діяльності; критично оцінювати ситуації, що виникають, і вибирати найефективніші засоби й методи для вирішення поставлених завдань.

Облік успішності студентів здійснюється у формі рубіжного та підсумкового контролю. Рубіжний контроль з інтегрованого курсу «Теорія та методика фізичної культури» виставляється за знання змістових модулів теоретичного курсу, підготовки та захисту рефератів, контрольних робіт.

Підсумковий контроль повинен продемонструвати глибоке розуміння майбутніми фахівцями теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Для цього основні питання вносяться до тестових завдань іспиту.

Державний іспит повинен демонструвати глибоке розуміння молодими вчителями теоретичних і методичних основ фізичного виховання, вміння пов'язувати загальні й окремі питання, вільно оперувати прикладами із різних модулів предмету, виділяти аспекти проблем.

У процесі вивчення інтегрованого курсу «Теорія і методика фізичної культури» студент повинен знати:

- систему вищої освіти та кадрове забезпечення галузі;
- історію фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах;
- історію фізичної культури і спорту України;
- історію міжнародного спортивного руху;

- засоби, принципи й методи фізичного виховання;
- основи методики вдосконалення фізичних якостей;
- форми побудови занять у фізичному вихованні;
- теоретико-методичні основи фізичного виховання школярів;
- основи диференційованого фізичного виховання;
- теоретико-методичні засади оздоровчої фізичної культури;
- фізкультурно-оздоровчу роботу в школі;
- теоретико-методичні питання виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури;
- принципи, засоби та методи спортивного тренування;
- теоретичні основи побудови підготовки спортсменів;
- теоретичні основи масової фізичної культури;
- масові оздоровчі, фізкультурні заходи та спортивні змагання;

Уміти:

- формувати мотивацію до навчальної діяльності, використовуючи різноманітні засоби і методи фізичного виховання, при проведенні різних форм занять з фізичного виховання;
 - конкретизувати тематику і зміст різних форм занять фізичними вправами, відповідно до освітніх завдань і вікових особливостей учнів;
 - формувати систему знань про зародження та розвиток фізичної культури у світовій практиці, світоглядні засади щодо розвитку суспільства, культури, національних традицій, у тому числі у фізичній культурі та спорті;
 - забезпечувати необхідні передумови для ефективного навчання руховій дії, визначити порядок побудови процесу навчання конкретній руховій дії, розподілити процес навчання руховій дії на етапи й відповідно до них визначати завдання навчання;
 - добирати й застосовувати ефективні методи навчання руховій дії відповідно до етапу навчання та з урахуванням етапу навчання добирати основні й допоміжні засоби навчання руховій дії;

- використовувати різні способи регулювання навантаження в процесі навчання руховій дії, попереджувати помилки в процесі навчання руховій дії, виявляти помилки в процесі виконання її, визначати причини появи помилок та виправляти їх;

- застосовувати технічні засоби в процесі навчання руховій дії, спостерігаючи за виконанням рухової дії, аналізувати основні кінематичні та динамічні характеристики;

- поєднувати процес навчання рухової дії з вихованням особистості, навчати руховій дії паралельно з набуттям, уточненням і закріпленням знань та вдосконаленням фізичних якостей;

- формувати спеціальні знання про значення і вплив фізкультурних занять на організм людини та її особистість;

- формувати вміння й навички працювати самостійно на занятті й потребу до самовиховання;

- сприяти розвитку фізичних і духовних здібностей людини, досягненню всебічної підготовленості до творчої праці;

- будувати процес фізичного виховання відповідно до вимог законодавства в галузі освіти, фізичної культури і спорту, програмних та нормативних основ освіти, фізичного виховання і спорту;

- ефективно використовувати загальні та методичні принципи побудови процесу фізичного виховання при його організації, досконало володіти різноманітними формами занять з фізичного виховання і використовувати їх в процесі фізичного виховання школярів;

- надати методичну допомогу класоводу щодо організації і проведення фізкультурних хвилин і фізкультурних пауз;

- здійснювати організаційно-методичне забезпечення годин здоров'я під час перерви;

- організовувати заняття секцій з різних видів спорту, груп загальної фізичної підготовки;

- організувати змагання (класифікаційні, некласифікаційні, за шкільною програмою, “Веселі старти”);
- надати рекомендації добре підготовленим школярам для занять в дитячо-юнацькій спортивній школі видом спорту, що найкраще відповідає їхнім здібностям;
- володіти елементарними способами управління учнями на уроці (занятті), використовувати доцільні способи організації їхньої діяльності, застосовувати різні способи виконання вправ учнями;
- плануючи й організовуючи навчально-виховний процес, виходити із мотивацій учня;
- об’єктивно оцінювати навчальну діяльність учнів під час проведення різних форм занять фізичними вправами;
- добирати найефективніші засоби й адекватні методи розвитку фізичних якостей, уміти визначити рівень розвитку фізичних якостей в окремого учня й порівнювати його з віковими нормативами;
- ставити й реалізовувати педагогічні завдання, що полягають у розв’язанні оздоровчих завдань, при проведенні різних форм занять фізичними вправами з різними віковими групами школярів;
- формувати навички дотримуватися здорового способу життя, поставу і вдосконалювати будову тіла, використовуючи для цього різноманітні засоби і методи фізичного виховання;
- зміцнювати здоров’я на основі використання сучасних методик удосконалення фізичних якостей людини;
- користуючись навчальним планом і навчальною програмою з фізичної культури, враховуючи структуру планування навчально-виховного процесу з фізичної культури у школі, для найдоцільнішої побудови процесу фізичного виховання скласти документи планування (план-графік навчально-виховного процесу на рік, робочий план на семестр (чверть), конспекти уроків).
- складати календар спортивно-масових заходів школи, планувати роботу секції з виду спорту, загальної фізичної підготовки;

використовуючи результати медичного обстеження та тестувань, оцінити рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості, знання, вміння й навички школярів на початку циклу чи етапу занять;

- використовуючи відповідні засоби й методи педагогічного контролю, визначити рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів, знань рухових умінь і навичок у кінці циклу чи етапу занять;

- контролювати параметри навантажень і відпочинку під час заняття, а також уміло регулювати їх;

- зробити висновки про якість та ефективність заняття.

II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ змістових модулів	Назва модулів та змістових модулів	Час проходження матеріалу кредити / години					
		Всього годин	Самостійна робота		Аудиторна робота		
			Пото- чна	Підсум- кова	Лекції	Семінарські (практичні) заняття	Індивідуа- льна робота
1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 1 ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ	1/36	8	8	8	6	6
1.1.	Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності	10	2	2	2	2	2
1.2.	Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі	26	6	6	6	4	4
	Модуль 2 ІСТОРІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	1,5/54	12	12	12	10	8
2.1.	Історія фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах	24	4	6	6	4	4
2.2.	Історія фізичної культури і спорту України	18	4	4	4	4	2
2.3.	Історія міжнародного спортивного руху	12	2	4	2	2	2

1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 3 ТЕОРІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	2/72	17	17	14	14	10
3.1.	Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна	18	6	6	2	2	2
3.2.	Засоби, принципи і методи фізичного виховання	28	6	6	6	6	4
3.3.	Рухові дії як предмет навчання	26	5	5	6	6	4
	Модуль 4 МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ	2/72	15	15	14	14	14
4.1.	Основи методики вдосконалення фізичних якостей	50	10	10	10	10	10
4.2.	Форми побудови занять у фізичному вихованні	22	5	5	4	4	4
	Модуль 5 ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	2/72	18	18	12	12	12
5.1.	Теоретико-методичні основи фізичного виховання школярів	48	12	12	8	8	8
5.2.	Основи диференційованого фізичного виховання та складання документів планування	24	6	6	4	4	4
	Модуль 6 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	4/144	44	44	16	16	24
6.1.	Теоретико-методичні засади оздоровчої фізичної культури	56	16	18	6	6	10
6.2.	Фізкультурно-оздоровча робота в школі	56	16	18	6	6	10

6.3.	Теоретико-методичні питання виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури	32	10	10	4	4	4
1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 7 ДИТЯЧИЙ ТА ЮНАЦЬКИЙ СПОРТ	1,5/54	16	18	6	6	8
7.1.	Принципи, засоби та методи спортивного тренування	18	6	6	2	2	2
7.2.	Побудова підготовки спортсменів	36	10	12	4	4	6
	Модуль 8 ОРГАНІЗАЦІЯ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ	2,5/90	28	28	10	10	14
8.1.	Масова фізична культура	54	16	18	6	6	8
8.2.	Масові оздоровчі, фізкультурні заходи та спортивні змагання	36	10	12	4	4	6
ВСЬОГО		16,5/594	158	160	92	88	96

МОДУЛЬ 1. ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Змістовий модуль 1.1. Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності

1.1.1. Фізична культура і спорт як суспільне явище. Культура. Фізична культура. Матеріальні й духовні цінності фізичної культури. Фізичне виховання. Спорт. Фізична рекреація.

1.1.2. Ідейні, законодавчо-правові та програмно-нормативні засади функціонування галузі фізичної культури і спорту. Закон “Про фізичну культуру і спорт”. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров'я нації”.

1.1.3. Матеріально-технічне та інформаційне забезпечення галузі. Забезпечення галузі спортивними спорудами та інвентарем. Роль засобів масової інформації в розвитку і пропаганді фізичної культури і спорту в Україні.

Змістовий модуль 1.2. Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі

1.2.1. Розвиток вищої освіти. Вища освіта в повоєнний час. Вища освіта в післявоєнні роки. Вища освіта за роки незалежної України.

1.2.2. Система освіти в галузі. Вища школа, як державна установа та соціальний інститут виховання спеціалістів. Навчальний план і керівництво педагогічного вузу. Завдання педагогічного вузу в умовах концепції народної освіти. Характеристика сучасного стану та перспективи розвитку вузу.

1.2.3. Характеристика професійної діяльності фахівця з фізичного виховання. Основні функції викладача фізичного виховання. Загальні особливості професійно-педагогічної діяльності викладача фізичного виховання. Система знань, умінь та навичок, які необхідні для викладача фізичного виховання. Права та обов'язки викладача фізичного виховання.

1.2.4. Характеристика професійної діяльності фахівця з фізичного реабілітації. Основні функції фахівця з фізичної реабілітації. Загальні особливості професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації. Система

знань, умінь та навичок, які необхідні для фахівця з фізичної реабілітації. Права та обов'язки фахівця з фізичної реабілітації.

1.2.5. Характеристика професійної діяльності фахівця з олімпійського і професійного спорту. Основні функції фахівця з олімпійського і професійного спорту. Загальні особливості професійної діяльності фахівця з олімпійського і професійного спорту. Система знань, умінь та навичок, які необхідні для фахівця з олімпійського і професійного спорту. Права та обов'язки фахівця з олімпійського і професійного спорту.

1.2.6. Діяльність вищого навчального закладу. Структура вищого навчального закладу. Завдання ВНЗ, які випускають спеціалістів з фізичної культури і спорту. Статут ВНЗ. Функціональні обов'язки структурних підрозділів ВНЗ. Навчальний план спеціальності “Фізичне виховання”.

1.2.7. Навчання та інші види діяльності студента. Характеристика навчальної діяльності студентів педагогічного вузу. Лекція як основний метод та форма навчання у вузі. Семінарські заняття, їх функції. Курсові та дипломні роботи. Науково-дослідна робота студентів (НДРС). Підготовка студентів до семінарських і лабораторних занять. Участь студентів у науково-дослідницькій діяльності. Наукові конференції студентів. Практика – організаційна частина навчально-виховного процесу в вузі. Види практики. Вимоги, які забезпечують високу ефективність професійно-педагогічної підготовки студентів в умовах практики. Завдання безперервної практики.

МОДУЛЬ 2 ІСТОРІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Змістовий модуль 2.1. Історія фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах.

2.1.1. Предмет історії фізичної культури. Фізична культура в первісному суспільстві та в стародавніх цивілізаціях. Предмет історії фізичної культури, її зв'язок з іншими дисциплінами. Фактори виникнення фізичної культури. Фізична культура в родовому суспільстві. Фізична культура стародавніх цивілізацій (Месопотамія, Єгипет, Індія, Китай).

2.1.2. Фізична культура Античної Греції та Риму. Формування фізичної культури Античної Греції. Соціально-політичне значення Олімпійських ігор. Особливості розвитку фізичної культури в Стародавньому Римі.

2.1.3. Фізична культура в епоху феодалізму. Характеристика феодального ладу. Фізична культура в період виникнення феодалізму. Фізична культура рицарів. Фізична культура селян і міщан.

2.1.4. Фізична культура в першій період нової історії (XV-XVIII ст.). Соціально-економічне становище країн Західної Європи епохи Відродження. Відродження у сфері фізичної культури і спорту. Розвиток педагогічних ідей фізичного виховання в епоху Відродження (Я.А. Коменський, І. Меркуріаліс, Т. Мор, Т. Компанелла). Становлення й розвиток педагогічних основ буржуазної системи фізичного виховання (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г.Песталоцці).

2.1.5. Фізична культура в другій період нової історії (XVIII- поч. XX ст.).

Становлення та розвиток національних систем фізичного виховання у Пруссії, Швеції та Франції. Виникнення та розвиток "сокільської" гімнастичної системи. Гімнастика Жоржа Демені; система фізичної освіти П.Ф. Лесгафта.

Змістовий модуль 2.2. Історія фізичної культури і спорту України.

2.2.1. Фізична культура Київської Русі. Система тілесного та духовного виховання на Запорізькій Січі. Народна фізична культура в період Київської Русі. Особливості народної фізичної культури українського народу. Система військово-фізичної підготовки на Запорізькій Січі (XV-XVII ст.).

2.2.2. Фізична культура на українських землях у XVIII - поч. XX століттях. Заснування та діяльність гімнастичного товариства "Сокіл". Іван Боберський - батько української фізичної культури. Ідейні засади та діяльність сокільського гімнастичного товариства "Січ". Фізкультура і спорт на українських землях у складі Російської імперії. Характеристика суспільно-політичного та соціального стану. Видатні особистості про фізичне виховання.

2.2.3. Фізичне виховання і спорт в Україні з 1917 року до наших днів.

Розвиток фізичної культури і спорту з 1917 р. до початку II світової війни. Введення комплексу ГПО і Єдиної Спортивної класифікації. Розвиток фізкультурно-масової і спортивної роботи в періоди з 1943 до 1960 рр. та з 1960 р. до 1990 р. Характеристика сучасного стану фізичного виховання і спорту в Україні. Створення НОК України, структура та керівництво.

Змістовий модуль 2.3. Історія міжнародного спортивного руху.

2.3.1. Виникнення та розвиток міжнародного спортивного руху до і після I світової війни. Розвиток спорту і створення міжнародних спортивних об'єднань у другій половині XIX - на початку XX століття. Розвиток міжнародного олімпійського руху. Барон П'єр де Кубертен. Хроніка Олімпіад від Афін до Стокгольму. Олімпійські ігри й розвиток спорту між двома світовими війнами.

2.3.2. Міжнародний спортивний рух у післявоєнний період. Ідеологічна боротьба в міжнародному спортивному русі. Регіональні спортивні рухи та ігри в наші дні. Хроніка Олімпійських ігор у післявоєнний період. Міжнародний студентський спортивний рух. Україна на міжнародній спортивній та олімпійських аренах.

МОДУЛЬ 3. ТЕОРІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Змістовий модуль 3.1. *Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна*

3.1.1. Мета й основні завдання фізичного виховання. ТМФВ як наукова й навчальна дисципліна. Структура ТМФВ. Основні поняття ТМФВ: фізична культура, фізичне виховання, фізичний розвиток, фізична підготовка, фізичне вдосконалення. Функції фізичної культури. Зв'язок ТМФВ з психологією, педагогікою, біомеханікою, анатомією, фізіологією, математичною статистикою.

3.1.2. Основи української національної системи фізичного виховання. Структура системи фізичного виховання й характеристика її основних частин. Ідейні основи системи фізичного виховання. Науково-прикладні основи

системи фізичного виховання. Програмно-нормативні основи системи фізичного виховання. Організаційні основи системи фізичного виховання. Кадри в системі фізичного виховання. Мета і завдання фізичного виховання. Основні аспекти конкретизації завдань.

Змістовий модуль 3.2. Засоби, принципи і методи фізичного виховання

3.2.1. Фізичні вправи як основний засіб ФВ. Загальна характеристика (визначення, різновиди). Фізичні вправи, як основний засіб фізичного виховання, їх виникнення і розвиток. Класифікація фізичних вправ. Фактори, що визначають ефективність впливу фізичних вправ на організм. Техніка фізичних вправ. Критерії ефективності техніки. Просторові, часові, просторово-часові та динамічні характеристики рухів. Природні і гігієнічні фактори як засоби фізичного виховання.

3.2.2. Загальні, методичні та специфічні принципи побудови процесу ФВ. Загальні (соціальні) принципи: оздоровчої спрямованості, всебічного розвитку і виховання особистості, зв'язку фізичного виховання з цивільною і військовою діяльністю. Методичні (дидактичні) принципи: свідомості і активності, наочності, доступності, систематичності і послідовності, міцності. Принципи спортивного тренування

3.2.3. Методи фізичного виховання. Визначення понять: "метод", "методика". Класифікація і характеристика методів: повідомлення нових знань, навчання фізичним вправам, розвитку фізичних якостей, підвищення фізичних навантажень, організації, контролю, наукових досліджень.

Змістовий модуль 3.3. Рухові дії як предмет навчання.

3.3.1. Форми занять у фізичному вихованні. Різновиди форм занять фізичними вправами. Урок - як основна форма занять. Розподіл матеріалу на уроці. Закономірності динаміки працездатності як основа побудови уроку. Зміст підготовки вчителя до уроку. Вимоги до проведення сучасного уроку. Характеристика неурочних форм занять.

3.3.2. Регулювання навантажень на уроках фізичної культури.

Визначення та зміст поняття "фізичне навантаження". Способи регулювання фізичних навантажень. Щільність уроку: різновиди, шляхи підвищення. Педагогічна оцінка (аналіз) уроку фізичної культури як спосіб підвищення його ефективності. Графік зайнятості і показників пульсу на уроках фізичної культури.

3.3.3. Навчання фізичним вправам. Особливості навчання у фізичному вихованні. Структура навчання фізичним вправам. Послідовність дій вчителя при створенні уяви про фізичну вправу. Зміст етапу початкового розучування. Зміст етапу поглибленого розучування вправи. Оцінка рухової підготовленості учнів.

МОДУЛЬ 4. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ

Змістовий модуль 4.1. Основи методики розвитку фізичних якостей.

4.1.1. Загальна характеристика фізичних якостей людини та методики їх удосконалення. Послідовність дій при розвитку фізичних якостей. Засоби і методи розвитку фізичних якостей. Контроль при розвитку фізичних якостей

4.1.2. Основи методики розвитку сили. Особливості розвитку силових здібностей дітей різного віку. Різновиди, засоби і методи розвитку м'язової сили. Методи контролю за рівнем розвитку м'язової сили.

4.1.3. Основи методики розвитку швидкості. Особливості розвитку швидкісних здібностей дітей різного віку. Визначення, різновиди, засоби і методи розвитку та контролю швидкості

4.1.4. Основи методики вдосконалення спритності Особливості розвитку спритності дітей різного віку. Визначення, різновиди, засоби і методи розвитку та контролю спритності..

4.1.5. Основи методики вдосконалення витривалості. Особливості розвитку витривалості дітей різного віку. Визначення, різновиди, засоби і методи розвитку та контролю витривалості..

4.1.6. *Основи методики розвитку гнучкості.* Особливості розвитку гнучкості дітей різного віку. Визначення, різновиди, засоби і методи розвитку та контролю гнучкості.

Змістовий модуль 4.2. *Форми побудови занять у фізичному вихованні.*

4.2.1. *Цілеспрямоване формування особистості в процесі фізичного виховання.* Фізичне виховання як частина загальної системи формування особистості учня. Виховання звички до занять фізичними вправами. Сприяння розумовому розвитку. Моральне виховання. Трудове виховання. Естетичне виховання. Створення в класі сприятливого психологічного клімату.

4.2.2. *Форми побудови занять фізичними вправами.* Урок як основна форма фізичного виховання школярів Структура і типи уроків. Підготовка і проведення уроку фізичної культури.

4.2.3.. *Планування та облік у фізичному вихованні.* Зміст і значення планування. Види планування. Об'єктивні основи планування у фізичному вихованні. Зміст і значення обліку. Види і документи обліку у фізичному вихованні.

МОДУЛЬ 5. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Змістовий модуль 5.1. *Теоретико-методичні основи фізичного виховання школярів*

5.1.1. *Методика розвитку фізичних якостей у дітей шкільного віку.* Сприятливі періоди розвитку фізичних якостей у школярів. Засоби і методи розвитку сили у учнів молодших, середніх і старших класів. Засоби і методи розвитку швидкості у дітей шкільного віку. Засоби і методи розвитку швидкісно-силових якостей у учнів загальноосвітніх шкіл. Засоби і методи розвитку витривалості у школярів. Засоби і методи розвитку спритності у школярів. Особливості методики розвитку гнучкості у дітей шкільного віку. Комплексний тест оцінки стану фізичної підготовленості учнів.

5.1.2. *Фізичне виховання дітей дошкільного віку.* Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку. Характеристика засобів фізичного

виховання дітей дошкільного віку. Вікові особливості фізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Фізичне виховання дітей раннього віку. Зміст та методика проведення занять з фізичної культури з дітьми дошкільного віку. Зміст та особливості методики навчання вправам дітей дошкільного віку. Розвиток фізичних якостей у дітей дошкільного віку. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня дитячого дошкільного закладу. Планування та контроль роботи з фізичного виховання в дошкільному закладі. Організація і керівництво системою фізичного виховання в дошкільному закладі.

5.1.3. Основи методики фізичного виховання школярів різного віку.

Завдання фізичного виховання в початковій школі. Вимоги до фізкультурної освіти і фізичної підготовленості учнів 1-4 класів. Основи методики фізичного виховання. Завдання фізичного виховання учнів основної школи. Вимоги до фізкультурної освіти і фізичної підготовленості учнів 5-9 класів. Основи методики фізичного виховання учнів-підлітків. Завдання фізичного виховання учнів старшої школи. Вимоги до фізкультурної освіти і фізичної підготовленості учнів 10-11 класів. Основи методики фізичного виховання учнів старших класів.

5.1.4. Фізичне виховання учнів з ослабленим здоров'ям.

Особливості змісту і проведення занять з дітьми спеціальної медичної групи. Корегуюча гімнастика при порушенні постави. Фізичне виховання з учнями з послабленим зором. Профілактика плоскостопості.

Змістовий модуль 5.2. Основи диференційованого фізичного виховання та складання документів планування

5.2.1. Фізична підготовка учнів до складання державних тестів.

Особливості підготовки учнів початкових класів. Особливості підготовки учнів основної школи. Особливості підготовки учнів старшої школи.

5.2.2. Методика складання документів планування. Методика складання

план-графіку урочних занять на рік. Методика складання робочих планів.

Методика складання план-конспекту уроку. Вимоги щодо формулювання завдань робочих планів і план-конспектів.

5.2.3. Основи диференційованого фізичного виховання. Обумовленість та значення диференційованого фізичного виховання. Методи розподілу учнів одного класу і статті на однорідні морфофункціональні групи. Фізичне виховання дітей з надмірною масою.

МОДУЛЬ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Змістовий модуль 6.1. *Теоретико-методичні засади оздоровчої фізичної культури.*

6.1.1. Вступ до предмету. Основні поняття та загальна характеристика ОФК. Характеристика та основні поняття дисципліни «Оздоровча фізична культура». Мета, завдання і структура дисципліни. Зв'язок дисципліни з іншими предметами. Основні вимоги до знань та вмінь, якими повинні оволодіти студенти. Система оцінювання.

6.1.2. основні принципи оздоровчого напрямку фізичної культури. Характеристика засобів спеціальної оздоровчої спрямованості. Оздоровча спрямованість, як важливий принцип системи фізичного виховання. Значення поступовості нарощування інтенсивності та тривалості навантаження; різноманітності засобів, що використовуються; систематичності занять; відповідності навантажень індивідуальним функціональним можливостям для забезпечення ефективності оздоровчих занять. Основні положення принципу оздоровчої спрямованості.

6.1.3. Методика занять оздоровчої спрямованості. Фізкультурно-оздоровчі системи. Способи регламентації або дозування навантажень. Характеристика фізкультурно-оздоровчих методик (аеробіка, ритмічна гімнастика, шейпінг, калланетика, аквааеробіка, дихальна гімнастика). Системи К.Купера, П.Іванова, Н.Амосова, К.Динейки, А.Стрельникової, М.Гриненко, «КОНТРЕКС-2», «Треммінг-130».

6.1.4. Методика оцінки фізичного розвитку, фізичного стану та підготовленості дітей. Сходинкова спроба. Проби присідання. Проба підскоками. Ортостатична проба. Кліностатична проба. Щоденники самоконтролю.

Змістовий модуль 6.2. Фізкультурно-оздоровча робота в школі.

6.2.1. Мета та завдання фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Законодавче та нормативно-правове забезпечення фізкультурно-оздоровчої діяльності. Структурні компоненти фізкультурно-оздоровчої діяльності школяра. Форми організації фізичної культури в школі. Форми організації фізичного виховання в системі позашкільних навчальних закладів. Форми фізичного виховання в сім'ї.

6.2.2. Завдання фізкультурно-оздоровчої діяльності в навчальній роботі та їх реалізації. Реалізація принципу оздоровчої спрямованості в школі. Основні положення принципу оздоровчої спрямованості. Оздоровчий та тренувальний вплив фізичних вправ. Профілактика захворювань. Параметри навантажень. Рівень знань, як фактор сприяння оволодінню практичних навичок. Способи та вимоги до повідомлень знань на уроці фізичної культури.

6.2.3. Особливості методики занять з учнями різних вікових груп та стану здоров'я. Методичні рекомендації щодо занять з учнями молодших класів. Методичні рекомендації щодо занять з учнями основної школи. Методичні заняття щодо занять з учнями старшої школи. Методичні рекомендації щодо занять з учнями профільних класів спортивного напрямку. Особливості занять з учнями спеціальних медичних груп.

6.2.4. Планування фізкультурно-оздоровчої роботи загальноосвітньому навчальному закладів. Методика проведення фізкультурно-оздоровчих заходів. Технологія розробки документів планування з фізкультурно-оздоровчої роботи. Загальний план роботи з фізкультурно-оздоровчої роботи. Методика проведення фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня. Методичні рекомендації щодо проведення фізкультурно-оздоровчих свят. Методична робота в школі.

Змістовий модуль 6.3. Теоретико-методичні питання виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури.

6.3.1. Загальна характеристика виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури. Загальна характеристика виробничої фізичної культури. Зміст та структура виробничої фізичної культури. Відновлюючі-реабілітаційні заходи. Загальна характеристика оздоровчо-рекреативної фізичної культури. Поняття, структура, зміст оздоровчо-рекреативної фізичної культури. Методика організації та проведення занять у фізично-оздоровчих групах.

6.3.2. Механізми оздоровчого впливу різних видів рухової діяльності. Методика фізкультурно-оздоровчих занять з використанням циклічних видів спорту. Методика занять оздоровчим бігом та ходьбою. Методика занять лижами. Методика занять оздоровчим плаванням. Методика занять на тренажерах. Методика фізкультурно-оздоровчих занять з використанням засобів туризму. Види туризму. Туристичний похід. Методика фізкультурно-оздоровчих занять з використанням засобів гімнастики та атлетизму, а також інших ациклічних видів.

6.3.3. Методика профілактично-оздоровчих занять. Особливості методики фізкультурно-оздоровчих занять з різними віковими групами. Вікові особливості фізичного розвитку, значення та завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку, шкільного віку, дітей з послабленим здоров'ям, студентської молоді, людей середнього та похилого віку. Професійно-прикладна підготовка. Особливості методики профілактично-оздоровчих занять з людьми, які мають ризик розвитку серцево-судинних захворювань, які мають порушення постави, які мають ризик розвитку захворювань дихальної та нервової системи.

МОДУЛЬ 7. ДИТЯЧИЙ ТА ЮНАЦЬКИЙ СПОРТ

Змістовий модуль 7.1. Принципи засоби та методи спортивного тренування

7.1.1. Змагання у спорті. Регламентування і способи проведення змагань. Розподіл змагань в залежності від мети, завдань і форм організації, складу

учасників. Регламентация і способи проведення змагань. Визначення результату у змаганнях. Види спорту з об'єктивно метричним вимірюванням результату. Види спорту, в яких результат визначається умовними одиницями. Види спорту, в яких спортивний результат визначається кінцевим ефектом чи перевагою в умовних одиницях (очках) за виконання дії у варіативних ситуаціях. Комплексні види спорту. Умови змагань, які впливають на змагальну діяльність спортсменів. Особливості місця проведення змагань. Поведінка вболівальників. Обладнання місця проведення змагань. Географічні і кліматичні умови. Характер суддівства. Поведінка тренерів.

7.1.2. Засоби, методи і принципи спортивного тренування. Мета спортивної підготовки. Завдання в області технічного та тактичного удосконалення. Завдання в процесі фізичної підготовки і психологічної підготовки. Засоби і методи спортивної підготовки. Загально підготовчі вправи. Допоміжні (напівспеціальні) вправи. Спеціально-підготовчі вправи. Змагальні вправи. Словесні методи. Наочні методи. Методи практичних вправ. Специфічні принципи спортивної підготовки. Спрямованість до вищих досягнень. Поглиблена спеціалізація. Непереривність тренувального процесу. Єдність поступового збільшення навантаження і тенденція до максимальних навантажень. Хвилеподібність і варіативність навантажень. Циклічність процесу підготовки. Єдність і взаємозв'язок структури змагальної діяльності і структури підготовленості.

7.1.3. Навантаження у спорті та їх вплив на організм спортсменів. Характеристики навантажень, що застосовуються у спорті. Розподіл навантаження за характером, за величиною, за спрямованістю. Зовнішня і внутрішня сторони навантаження. Компоненти навантажень і їх вплив на формування реакції адаптації. Вправи локального характеру. Вправи часткового характеру. Вправи глобального характеру. Вплив навантажень на організм спортсменів різної кваліфікації та підготовки. Реакція організму спортсменів різної кваліфікації на стандартне навантаження. Вплив напруженої роботи аеробного характеру на тренуваних спортсменів.

Відновлення організму спортсменів після граничних навантажень. Реакція організму спортсмена на змагальні навантаження.

Змістовий модуль 7.2. Побудова підготовки спортсменів

7.2.1. Види підготовки у спортивному тренуванні Технічна підготовленість і технічна підготовка спортсменів. Прийом, дія. Технічна підготовленість. Базові рухи і дії. Додаткові рухи і дії. Результативність техніки. Завдання технічної підготовки. Засоби і методи технічної підготовки. Етапи і стадії технічної підготовки спортсменів. Тактична підготовленість і тактична підготовка спортсменів. Тактичні знання, тактичні уміння і навички, тактичне мислення. Тактична майстерність спортсменів. Оволодіння тактичними діями. Удосконалення тактичного мислення. Психологічна підготовленість і психічна підготовка спортсменів. Якості психіки та направлення психологічної підготовки. Формування мотивації занять спортом. Вольова підготовка. Ідеомоторна підготовка. Удосконалення реагування. Регуляція психічної напруги. Удосконалення толерантності до емоційного стресу. Управління стартовим станом. Рухові (фізичні) якості і фізична підготовка спортсменів. Елементарні і комплексні форми проявлення швидкості. Методика розвитку швидкісних здібностей. Види та значення гнучкості. Методика розвитку гнучкості. Види силових якостей. Методика розвитку силової підготовки. Види координаційних здібностей і методика її розвитку. Види витривалості. Розвиток загальної і спеціальної витривалості.

7.2.2. Побудова тренувальних занять. Загальні положення. Структура змагальної діяльності. Закономірності становлення різних сторін спортивної майстерності. Залежність спортивної майстерності від індивідуальних, статевих особливостей і віку спортсменів. Зміст тренувального процесу. Побудова підготовки на різних етапах багатолітнього удосконалення. Етап початкової підготовки. Етап попередньої базової підготовки. Етап спеціалізованої базової підготовки. Етап максимальної реалізації індивідуальних можливостей. Етап збереження досягнень. Основні направлення інтенсифікації підготовки у процесі багатолітнього

удосконалення. Динаміка навантажень і співвідношення роботи річної переважної спрямованості у процесі багатолітнього удосконалення. Побудова підготовки в олімпійських (чотирьохрічних) циклах. Побудова програм занять. Основна педагогічна спрямованість занять. Навантаження на заняттях, типи та організація занять. Побудова програм мікроциклів. Типи мікроциклів. Загальні основи чергування занять з різними за величиною і спрямованістю навантажень. Сполучення у мікро циклі занять з різними за величиною і спрямованістю навантажень. Побудова програм мезоциклів. Базові мезоцикли. Контрольно-підготовчі мезоцикли. Передзмагальні мезоцикли. Змагальні мезоцикли. Сполучення мікроциклів у мезоциклах. Особливості побудови мезоциклів при тренуванні жінок. Побудова підготовки спортсменів на протязі року. Загальна структура річної підготовки. Особливості побудови річної підготовки у різних видах спорту. Періодизація підготовки в окремому макроциклі. Підготовка у підготовчому періоді. Розминка у спорті. Загальні основи побудови розминки. Загальна частина розминки. Спеціальна частина розминки. Тривалість розминки. Тривалість інтервалу між закінченням розминки і початком основної рухової діяльності. Навантаження під час розминки. Особливості передзмагальної розминки.

МОДУЛЬ 8. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО-МАСОВИМХ ЗАХОДІВ

Змістовий модуль 8.1. Масова фізична культура.

8.1.1. Введення в предмет «організація і проведення спортивно-масових заходів». Мета і завдання дисципліни та її роль в підготовці спеціалістів. Предмет дисципліни, основні терміни і поняття. Зв'язок з іншими дисциплінами. Техніка безпеки під час проведення спортивно-масових заходів.

8.1.2. Характеристика сфери масової фізичної культури. Визначення, мета та завдання масової фізичної культури. Направлення використання засобів фізичної культури і спорту. Форми фізичного виховання студентів.

8.1.3. Роль і значення первинних фізкультурно-оздоровчих організацій – колективу фізичної культури. Характеристика та визначення колективу

фізичної культури. Створення колективу фізичної культури (загальні збори, рада колективу фізичної культури, фізкультурний організатор). Комісії при раді колективу фізичної культури. Принципи діяльності, плани роботи, облік та звітність колективу фізичної культури.

8.1.4. Спортивний клуб – як принципово новий тип первинної організації у сфері масової фізичної культури. Визначення та характеристика спортивного клубу. Мета, завдання та зміст роботи спортивного клубу. Права і обов'язки клубу та його членів. Органи управління та фінансова діяльність спортивного клубу.

Змістовий модуль 8.2. Масові оздоровчі, фізкультурні заходи та спортивні змагання.

8.2.1. Характеристика фізкультурно-оздоровчих, спортивно-масових заходів та спортивних заходів. Види, завдань, принципи проведення фізкультурно-спортивних заходів. Спортивні змагання: залік, форми, способи проведення. Планування та організація масових фізкультурно-оздоровчих заходів. Руховий режим школярів. Особливості планування, організації та проведення фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів в загальноосвітній школі та студентському гуртожитку.

8.2.2. Характеристика літніх таборів. Класифікація літніх таборів. Добір кадрів для роботи в літніх спортивно-оздоровчих таборах. Розподіл обов'язків працівників літніх спортивно-оздоровчих таборів. Проведення підготовчої роботи в літніх спортивно-оздоровчих таборах.

8.2.3. Фізкультурно-оздоровча та навчально-спортивна робота в літніх спортивно-оздоровчих таборах. Проведення підготовчої роботи в літніх спортивно-оздоровчих таборах. Планування роботи з фізичного виховання. Проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи.

III. Зміст семінарських занять

	К-сть Годин
Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності	2
Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі	4
Світова історія фізичної культури	4
Історія фізичної культури і спорту України.	4
Історія міжнародного спортивного та олімпійського рухів	2
Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна	2
Засоби, принципи і методи фізичного виховання	6
Рухові дії як предмет навчання	4
Основи методики вдосконалення фізичних якостей	12
Форми побудови занять у фізичному вихованні	4
Теоретико-методичні основи фізичного виховання школярів	12
Теоретико-методичні засади оздоровчої фізичної культури	6
Фізкультурно-оздоровча робота в школі	6
Теоретико-методичні питання та оздоровчо-рекреативної фізичної культури	4
Принципи, засоби та методи спортивного тренування	2
Побудова підготовки спортсменів	4
Масова фізична культура	6
Масові оздоровчі, фізкультурні заходи та спортивні змагання	4

Рекомендована література

МОДУЛЬ 1

Основна:

1. Выдрин В. М. Введение в специальность. - М. - 1974.
2. Державна програма розвитку фізичної культури в Україні. – К. - 1994.
3. Жмарев Н. В. Профессионально-квалификационные характеристики по физическому воспитанию, физической культуре и спорту. – К. - 1989.
4. Закон України “Про фізичну культуру і спорт”. – К. - 1993.
5. Радченко И. П. Научная организация педагогического труда. – М. - 1982.
6. Фролов Ю. П. Гигиена умственного труда. – М.- 1976.
7. Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров'я нації”. Затверджена Указома Президента України 01.09.98 р. №963/98.
8. Шуркова Н. Е. Беседы с тренером о воспитании. – М. - 1973.

Додаткова:

9. Белоусов В. В. Воспитание в спорте. – М. - 1974.
10. Поварин С. И. Как читать книги. – М. - 1978.
11. Шуркова Н. Е. Беседы с тренером о воспитании. – М. - 1973.

МОДУЛЬ 2

Основна:

1. Апанович О. Розповіді про Запорізьких козаків. - К. - 1991.
2. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. - М.: Радуга. - 1982.
3. Платонов В.Н., Гуськов С.И. Олимпийский спорт: Учебник [2 кн.]. – Киев: Олимпийская литература. - 1994.
4. Столбов В.В. История физической культуры: Учебник. - М. - 1989.
5. Золоті сторінки олімпійського спорту України /За ред. І. Федоренка. - Київ: Олімпійська література НУФВСУ. - 2000.

Додаткова:

6. Коляда І., Гісем Н. Всесвітня історія. - К. Каннон 1997.
7. Кулик В.В. Від всеобучу до світових рекордів. - К. 1971.
8. Приступа Є.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізичної культури. – Львів. - 1991.
9. Романов А.О. Международное спортивное движение. - М. -1973.
10. Суник О.Б. Від Олімпії до Москви. - К. -1980.
11. Теппер Ю.Н. Развитие физкультурного движения в Украинской ССР./ Очерки по истории физической культуры. - М. -1967.

МОДУЛІ 3 - 5

Основна:

1. Арефьев В.Г. Методика викладання фізичної культури в школі. Навч. посібник. К., ІЗНН. - 1996.
2. Арефьев В.Г., Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі. Навч. посібник. К., ІЗНН. - 1997.
3. Арефьев В.Г., Єдинак Г.А. Фізична культура в школі. Молодому спеціалісту. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Абетка- НОВА». - 2001. – 238 с.
4. Деминський А.Ц. Основы теории физической культуры. Учебное пособие для институтов и факультетов физического воспитания. - Донецк. - 1996.
5. Деминський А.Ц. Основы теории и методики физического воспитания. Учебное пособие для институтов и факультетов физического воспитания. Донецк, "Донечиина". - 1995.
6. Деминський А.Ц. Бытие физической культуры. Донецк, "Донбас", 1997. - С. 18-63.

Додаткова:

7. Арефьев В.Г. Сучасні стандарти фізичного розвитку школярів. К., Вежа. - 1999

8. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. К., "Початкова школа". - 2001.

9. Ришковська В. Принципи проектування регіональної і локальної системи організації фізичного виховання школярів. Автореф. дис на здобуття наук. ступеня докт. наук з фізвиховання і спорту. - К.. 2002.

МОДУЛЬ 6

Основна:

1. Амосов Н. М. Бендет Я. А. Физическая активность и сердце – К.: Здоров'я. - 1989. – 214 с.

2. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – Спб.: МГФ Петрополис. - 1992. – 124 с.

3. Апанасенко Г. Л., Попова Л. В. Медицинская валеология. – К.: Здоров'я. - 1998. – 242 с.

4. Иващенко Л. Я., Стрпко Н. П. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. – К.: Здоров'я. - 1988. – 160 с.

5. Иващенко Л. Я., Круцевич Т. Ю. Практикум по методике физкультурно-оздоровительной работы / метод. Пособие. – К.: КГИФК. - 1992.

6. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия. – М.: ФиС. - 1989. – 224 с.

7. Пирогова Е. А. Оздоровительный фитнес. – К.: Олимпийская литература. - 2000.

8. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина. - 1991.

9. Холожов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия». - 2002. – 480 с.

10. Фурманов А. Г., Юспа М. Б. Оздоровительная физическая культура: Учеб. для студентов ВУЗов. – Мн.: Тесей. - 2003. – 528 с.

Додаткова:

11. Аулик А. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. – М.: Медицина. - 1990. – 240 с.
12. Душанин С. А., Иващенко Л. Я. Тренировочные программы для здоровья. - 1985. – 47 с.
13. Основы валеологии / Под ред. В. П. Петленко. – К.: Олимпийская литература. - 1998.- С. 10 -20.
14. Сорокин В. П., Стельников Г. В., Вазин А. Н. Адаптация и управление свойствами организма. – М.: Медицина. - 1997.– 263 с.

МОДУЛЬ 7

Основна:

1. Анохин П. К. очерки физиологии функциональных систем. – М.: Медицина. - 1975. – 402 с.
2. Берштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина. - 1966. – 349 с.
3. Верхошанский Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. – М.: Фи С. - 1988. – 331 с.
4. Волков Л. В. Вибір спортивної спеціалізації. – К.: Здоров'я. - 1973. – 163 с.
5. Запорожанов В. А., Платонов В. Н. Прогнозирование и моделирование в спорте. Теория спорта. К.: Вища школа. - 1987. – С.350 – 371.
6. Иванов В. В. Комплексный контроль в подготовке спортсменов. – М.: Фи С. - 1987. – 256 с.
7. Лях В. И. Координационные способности школьников. – Минск: Полымя. - 1989. – 160 с.
8. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. – М.: Фи С. - 1977. – 280 с.
9. Мищенко В. С. Функциональные возможности спортсменов. – К.: Здоров'я. - 1990. – 200 с.

10. Моногаров В. Д. Утомление в спорте. – К.: Здоров'я. - 1986. – 120 с.
11. Платнов В. Н. Общая теория воодготовки спортсменов в олимпийском спорте. – К.: Олимпийская литература. - 1997. – 584 с.
12. Волков В. М., Филин В. П. Спортивный отбор. – М.: Ф и С. - 1983. – 176 с.

Додаткова:

13. Волков Л.В. Вибір спортивної спеціалізації. – К.: Здоров'я. - 1973. – 163 с.
14. Донской Д.Д. Биомеханика с основами спортивной техники. – М.: Ф и С. - 1971. - 287с.
15. Келлер В.С., Платонов В.Н. Теоретико-методические основы подготовки спортсменов. - Львов. – 1993. - 270 с.
16. Фомин Н. А., Филин В. П. На пути к спортивному мастерству. – М.: Ф и С. - 1986. – 158 с.
17. Чернов К.Л. Принципы управления подготовкой спортсмена.- М.: Госкомспорт РСФСР. - 1986. - 68 с.

МОДУЛЬ 8

Основна:

1. Бауер В. Г., Виленский М. Я. Взаимосвязь целей и форм участия студентов в физкультурно-спортивной деятельности. Теория и практика физической культуры. - 1988. №12. – С. 14 – 28.
2. Дубогай О. Д., Пагнелов Б. П., Фролова Н. О., Горбунко М. І. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів. Методичний посібник для учителів початкової школи та фізичної культури, студентів та батьків. - К.: Оріони. - 2001. – 152 с.
3. Куц О. С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю. Навчальний посібник. – Вінниця. - 1995. – 124 с.
4. Массовая физическая культура в ВУЗе. Учебное пособие. – М.: Высшая школа. - 1991. – 240 с.

5. Цвек С. Ф., Короп Ю. А. Физическое воспитание в спортивно-оздоровительных лагерях. К.: Здоров'я. - 1988. -136 с.

Додаткова:

6. Арефьев В.Г., Єдинак Г.А. Фізична культура в школі. Молодому спеціалісту. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Абетка- НОВА». - 2001. – 238 с.

7. Столітенко В. В., Воробей Г. В. Фізичне виховання молодших школярів. Навчальний посібник. – К.: ІЗМН.- 1977. – 140 с.

8. Шурухина В. К. Физкультурно-оздоровительная работа в режиме учебного дня школы с учащимися 1 -3 классов. Пособие для учителей. - М.: Прсвещение. - 1980.

Міністерство освіти і науки України

“ЗАТВЕРДЖЕНО”

на засіданні Вченої ради

“ ____ ” _____ 200_ р

Протокол № _____

Голова Вченої ради, ректор

Типова навчальна програма

З дисципліни **Теорія і методика викладання спортивних і
рухливих ігор**

напряму підготовки **0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини**

Спеціальність **6.010201 Фізичне виховання**

6.010203 Здоров'я людини

Київ – 200_ рік

Автор: _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

Програму зорієнтовано на підготовку бакалаврів з фізичного виховання і спорту.

Призначена для студентів факультетів фізичного виховання педагогічних вузів.

Рецензенти: _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

прізвище, ім'я, по батькові)

I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Центральне місце в розбудові української національної школи, яка ставить нові завдання у справі докорінного вдосконалення фізичного виховання учнів, належить інтегрованому курсу "Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор", покликаному сформуванню в майбутнього вчителя його педагогічного кредо, вміння бачити мету, визначати завдання й правильно підбирати засоби, методи та форми їх успішної реалізації.

Спортивні й рухливі ігри введені до програми з фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл, широко впроваджені в середні та вищі навчальні заклади, в дитячі та юнацькі спортивні школи. Тому підготовка спеціалістів, які могли б проводити процес з навчання та вдосконалення даних ігор на сьогодні є актуальною проблемою у фізкультурних вузах, а також на факультетах фізичного виховання педагогічних вузів.

На основі даної програми викладач розробляє робочу програму, яка відповідала б регіональним особливостям і тенденціям фізичного виховання. На розсуд викладача визначається кількість годин на окремий модуль інтегрованого курсу та кількість практичних (семінарських) і лекційних занять.

Метою інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» є вивчення студентами історії, теорії та методики викладання видів спорту, які вивчаються під час проведення уроків з фізичної культури в учнів загальноосвітніх шкіл.

Завдання даного курсу наступні:

- ознайомити студентів із загальною характеристикою спортивних і рухливих ігор;
- навчити студентів основам техніки й тактики спортивних ігор;
- надати необхідні знання, вміння та навички зі спортивних і рухливих ігор для самостійної, організаційної, виховної роботи в

загальноосвітніх середніх навчальних закладах під час проведення уроків з фізичної культури та секційних занять.

Вивчення всіх розділів інтегрованого курсу проходить через призму потреб практики загальноосвітньої і професійної школи - найбільш вірогідних місць роботи. Тому стосовно школи слід розглядати основні розділи програми, а в процесі проходження кожного модуля викладач повинен ставити завдання, які віддзеркалюють практичну значущість теоретичного матеріалу.

У процесі вивчення інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» слід широко знайомити студентів з передовим досвідом роботи вчителів загальноосвітніх шкіл. Майбутні педагоги повинні бути озброєні методами й формами просвітницької роботи серед учнів, учителів і батьків.

Навчальна робота з курсу проводиться у формі лекцій, семінарських, практичних, методичних занять і навчальної практики. На лекціях викладаються найважливіші, вузлові питання теорії й методики спортивних і рухливих ігор. В ході послідовного вивчення модулів слід постійно підкреслювати їх взаємозв'язок і показувати значимість знання кожного змістового модуля й навчального елемента в роботі вчителя. Цю потребу набуття теоретичних знань для практичної роботи необхідно постійно виховувати у студентів.

Розглядаючи на лекціях будь-які питання слід пов'язувати їх із школою і критично оцінювати її роботу під час викладання спортивних і рухливих ігор на уроках з фізичної культури учнів. При цьому важливо наводити позитивні й негативні приклади, говорити про труднощі та шляхи їх подолання, адже студенти, як правило, не мають достатнього життєвого досвіду.

Високі вимоги слід ставити до забезпечення лекцій наочними посібниками. Наочність повинна не тільки допомагати засвоїти теоретичний матеріал, але й слугувати взірцем для використання її в майбутній практичній діяльності студентів.

На лекціях слід вчити студентів самостійно поповнювати свої знання. Для цього необхідно активізувати їхню пізнавальну діяльність, звертати увагу на невирішення питання, показувати тенденції розвитку методики навчання вправам і фізичних якостей.

На семінарських заняттях обговорюються винесені викладачем або студентами питання для їх поглиблення, зіставлення суперечливих поглядів, студенти вчаться висловлювати свої думки й відстоювати позиції. Попутно викладач оцінює студентів, стимулюючи їхню активність та даючи їм інформацію про наслідки самостійної роботи. Перетворення семінарських занять в форму контролю знань сковає ініціативу студентів, їхню творчість.

Ефективність семінарських занять залежить від якості підготовки до нього не тільки викладача, але й студентів, від уміння викладача залучати до роботи всю групу. Цьому значною мірою сприяє постановка питань у вигляді ситуаційних завдань. Подібне формулювання питань спонукає до роботи над навчальними посібниками, додатковою літературою, періодичними виданнями. Зростає потреба у групових та індивідуальних консультаціях.

Практичні заняття спрямовані на поглиблене засвоєння важливих для практики роботи вчителя умінь і навичок, які необхідні майбутньому фахівцю під час викладання спортивних і рухливих ігор в школі на уроках фізичної культури. Тут на практиці здійснюється зв'язок змістових модулів теорії і методики викладання спортивних і рухливих ігор.

Методичні заняття спрямовані на оволодіння студентами сучасних методик та методичних підходів щодо навчання техніки й тактики під час вивчення спортивних і рухливих ігор. При цьому велику увагу приділяють організації занять з недостатньою кількістю спортивного інвентарю чи з наявністю нестандартного обладнання. Паралельно з вивченням методики навчання техніки й тактики ігор відбувається навчання методиці суддівства. Велика увага при цьому приділяється взаємодії суддів на майданчику та жестикуляції під час обслуговування матчів.

Навчальна практика спрямована на практичне використання студентами засвоєних знань, умінь, навичок, методики і методичних прийомів на уроках з фізичної культури під час вивчення спортивних і рухливих ігор.

У процесі самостійної роботи студенти, крім вивчення підручників, навчальних посібників, виконують завдання викладача у вигляді контрольних робіт, самостійних спостережень з наступним аналізом роботи вчителів під час викладання спортивних і рухливих ігор.

Особливе місце в системі самостійної роботи відводиться написанню курсової роботи. Вибір теми курсової роботи студентами має бути завершений до кінця навчального року на IV курсі. Тематика курсових робіт повинна відповідати змісту програми. Перевагу слід надавати модулям, які пов'язані з методикою викладання спортивних і рухливих ігор.

Державний іспит має демонструвати глибоке розуміння молодими вчителями теоретичних і методичних основ викладання спортивних і рухливих ігор. Для цього основні питання вносяться до тестових завдань під час проведення комплексного кваліфікаційного екзамену студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

У процесі вивчення інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор» студент повинен **знати:**

- загальні основи теорії і методики викладання рухливих ігор.;
- методику навчання й організації навчання рухливим іграм і забавам.
- загальні поняття про фізичну підготовку й методику розвитку фізичних якостей за допомогою рухливих ігор і забав.
- особливості організації змагань і проведення занять з використанням рухливих ігор і забав;
- теоретичні основи викладання спортивних ігор (баскетбол, волейбол, футбол і гандбол);
- методику навчання і послідовність вивчення прийомів техніки спортивних ігор (баскетбол, волейбол, футбол і гандбол);

- загальні поняття про навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам у спортивних іграх (баскетбол, волейбол, футбол і гандбол);

- особливості організації й методики проведення занять під час вивчення спортивних ігор (баскетбол, волейбол, футбол і гандбол);

Вміти:

- забезпечувати необхідні передумови для ефективного навчання ігровим діям, визначити порядок побудови процесу навчання конкретному технічному прийому, розподілити процес навчання технічного прийому на етапи і відповідно до них визначати завдання навчання;

- добирати і застосовувати ефективні методи навчання рухливим іграм і технічних прийомів відповідно до етапу навчання;

- використовувати різні способи регулювання навантаження в процесі навчання в спортивних і рухливих іграх;

- попереджувати помилки в процесі проведення рухливих ігор і навчання технічних прийомів, виявляти помилки в процесі виконання їх, визначати причини появи помилок та виправляти їх;

- застосовувати технічні засоби під час навчання в спортивних і рухливих іграх;

- навчати технічним прийомам гри паралельно з набуттям, уточненням і закріпленням знань та вдосконаленням фізичних якостей;

- добирати найефективніші засоби й адекватні методи щодо розвитку фізичних якостей, необхідних в спортивних іграх;

- визначити тривалість впливу на розвиток фізичних якостей в рамках окремого заняття під час проведення рухливих ігор та кількість тренувальних занять у спортивних іграх;

- планувати роботу секції зі спортивних іграх;

- добирати й використовувати інформативні та надійні тести для визначення різних сторін фізичної підготовленості школярів, виявлення знань, рухових умінь і навичок під час вивчення спортивних і рухливих ігор;

- контролювати параметри навантажень і відпочинку під час заняття спортивними і рухливими іграми, а також уміло регулювати їх;
- визначити справність спортивного інвентарю та приладів, що застосовуються на занятті під час вивчення спортивних і рухливих ігор;
- надавати першу медичну допомогу при різних видах травм.

II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ змістових модулів	Назва модулів та змістових модулів	Час проходження матеріалу кредити / години					
		Всього годин	Самостійна робота		Аудиторна робота		
			Пото- чна	Підсум- кова	Лек- ції	Семінарські (практичні) заняття	Індивідуа- льна робота
1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 1 РУХЛИВІ ІГРИ	2/72	16	16	12	16	12
1.1.	Загальні основи теорії і методики викладання рухливих ігор.	12	4	4	2		2
1.2.	Методика навчання і організація навчання рухливим іграм і забавам.	22	4	4	4	6	4
1.3.	Загальні поняття про фізичну підготовку і методику розвитку фізичних якостей за допомогою рухливих ігор і забав.	22	4	4	4	6	4
1.4.	Організація змагань і проведення занять з використанням рухливих ігор і забав.	16	4	4	2	4	2
	Модуль 2 БАСКЕТБОЛ	3/108	24	24	12	30	18
2.1.	Теоретичні основи викладання гри «Баскетбол»	18	5	5	4		4
2.2.	Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.	29	6	6	4	8	5

1	2	3	4	5	6	7	8
2.3.	Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.	44	9	9	2	18	6
2.4.	Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Баскетбол»	17	4	4	2	4	3
	Модуль 3 ВОЛЕЙБОЛ	3/108	24	24	12	30	18
3.1.	Теоретичні основи викладання гри «Волейбол»	18	5	5	4		4
3.2.	Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.	29	6	6	4	8	5
3.3.	Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.	44	9	9	2	18	6
3.4.	Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Волейбол»	17	4	4	2	4	3
	Модуль 4 ФУТБОЛ	3/108	24	24	12	30	18
4.1.	Теоретичні основи викладання гри «Футбол»	18	5	5	4		4
4.2.	Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.	29	6	6	4	8	5
4.3.	Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.	44	9	9	2	18	6
	Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Футбол»	17	4	4	2	4	3

1	2	3	4	5	6	7	8
	Модуль 5 ГАНДБОЛ	3/108	24	24	12	30	18
5.1.	Теоретичні основи викладання гри «Гандбол»	18	5	5	4		4
5.2.	Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.	29	6	6	4	8	5
5.3.	Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним приемам.	44	9	9	2	18	6
5.4.	Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Гандбол»	17	4	4	2	4	3
ВСЬОГО		14/504	112	112	58	138	84

ПРОГРАМНИЙ МАТЕРІАЛ

МОДУЛЬ 1. РУХЛИВІ ІГРИ

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Змістовий модуль 1.1. Загальні основи теорії і методики викладання рухливих ігор.

1.1.1. Основні поняття про рухливі ігри. Введення в предмет. Поняття про гру. Характеристика елементарних рухливих ігор та спортивних ігор. Зміст, форма та методичні особливості рухливої гри.

1.1.2. Історія виникнення і розвитку рухливих ігор. Виникнення і розвиток гри. Ідеалістичне визначення сутності гри. Матеріалістична теорія виникнення і розвитку гри. Погляди на гру видатних громадських діячів, вчених та педагогів.

1.1.3. Місце рухливих ігор в системі фізичного виховання. Поняття про систему фізичного виховання та місце рухливих ігор у ній. Гігієнічне і оздоровче, освітнє та виховне значення рухливих ігор. Види рухливих ігор. Педагогічне групування рухливих ігор.

1.1.4. Педагогічні вимоги до організації та проведення рухливих ігор. Основні вимоги до організації і проведенні рухливих ігор. Основні задачі керівника гри. Підготовка до проведення гри. Організація граючих. Керівництво процесом гри. Підведення підсумків гри. Техніка безпеки під час проведення ігор .

1.1.5. Особливості методики навчання та проведення рухливих ігор в шкільному уроці. Освітні, виховні, гігієнічні та оздоровчі завдання рухливих ігор. Методика навчання та проведення рухливих ігор на уроках фізичної культури. Планування рухливих ігор на уроках фізичної культури.

1.1.6. Особливості методики навчання та проведення рухливих ігор в позаурочних формах фізичного виховання. Значення проведення рухливих ігор і забав в позаурочних формах фізичного виховання. Ігри на перемінах. Ігри і забави на шкільному святі. Рухливі ігри і забави в режимі шкіл продовженого

дня. Методика навчання та проведення рухливих ігор в позаурочних формах фізичного виховання.

1.1.7. Рухливі ігри в заняттях спортом і підготовці до здачі норм державних тестів. Значення рухливих ігор в спортивній практиці. Застосування рухливих ігор і ігрового методу для розвитку фізичних якостей, підготовки та відборі в спорті. Рухливі ігри в системі підготовки школярів до здачі норм державних тестів. Методика організації і проведення рухливих ігор з метою підготовки школярів до здачі норм державних тестів. Планування занять на навчальний рік.

1.1.8. Організація та особливості проведення змагань “Веселі старту”. Характеристика змагань по рухливим іграм. Організація змагань “Веселі старту”. Особливості методики проведення змагань “Веселі старту”.

1.1.9. Науково-дослідна робота студентів з проблем рухливих ігор. Організація і проведення досліджень з проблем рухливих ігор. Педагогічне тестування.. Педагогічний експеримент. Природній експеримент. Модельний експеримент. Лабораторний експеримент. Тематика курсових і дипломних робіт з проблем рухливих ігор.

МЕТОДИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 1.2. Методика навчання і організація навчання рухливим іграм і забавам.

1.2.1. Загальні основи методики навчання Послідовність вивчення рухливих ігор і забав, вдосконалення (загальні основи). Послідовність навчання.

1.2.2. Методика навчання та проведення рухливих ігор і забав у школі. Методика навчання та проведення рухливих ігор в шкільному уроці з учнями 1-3 класів. Методика навчання та проведення рухливих ігор в шкільному уроці з учнями 4-6 класів. Методика навчання та проведення рухливих ігор в шкільному уроці з учнями 7-8 класів. Методика навчання та проведення рухливих ігор в позаурочних формах з учнями 1-3 класів. Складання

положення про змагання “Веселі старті”. Організація і особливості методики проведення змагань по рухливим іграм з учнями 1-3 класів.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 1.3. Загальні поняття про фізичну підготовку і методику розвитку фізичних якостей за допомогою рухливих ігор і забав.

1.3.1. Організація навчання. Етапи і засоби навчання. Помилки при навчанні і шляхи їх усунення

1.3.2. Проведення рухливих ігор на уроках в 1-3 класах. Рухливі ігри з елементами загально-розвиваючих вправ: «Швидко по місцям», «Космонавти», «Передача м'ячів в колонах», «До своїх прапорців», «Ми - веселі діти», «Два морози», «Виклик номерів». Ігри переважно з стрибками у висоту і довжину: «Вовк у канаві». Ігри з метанням на дальність і у ціль: «Влучно у ціль».

1.3.3. Проведення рухливих ігор на уроках в 4-6 класах. Ігри з елементами загально-розвиваючих вправ: «Група струнко», «Передача (гонка) м'ячів над головою, під ногами, комбінована передача». «Гонка м'ячів по колу», «Бій півнів», «Невід», «День і ніч», «Перебіжка з виручкою».

1.3.4. Проведення рухливих ігор на уроках в 7-8 класах. «Тягни у коло». «Перетягування у парах», «Зустрічна естафета», «Рухлива ціль», «Естафета з переборенням перешкод».

1.3.5. Проведення рухливих ігор в позаурочних формах з учнями 1-3 класів. «Біг командами», «Назустріч противнику».

1.3.6. Проведення рухливих ігор в позаурочних формах з учнями 4-6 класів. Ігри переважно з стрибками у висоту та довжину: «Мотузка під ногами», «Стрибок за стрибком», «Естафета з стрибками у довжину», ігри з метанням на дальність та у ціль: «Попади у м'яч», «Естафета з лазінням та перелітанням», ігри підготовчі до баскетболу: «Не давай м'яча ведучому», «Мисливці та качки», «Перестрілка», «Колова лапта».

1.3.7. Проведення рухливих ігор в заняттях спортом і підготовки до здачі норм державних тестів для учнів 7-8 класів. Рухливі ігри в заняттях легкою атлетикою: «Біг човником», «Зустрічний біг», «Біг «трійками», «Зміна місць, ігри з елементами підготовки до волейболу: «Естафета з елементами волейболу», «Зустрічна волейбольна передача», ігри підготовчі до баскетболу: «М'яч середньому», «Естафета з веденням м'яча і кидком в корзину».

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА

Змістовий модуль 1.4. Організація змагань і проведення занять з використанням рухливих ігор і забав.

1.4.1. Організація і методика проведення заняття при засвоєнні рухливих ігор і забав. Організація і методика проведення підготовчої частини заняття (уроку). Організація і проведення основної частини заняття (уроку) з використанням рухливих ігор і забав. Організація і методика проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні рухливих ігор і забав. Навчальна практика з суддівства

МОДУЛЬ 2. БАСКЕТБОЛ

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Змістовий модуль 2.1. Теоретичні основи викладання гри «Баскетбол».

2.1.1. Місце баскетболу в системі фізичного виховання. Історія розвитку гри і світі. Історичний нарис розвитку баскетболу на Україні. Предмет та характеристика гри у баскетбол. Місце та значення баскетболу в системі фізичного виховання.

2.1.2. Загальні поняття про фізичну підготовку і методика розвитку фізичних якостей. Фізична підготовка: Силові здібності. Швидкісні здібності. Спритність. Гнучкість. Витривалість. Спеціальна психічна підготовка: Морально-вольова підготовка. Спеціальна психічна підготовка.

2.1.3. Техніка і тактика гри у баскетбол. Техніка і тактика гри у нападі і захисті. Класифікація і термінологія. Тенденції у розвитку техніки і тактики

гри. Основи техніки: пересування баскетболіста у нападі і захисті, ловіння та передачі м'яча, кидки м'яча у кошик.

2.1.4. Організація проведення змагань. Вади змагань і системи розігрування (їх характеристики). Складання положення про змагання. Значення змагань. Планування змагань. Підготовка змагань.

2.1.5. Правила гри та методика суддівства. Розміри площадки та обладнання для гри у баскетбол. Учасники змагань: одяг баскетболіста, судді. Початок та тривалість гри. Кидок із-за бокової лінії, спірний кидок, штрафний кидок. Правило 3-х, 5-ти, 24-х секунд. Покарання порушників. Жести суддів. Методичні вказівки до правил змагань.

2.1.6. Характеристика методики і організація навчання. Методика підбору загально розвиваючих та спеціально-підготовчих вправ при засвоєнні ігрових дій у баскетболі. Методика навчання техніки і тактики гри. Методика суддівства у змаганнях з баскетболу.

2.1.7. Організація і методика проведення занять (уроку). Організація та методичні основи проведення уроку з баскетболу в школі. Проведення уроку з недостатньою кількістю спортивного інвентарю. Особливості проведення секційних занять з баскетболу в школі.

МЕТОДИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 2.2. Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.

2.2.1. Загальні основи методики навчання Послідовність вивчення окремих прийомів гри, вдосконалення (загальні основи). Послідовність навчання.

2.2.2. Методика навчання загально розвиваючим та спеціально підготовчим вправам. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ на місці. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ у русі. Методика підбору та навчання спеціально підготовчих вправ.

2.2.3. Методика навчання прийомам гри у баскетболі. Методика навчання переміщенню гравця на майданчику: ходьба, біг, зупинки, стрибки.

Методика навчання техніки ведіння м'яча (у високій і низькій стійці, дриблінг), передач м'яча (двома руками від грудей і зверху, однією рукою від плеча і збоку), ловіння м'яча, кидків м'яча у кошик (на місці двома руками від грудей, від плеча, над головою, у стрибку).

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 2.3. Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.

2.3.1. Організація навчання. Етапи і засоби навчання. Помилки при навчанні і шляхи їх усунення

2.3.2. Навчання техніки гравця. Навчання переміщенню: ходьба, біг, стрибки, біг зі зміною напрямку, бігові ривки на короткі (3-5 м) відстані, зупинка стрибком та подвійним кроком, повороти на місці і в русі. Ловінню та передачі м'яча двома руками зверху, від грудей, однією рукою зверху у русі, однією рукою з місця, однією рукою зверху з місця, однією рукою знизу у русі, однією рукою зверху із зони 3-х очкового кидка, штрафному кидку, однією рукою у стрибку після ведіння, після ведіння у русі та після зупинки.

2.3.3. Навчання тактичним взаємодіям. Навчання тактичним взаємодіям гравців у нападі і захисті. Індивідуальні, групові (прорив і відрив, заслін) та командні дії (персональний і зонний захисти, пресинг).

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА

Змістовий модуль 2.4. Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Баскетбол».

2.4.1. Організація і методика проведення заняття при засвоєнні технічних прийомів у волейболі. Організація і методика проведення підготовчої частини заняття (уроку). Організація і проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні технічних прийомів. Організація і методика проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні тактичних дій. Навчальна практика з суддівства

МОДУЛЬ 3. ВОЛЕЙБОЛ

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Змістовий модуль 3.1. Теоретичні основи викладання гри «Волейбол».

3.1.1. Волейбол, як навчальна дисципліна. Ведення в дисципліну. Волейбол в системі фізичної культури і спорту. Виникнення і розвиток гри. Розвиток волейболу в Україні. Загальна характеристика гри. Рухова діяльність.

3.1.2. Загальні поняття про фізичну підготовку і методика розвитку фізичних якостей. Фізична підготовка: Силові здібності. Швидкісні здібності. Спритність. Гнучкість. Витривалість. Спеціальна психічна підготовка: Морально-вольова підготовка. Спеціальна психічна підготовка.

3.1.3. Техніка і тактика гри у волейбол. Основи техніки (стійки та переміщення). Класифікація і систематика техніки і тактики. Термінологія гри. Техніка подач (нижня і верхня пряма передача), прийом подач (знизу, зверху), передача м'яча (знизу, зверху), нападаючі удари, захисні дії, блокування і страхування гравців.

3.1.4. Організація проведення змагань. Вади змагань і системи розігрування (їх характеристики). Складання положення про змагання. Значення змагань. Планування змагань. Підготовка змагань.

3.1.5. Правила гри та методика. Розміри площадки та обладнання для гри у волейбол. Учасники змагань: одяг волейболіста, судді. Початок та тривалість гри. Розташування гравців на майданчику. Заміна гравців. Порухення правил. Жести суддів. Методичні вказівки до правил змагань.

3.1.6. Характеристика методики і організація навчання. Методика підбору загально розвиваючих та спеціально-підготовчих вправ при засвоєнні ігрових дій у волейболі. Методика навчання техніки і тактики гри. Методика суддівства у змаганнях з волейболу.

3.1.7. Організація і методика проведення занять (уроку). Організація та методичні основи проведення уроку з волейболу в школі. Проведення уроку з недостатньою кількістю спортивного інвентарю. Особливості проведення секційних занять з волейболу в школі.

МЕТОДИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 3.2. *Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.*

3.2.1. Загальні основи методики навчання Послідовність вивчення окремих прийомів гри, вдосконалення (загальні основи). Послідовність навчання.

3.2.2. Методика навчання загально розвиваючим та спеціально підготовчим вправам. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ на місці. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ у русі. Методика підбору та навчання спеціально підготовчих вправ.

3.2.3. Методика навчання прийомам гри у волейболі. Методика навчання переміщенню гравця на майданчику: ходьба, біг, зупинки, стрибки, падіння. Методика навчання техніки подач (нижня і верхня пряма передача), прийому подач (знизу, зверху), передач м'яча (знизу, зверху), нападаючих ударів, захисних дій, блокування і страхування гравців

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 3.3. *Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.*

3.3.1. Організація навчання. Етапи і засоби навчання. Помилки при навчанні і шляхи їх усунення

3.3.2. Навчання техніки гравця. Навчання переміщенням волейболістів при виконанні нападаючих та захисних дій, правильного заняття стійок та вихідних положень волейболістів, передачам м'яча зверху двома руками: в опорі, після переміщень, із зміною напрямку передачі м'яча, у стрибку двома та однією рукою, верхній прямій подачі, передачі м'яча двома руками зверху, передачі м'яча двома руками знизу, після переміщень із зміною напрямку передачі м'яча, передачі м'яча знизу двома руками, після подачі м'яча, нападаючого удару, передачі м'яча знизу у падінні-перекаті на спину, стегно-спину, на груди, прямого нападаючого удару, одинарного блокування

нападаючих ударів у зонах 4, 3, 2, груповому блокуванню з відомим та довільним напрямком нападаючих ударів.

3.3.3. Навчання тактичним взаємодіям.. Навчання тактичним взаємодіям гравців у нападі, при грі зв'язуючого гравця на передній лінії, тактичним взаємодіям гравців у захисті, при грі зв'язуючого гравця на передній лінії, тактичним взаємодіям гравців у нападі при грі зв'язуючого на задній лінії, тактичним взаємодіям гравців у захисті при грі зв'язуючого на задній лінії.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА

Змістовий модуль 3.4. Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Волейбол».

3.4.1. Організація і методика проведення заняття при засвоєнні технічних прийомів у волейболі. Організація і методика проведення підготовчої частини заняття (уроку). Організація і проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні технічних прийомів. Організація і методика проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні тактичних дій. Навчальна практика з суддівства

МОДУЛЬ 4. ФУТБОЛ

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Змістовий модуль 4.1. Теоретичні основи викладання гри «Футбол».

4.1.1. Введення в дисципліну. Футбол як навчальна дисципліна. Виникнення і розвиток гри. Розвиток футболу в Україні. Суть гри та загальна характеристика. Рухова діяльність.

4.1.2. Фізичні та психічні якості футболіста. Загальна фізична підготовка: силові здібності; швидкісні здібності; спритність; гнучкість; витривалість. Спеціальна психічна підготовка: морально-вольова підготовка; спеціальна психічна підготовка.

4.1.3. Техніка і тактика гри. Основи техніки. Класифікація і систематика техніки. Термінологія гри. Техніка польового гравця: удари, зупинки, ведення,

обведення, фінти, відбір м'яча, укидання м'яча із-за бічної лінії. Техніка воротаря: викидання, вибивання, ловля, переводи, відбивання. Техніка пересування: біг, стрибки, зупинки, повороти. Поняття про тактику. Еволюція тактичних систем гри. Тактика нападу: індивідуальні, групові, командні дії. Тактика захисту: індивідуальні, групові, командні дії. Тактичні схеми: 1+4+4+2, 1+4+3+3, 1+3+5+2. Раціональна тактика гри.

4.1.4. Організація проведення змагань. Значення змагань. Види змагань. Планування змагань. Підготовка змагань.

4.1.5. Правила гри та методика. Аналіз правил гри: поле для гри, м'яч, учасники, одяг, судді, тривалість та початок гри, м'яч у грі та поза грою, м'яч забитий у ворота, положення поза грою, вільний та штрафний удар, 11-метровий удар, укидання м'яча із-за бічної лінії, удар від воріт, кутовий удар. Взаємодія суддів на полі. Методичні вказівки до правил змагань.

4.1.6. Характеристика методики і організація навчання. Методика підбору загально розвиваючих та спеціально-підготовчих вправ при засвоєнні ігрових дій у футболі. Методика навчання техніки і тактики гри. Методика суддівства у змаганнях з футболу.

4.1.7. Організація і методика проведення занять (уроку). Організація та методичні основи проведення уроку з футболу в школі. Проведення уроку з недостатньою кількістю спортивного інвентарю. Особливості проведення секційних занять з футболу в школі.

МЕТОДИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 4.2. Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.

4.2.1. Методика навчання загально розвиваючим та спеціально підготовчим вправам. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ на місці. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ у русі. Методика підбору та навчання спеціально підготовчих вправ.

4.2.2. *Методика навчання прийомам гри польового гравця* Методика навчання переміщенню польового гравця: біг, стрибки, зупинки, повороти. Техніки гри: удари, зупинки, введення, відбір м'яча та фінти.

4.2.3. *Методика навчання прийомам гри воротаря.* Методика навчання переміщенню воротаря: стійка, ходьба, біг, стрибки, падіння. Методика навчання техніки протидії і оволодіння м'ячем: ловля, затримка.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 4.3. *Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.*

4.3.1. *Навчання техніки польового гравця.* Техніка переміщення; техніка володіння м'ячем: ведення м'яча, передачі м'яча, удари м'яча у ворота; техніка відбору м'яча: штовхання плеча в плече, стрибком уперед, збоку, підкатом.

4.3.2. *Навчання техніки воротаря.* Техніка переміщень: стійка, ходьба, біг, стрибок, падіння. Техніка протидії та оволодіння м'ячем: затримка та ловля.

4.3.3. *Навчання тактичних дій польового гравця.* Тактичні дії польового гравця у нападі: індивідуальні дії, групові дії, командні дії. Тактичні дії польового гравця у захисті: індивідуальні дії, групові дії, командні дії.

4.3.4. *Навчання тактичних дій воротаря.* Індивідуальні дії. Командні дії.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА

Змістовий модуль 4.4. *Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Футбол».*

4.4.1. *Організація і методика проведення заняття при засвоєнні технічних прийомів у футболі.* Організація і методика проведення підготовчої частини заняття (уроку). Організація і проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні технічних прийомів. Організація і методика проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні тактичних дій. Навчальна практика з суддівства

МОДУЛЬ 5. ГАНДБОЛ

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Змістовий модуль 5.1. Теоретичні основи викладання гри «Гандбол».

5.1.1. Короткий історичний нарис. Виникнення та розвиток гри. Гандбол у системі фізичного виховання на Україні. Еволюція правил гри. Загальна характеристика. Рухова діяльність.

5.1.2. Фізичні та психічні якості гандболіста. Загальна фізична підготовка: силові здібності; швидкісні здібності; спритність; гнучкість; витривалість. Спеціальна психічна підготовка: морально-вольова підготовка; спеціальна психічна підготовка.

5.1.3. Техніка і тактика гри. Основи техніки гри: класифікація техніки; техніка польового гравця; техніка воротаря. Основи тактики гри: класифікація тактики; тактика польового гравця; тактика воротаря.

5.1.4. Організація проведення змагань. Значення змагань. Види змагань. Планування змагань. Підготовка змагань.

5.1.5. Правила гри та методика. Розміри площадки та обладнання для гри у гандбол. Учасники змагань: одяг гандболіста, судді. Початок та тривалість гри. Взяття воріт, початковий кидок, кидок із-за бічної лінії, кидок від воріт, вільний кидок, семиметровий кидок, спірний кидок. Покарання порушників. Жести суддів. Методичні вказівки до правил змагань.

5.1.6. Характеристика методики і організація навчання. Методика підбору загально розвиваючих та спеціально-підготовчих вправ при засвоєнні ігрових дій у гандболі. Методика навчання техніки і тактики гри. Методика суддівства у змаганнях з гандболу.

5.1.7. Організація і методика проведення занять (уроку). Організація та методичні основи проведення уроку з гандболу в школі. Проведення уроку з недостатньою кількістю спортивного інвентарю. Особливості проведення секційних занять з гандболу в школі.

Змістовий модуль 5.2. *Методика навчання і послідовність вивчення прийомів техніки гри.*

5.2.1. *Методика навчання загально розвиваючим та спеціально підготовчим вправам.* Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ на місці. Методика підбору та навчання загально підготовчих вправ у русі. Методика підбору та навчання спеціально підготовчих вправ.

5.2.2. *Методика навчання прийомам гри польового гравця.* Методика навчання переміщенню польового гравця на майданчику: ходьба, біг, зупинки, стрибки, падіння. Методика навчання передачі та ловлі м'яча. Методика навчання кидків м'яча у ворота: кидок м'яча в опорному положенні; кидок м'яча у стрибку.

5.2.3. *Методика навчання прийомам гри воротаря.* Методика навчання переміщенню воротаря: стійка, ходьба, біг, стрибки, падіння. Методика навчання техніки протидії і оволодіння м'ячем: ловля, затримка.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Змістовий модуль 5.3. *Навчання ігровим діям та аналіз основних помилок при навчанні технічним прийомам.*

5.3.1. *Навчання техніки польового гравця.* Техніка польового гравця у нападі: техніка переміщення; техніка володіння м'ячем; ведення м'яча: одно ударне, багато ударне, з різною висотою відскоку; кидок однією рукою хльостом, поштовхом, ударом; кидок з місця і з розбігу. Техніка захисту польового гравця: техніка переміщень (стійка, ходьба, біг, стрибок); техніка протидії і оволодіння м'ячем.

5.3.2. *Навчання техніки воротаря.* Техніка переміщень: стійка, ходьба, біг, стрибок, падіння. Техніка протидії та оволодіння м'ячем: затримка та ловля.

5.3.3. *Навчання тактичних дій польового гравця.* тактичні дії польового гравця у нападі: індивідуальні дії; групові дії; командні дії. Тактичні дії польового гравця у захисті: індивідуальні дії; групові дії; командні дії.

5.3.4. *Навчання тактичних дій воротаря.* Індивідуальні дії. Командні дії.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА

Змістовий модуль 5.4. Організація і методика проведення занять під час вивчення гри «Гандбол».

5.4.1. *Організація і методика проведення заняття при засвоєнні технічних прийомів у гандболі.* Організація і методика проведення підготовчої частини заняття (уроку). Організація і проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні технічних прийомів. Організація і методика проведення основної частини заняття (уроку) при засвоєнні тактичних дій. Навчальна практика з суддівства.

Рекомендована література

МОДУЛЬ 1

1.1. Аксельруд Г.М.. “Рухливі, веселі, винахідливі”. Дитячі ігри та розваги. К.: Богдана. - 1995.- 136 с.

1.2. Былеева В., Коротков И. Подвижные игры: Учебное пособие для институтов физической культуры. М.: ФиС. - 1982 – 224 с.

1.3. Демчишин А.П., Артюх В.М., В.А. Демчишин В.А., Фалес Й.Г. Рухливі і спортивні ігри в школі. Київ: «Освіта». - 1992. - 175 с.

1.4. Козуб., А.І. Могорита. Фізкультхвилинки та ігри в 1- 4 класах.- Тернопіль: Навчальна книга. 2003.- 64 с.

1.5. Коротков И.М. Подвижные игры в школе. В помощь учителям физической культуры. М.: «Просвещение». - 1979. - 190 с.

1.6. Малевич Л.Р. Рухливі ігри у підготовці гандболіста. Методичні розробки. - К. 1973. - 51 с.

1.7. Накутний І.Д. Ігри в легкій атлетиці. К.: «Здоров'я», - 1974. - 140 с.

1.8. Столітенко В.В., Воробей Г.В. Фізичне виховання молодших школярів. Навчальний посібник. – К.: ІЗМН. - 1977.- 140 с.

1.9. Тимошенко О.В., Мішаровський Р.М., Махов В.Я. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор. Навчально-методичний

посібник. Київ: «Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова». 2003. - 212 с.

1.10. Шитик С.М. Подвижные игры. - М. - 1955. – 85 с.

МОДУЛЬ 2

2.1. Введение в курс специализации по баскетболу. УГУФВиС. Текстуальна лекція. - Киев. - 1996. – 16 с

2.2. Леонов А.Д. Баскетбол в системе физического воспитания школьников КГИФК каф. спорт. игр. Текстуальна лекція. - К: «Радянська школа» - 1988. - 24 с.

2.3. Леонов А.Д., Малый А.А. Баскетбол. - Киев: «Радянська школа» – 1989. – 165 с.

2.4. Леонов А.Д. Техника игры в баскетбол. КГИФК, каф. спорт. игр. Лекція. Киев. -1990. – 37 с.

2.5. Организация и проведение соревнований по спортивным играм. КГИФК: каф. спорта и подвижных игр. - Киев. - 1983. – 87 с.

2.6. Официальные правила баскетбола 1994-1998гг. - Киев-Харьков. – 1999. - 194 с.

2.7. Семашко Н.В. Спортивные игры. - М: ФиС. – 1996. - 285 с.

2.8. Смирновский В.В. История развития баскетбола. КГИФК каф. спорт. игр. Текстуальна лекція.- Киев. - 1988. – 56 с.

МОДУЛЬ 3

3.1. Волейбол: навчальна програма для ДЮСШ, спеціалізованих ДЮШОР, ШВСМ. – Київ. - 1993р. – 173 с.

3.2. Волейбол: Правила соревнований. - М: 1994. – 160 с.

3.3. Железняк Ю.Д. Волейбол в школе. - М: Просвещение. - 1989. – 125 с.

3.4. Железняк Ю.Д. 120 уроков по волейболу. - М: Физкультура и спорт. - 1965. – 192 с.

- 3.5. Пименков М.П. Волейбол. Специальные упражнения. - К: 1993. – 196 с.
- 3.6. Хапко В.Е. Волейбол юним. - К: Здоров'я. - 1987. – 118 с.
- 3.7. Хапко В.Е. Техніка гри в волейбол. - К: Здоров'я. - 1984. – 62 с.
- 3.8. Фурманов А.Г. Волейбол в школі - К: Радянська школа. - 1987. – 167 с.

МОДУЛЬ 4

- 4.1. Вихров К.Л. Футбол в школе.-К.: Радянська школа, - 1990. -188с.
- 4.2. Журнал "Фізичне виховання в школі".-2002., №1-4.
- 4.3. Журнал "Фізичне виховання в школі".-2003., №1-4.
- 4.4. Качалин П.Д. Тактика футбола. - М., - 1986.-128 с.
- 4.5. Качаров О.Б., Арефьев В.Г., Основи здоров'я і фізична культура. (Підручник для 3 класу загальноосвітніх учбових закладів). - К.: Просвіта, - 2003. -160 с.
- 4.6. Качаров О.Б., Арефьев В.Г., Основи здоров'я і фізична культура. (Підручник для 2 класу загальноосвітніх учбових закладів). - К.: Просвіта, - 2003.-160 с.
- 4.7. Правила игры. Федерация футбола Украины (под редакцией К. Вихрова). - Киев. - 1998. - 68 с.
- 4.8. Правила игры в футзал (Мини-футбол). Федерация мини-футбола Украины. Киев. - 1998. - 36 с.
- 4.9. Романенко А.Н., Джус О.Н., Догадин М.Е.. Книга тренера по футболу. - К. - 1988. - 253 с.
- 4.10. Соломонко В.В., Лисенчук Г.А., Соломонко О.В.. Футбол (Підручник для студентів вищих учбових закладів фізичного виховання і спорту). - Київ: Олімпійська література. - 1997. - 288 с.
- 4.11. Тимошенко О.В., Мішаровський Р.М., Махов В.Я., Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор: Навчально-методичний посібник.- К.- 2003.- 213 с.

4.12. Шамардин В.И., Савченко В.Г., Футбол: Методическое пособие. - Днепропетровск. - 1997.-213 с.

МОДУЛЬ 5

5.1. Игнатъева В. Я. Гандбол. Учебное пособие для ин-тов физ. культ. - М.: ФиС. - 1983.- 200 с.

5.2. Латышкевич Л. А. и др. Гандбол (Учебн. пособие для ин-тов физ. культ.) - Киев: Выща школа. - 1988. - 198 с.

5.3. Латышкевич Л. А., Маневич Л. Р. Гандбол. - К.: Радянська школа, - 1980. - 70 с

5.4. Теория и методика гандбола: Программа для фак. Базовой подготовки ИФК. Специальность 0303 «Физическая культура» (учебно-методическое объединение по физ. образованию. Сост. Игнатъева В. Я. - М. - 1990. - 46 с

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» (I, II, III КУРСИ) Всього 594 години: лекції – 104 години, семінарські заняття – 102 годин, індивідуальна робота - 96 годин, самостійна робота – 292 години. Рубіжний контроль - I, III, V, VI семестри. Підсумковий контроль - VI семестр

СЕМЕСТР		I							
	№ тижня	Лекції	Семінарські заняття	Самостійна робота	Контроль				
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми семінарських занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів			
МОДУЛЬ 1. ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ	I	Фізична культура і спорт як суспільне явище / 2 год.		Ідейні, законодавчо-правові та програмно-нормативні засади функціонування галузі фізичної культури і спорту	Відвідування занять	10			
	II								
	III		Фізична культура і спорт як суспільне явище та галузь діяльності / 2 год.						
	IV	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					Матеріально-технічне та інформаційне забезпечення галузі	Реферат	20
	V	Розвиток вищої освіти. Система освіти в галузі / 2 год.							
	VI								
	VII		Система вищої освіти / 2 год.						
	VIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					Діяльність вищого навчального закладу	Конспект лекцій	10
	IX	Характеристика фахівців з фізичного виховання / 2 год.							
	X								
	XI		Кадрове забезпечення галузі / 2 год.						
	XII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень			Навчання та інші види діяльності студента	Відвідування занять	20		
	XIII	Діяльність вищого навчального закладу / 2 год.							
	XIV								
	XV								
	XVI								
	XVII								
	XVIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень							
	XIX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень							
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень			Тести	40			
					Всього :	100			

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» (I, II, III КУРСИ) Всього 594 години: лекції – 104 години, семінарські заняття – 102 годин, індивідуальна робота - 96 годин, самостійна робота – 292 години. Рубіжний контроль - I, III, V, VI семестри. Підсумковий контроль - VI семестр

СЕМЕСТР		III					
	№ тижня	Лекції	Семінарські заняття	Самостійна робота	Контроль		
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми семінарських занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ II. ІСТОРІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	I	Предмет історії фізичної культури. Фізична культура в первісному суспільстві та в стародавній цивілізації / 2 год.		Фізична культура в епоху феодалізму	Реферат Відвідування занять	10 10	
	II	Фізична культура Античної Греції та Риму / 2 год.					
	III		Світова історія фізичної культури / 2 год.				
	IV	Фізична культура в перший і в другий період нової історії (XV - XX ст.) / 2 год.		Фізична культура Київської Русі			
	V		Світова історія фізичної культури / 2 год.				
	VI	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	VII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	VIII	Фізична культура на Україні (XVIII - поч. XX ст.) / 2 год.		Фізична культура рицарів. Фізична культура селян і міщан	Реферат Відвідування занять	10 10	
	IX		Історія фізичної культури і спорту в Україні / 2 год.				
	X	Фізична культура і спорт в Україні з 1917 року до наших днів / 2 год.					
	XI		Історія фізичної культури і спорту в Україні / 2 год.				
	XII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	XIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	XIV	Міжнародний спортивний рух у післявоєнні роки / 2 год.		Система тілесного і духовного виховання в Запорізькій Січі. Виникнення та розвиток міжнародного спортивного руху до I світової війни. Олімпійські ігри і розвиток спорту між двома світовими війнами.	Конспект лекцій Відвідування занять Тести	10 10 40	
	XV		Історія міжнародного спортивного руху у післявоєнні роки / 2 год.				
	XVI						
	XVII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	XVIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	XIX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень					
Всього :							100

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» (I, II, III КУРСИ) Всього 594 години: лекції – 104 години, семінарські заняття – 102 годин, індивідуальна робота - 96 годин, самостійна робота – 292 години. Рубіжний контроль - I, III, V, VI семестри. Підсумковий контроль - VI семестр

СЕМЕСТР		IV					
	№ тижня	Лекції	Семінарські заняття	Самостійна робота	Контроль		
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми семінарських занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ III. ТЕОРІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	I	Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна / 2 год.	Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна / 2 год.	Основи сучасної української національної системи фізичного виховання	Реферат	20	
	II						
	III	Принципи фізичного виховання / 2 год.	Принципи фізичного виховання / 2 год.				
	IV	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				Відвідування занять	10
	V	Засоби і методи фізичного виховання / 2 год.	Засоби і методи фізичного виховання / 2 год.	Програмно-нормативні основи системи фізичного виховання	Конспект лекцій	10	
	VI						
	VII	Форми занять у фізичному вихованні / 2 год	Форми занять у фізичному вихованні / 2 год	Оцінка рухової підготовленості учнів	Відвідування занять	10	
	VIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	IX	Рухові навантаження на уроках фізичної культури. Навчання фізичним вправам / 2 год.	Рухові навантаження на уроках фізичної культури. Навчання фізичним вправам / 2 год.	Оцінка рухової підготовленості учнів	Відвідування занять	10	
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 8 годин на тиждень					
Всього :						100	
МОДУЛЬ IV. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ	XI	Загальна характеристика фізичних якостей людини і методика їх удосконалення. Основи методики розвитку сили / 2 год.	Основи вдосконалення фізичних якостей людини / 2 год.	Методи контролю за рівнем розвитком фізичних якостей.	Конспект лекцій	10	
	XII						
	XIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	XIV	Основи методики розвитку швидкості. Основи методики розвитку спритності / 2 год.	Основи вдосконалення фізичних якостей людини / 2 год.	Контроль при розвитку фізичних якостей.	Реферат	20	
	XV						
	XVI	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				Відвідування занять	10
	XVII	Основи методики розвитку витривалості. Основи методики розвитку гнучкості / 2 год.	Основи вдосконалення фізичних якостей людини / 2 год.	Контроль при розвитку фізичних якостей.	Відвідування занять	10	
	XVIII						
	XIX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 6 годин на тиждень				Тести	40
Всього :						100	

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» (I, II, III КУРСИ) Всього 594 години: лекції – 104 години, семінарські заняття – 102 годин, індивідуальна робота - 96 годин, самостійна робота – 292 години. Рубіжний контроль - I, III, V, VI семестри. Підсумковий контроль - VI семестр

СЕМЕСТР		V				
	№ тижня	Лекції	Семінарські заняття	Самостійна робота	Контроль	
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми семінарських занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів
МОДУЛЬ V. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛІ	I	Форми побудови занять фізичними вправами.		Фізична підготовка учнів до складання державних тестів		
	II	Планування та облік у фізичному вихованні / 2 год.				
	III					
	IV	Форми побудови занять у фізичному вихованні / 2 год.				
	V	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень			Відвідування занять	10
	VI	Фізичне виховання дітей дошкільного віку.		Створення в класі сприятливого психологічного клімату	Реферат	20
	VII	Методика розвитку фізичних якостей дітей шкільного віку / 2 год.				
	VIII	Теоретико-методичні основи фізичного виховання дошкільного і шкільного віку / 2 год.				
	IX				Відвідування занять	10
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	XI	Основи методики фізичного виховання дітей різного віку. Фізичне виховання учнів з ослабленим здоров'ям / 2 год.		Методика оздоровчого впливу різних видів рухової діяльності		
	XII					
	XIII	Теоретико-методичні основи фізичного виховання дошкільного і шкільного віку / 2 год.				
	XIV				Конспект лекцій	10
	XV	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 1 година на тиждень				
	XVI	Методика складання документів планування.		Організація і керівництво системою фізичного виховання в дошкільних та шкільних навчальних закладах	Відвідування занять	10
	XVII	Основи диференційованого фізичного виховання / 2 год.				
	XVIII					
	XIX	Теоретико-методичні основи фізичного виховання дошкільного і шкільного віку / 2 год.				
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 8 годин на тиждень			Тести	40
Всього :						100

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» (I, II, III КУРСИ) Всього 594 години: лекції – 104 години, семінарські заняття – 102 годин, індивідуальна робота - 96 годин, самостійна робота – 292 години. Рубіжний контроль - I, III, V, VI семестри. Підсумковий контроль - VI семестр

СЕМЕСТР		VI					
№ тижня	Лекції Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Семінарські заняття Теми семінарських занять/кількість годин на тиждень	Самостійна робота	Контроль			
				Види контролю	Кіл-сть балів		
МОДУЛЬ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОЗДОРОВОЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.	I	Основні поняття та загальна характеристика ОФК. Характеристика засобів спеціальної оздоровчої спрямованості / 2 год.	Основні поняття та загальна характеристика ОФК. Характеристика засобів спеціальної оздоровчої спрямованості / 2 год.	Механізми оздоровчого впливу різних видів рухової діяльності	Відвідування занять Реферат	15 20	
	II	Методика занять оздоровчої спрямованості. Фізкультурно-оздоровчі системи / 2 год.					
	III	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	IV	Особливості методики занять з учнями різних вікових груп та стану здоров'я. Планування фізкультурно-оздоровчої роботи / 2 год.	Особливості методики занять з учнями різних вікових груп та стану здоров'я. Планування фізкультурно-оздоровчої роботи / 2 год.				Параметри навантажень. Рівень знань, як фактор сприйняття оволодінню практичними навичками.
	V	Загальна характеристика виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури. Методика профілактично-оздоровчих занять / 2 год.	Загальна характеристика виробничої та оздоровчо-рекреативної фізичної культури. Методика профілактично-оздоровчих занять / 2 год.				Профілактика захворювань
	VI	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 22 години на тиждень			Відвідування занять Конспект лекцій Тести	15 10 40	
	Всього :					100	
	МОДУЛЬ VII. ДИТЯЧІЙ ТА ЮНАЦЬКИЙ СПОРТ	XI	Засоби, методи і принципи спортивного тренування / 2 год.	Засоби, методи і принципи спортивного тренування / 2 год.	Змагання у спорті. Реакція організму спортсмена на змагальні навантаження	Відвідування занять	30
		XII	Навантаження у спорті і його вплив на організм спортсмена / 2 год.	Навантаження у спорті і його вплив на організм спортсмена / 2 год.			
		XIII	Види підготовки у спортивному тренуванні / 4 год.	Види підготовки у спортивному тренуванні / 4 год.	Регуляція психічної напруги. Удосконалення толерантності до емоційного стресу	Реферат	20
XIV		Побудова тренувальних занять / 2 год.	Побудова тренувальних занять / 2 год.	Конспект лекцій		10	
XV		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 8 годин на тиждень			Тести	40	
Всього :					100		
МОДУЛЬ VIII. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ	XVI	Роль і значення первинних фізкультурно-оздоровчих організацій колективу фізичної культури / 4 год.	Роль і значення первинних фізкультурно-оздоровчих організацій колективу фізичної культури / 4 год.	Форми проведення фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів студентської молоді	Відвідування занять	10	
	XVII	Спортивний клуб - як нова форма первинної організації у галузі фізичної культури / 2 год.	Спортивний клуб - як нова форма первинної організації у галузі фізичної культури / 2 год.				
	XVIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			Реферат	20	
	XIX	Характеристика фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів. Фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота в літніх таборах / 4 год.	Характеристика фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів. Фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота в літніх таборах / 4 год.	Класифікація літніх таборів. Добір кадрів для роботи в літніх спортивно-оздоровчих таборах.	Конспект лекцій	10	
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 12 годин на тиждень				Тести	40
Всього :					100		

**IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IV КУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.
Підсумковий контроль - VIII семестр**

СЕМЕСТР		I				
	№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль	
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів
МОДУЛЬ 1. РУХЛИВІ ІГРИ	I	Основні поняття про рухливі ігри. Історія виникнення і розвиток рухливих ігор / 2 год. Місце рухливих ігор в системі фізичного виховання. /2 год.		Педагогічні вимоги до організації і проведення рухливих ігор.	Конспект лекцій Тести	10 40
	II	Особливості методики навчання і проведення рухливих ігор у шкільному віці / 4 год.				
	III	Особливості методики і проведення рухливих ігор у позаурочних формах фізичного виховання / 2 год. Рухливі ігри під час занять спортом і використання їх для підготовки до здачі державних нормативів. Науково-дослідна робота з проблем рухливих ігор / 2 год.				
	IV	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 4 години на тиждень				
	V		Проведення рухливих ігор на уроках в 1 - 3 класах / 4 год.	Організація проведення змагань "Веселі старты".	Проведення рухливих ігор під час занять	20
	VI		Проведення рухливих ігор на уроках в 4 - 6 класах / 4 год.			
	VII		Проведення рухливих ігор на уроках в 7 - 8 класах / 4 год.			
	VIII		Проведення рухливих ігор в позаурочних формах в 1 - 3 класах / 2 год. Проведення рухливих ігор в позаурочних формах в 4 - 6 класах / 2 год.			
	IX		Проведення рухливих ігор під час занять спортом і використання їх для підготовки до здачі державних нормативів у 7 - 8 класах / 2 год.			
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 4 години на тиждень				
	XI					
	XII					
	XIII					
	XIV					
	XV					
	XVI					
	XVII					
	XVIII					
	XIX					
	XX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 4 години на тиждень				Відвідування занять
					Всього :	100

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		II			
№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль	
	Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів
МОДУЛЬ II. БАСКЕТБОЛ	I	Характеристика методики і організація навчання./ 2 год.		Загальні поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	
	II	Організація і методика проведення уроку / 2 год.			
	III	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень		Тести	20
	IV		Методика та навчання тактичним діям у нападі і в захисті / 4 год.	Загальні основи методики навчання	
	V				
	VI		Організація і методика проведення уроку. Методика суддівства (взасомодія суддів на майданчику) / 4 год.		Проведення заняття і практика суддівства
	VII				
	VIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			20
	IX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	XI				
	XII				
	XIII				
	XIV				
	XV				
	XVI				
	XVII				
	XVIII				
	XIX				
	XX				
Всього:					100

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		II					
	№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль		
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ III. ВОЛЕЙБОЛ	I	Волейбол як навчальна дисципліна. Техніка і тактика гри у волейбол / 4 год.		Загальні поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	Конспект занять	10	
	II	Правила гри та методика судівства / 2 год.	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	III		Навчання техніки гри: переміщенню (при виконанні нападаючих і захисних дій), передачам м'яча зверху двома руками, двома руками зверху / 4 год.	Організація і проведення змагань	Практичні нормативи	20	
	IV		Навчання техніки гри: переміщенню (правильне заняття стійок і вихідних положень), передачам м'яча двома руками знизу, верхній прямий подачі. Навчання тактичним діям у нападі, при грі зв'язуючого на передній лінії / 4 год.				
	V		Навчання техніки гри: передачам м'яча двома руками зверху у стрибку, прямого нападаючого удару, передачі знизу. Навчання тактичним діям у захисті, при грі зв'язуючого на передній лінії / 4 год.				
	VI		Навчання техніки гри: передачі м'яча двома руками знизу після зміни напрямку передачі, одинарному та груповому блокуванні. Навчання тактичним діям у нападі і захисті при грі зв'язуючого на задній лінії / 4 год.				
	VII		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 6 годин на тиждень		Загальні основи методики навчання	Відвідування занять	30
	VIII		Методика та навчання загально підготовчих вправ на місці і у русі. Методика навчання переміщенню, передачам та подачам м'яча / 4 год.				
	IX		Методика та навчання спеціально підготовчих вправ . Методика навчання прямому нападаючому удару, одинарному і груповому блокуванні / 4 год.				
	X		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	XI						
	XII						
	XIII						
	XIV						
	XV						
	XVI						
	XVII						
	XVIII						
	XIX						
	XX						

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		III				
№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль		
	Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ III. ВОЛЕЙБОЛ	I	Характеристика методики і організація навчання./ 2 год.		Загальні поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	Тести	20
	II	Організація і методика проведення уроку / 2 год.				
	III	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	IV		Методика та навчання тактичним діям у нападі і в захисті / 4 год.	Загальні основи методики навчання	Проведення заняття і практика суддівства	20
	V					
	VI					
	VII	Організація і методика проведення уроку. Методика суддівства / 4 год.				
	VIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	IX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень				
	XI					
	XII					
	XIII					
	XIV					
	XV					
	XVI					
	XVII					
	XVIII					
	XIX					
	XX					
Всього:					100	

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		IV					
	№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль		
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ IV. ФУТБОЛ	I	Введення в дисципліну футбол / 2 год.		Загальні поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей			
	II	Техніка і тактика гри у футбол / 2 год.					
	III	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			Конспект занять	10	
	IV		Навчання техніки польового гравці у нападі (техніка переміщення, техніка володіння м'ячем) / 4 год.	Організація і проведення змагань			
	V						
	VI						
	VII		Навчання техніки польового гравці у нападі (техніка ведення, техніка передачі і удару м'яча) / 4 год.				
	VIII	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			Практичні нормативи	10	
	IX	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	XI						
	XII						
	XIII						
	XIV						
	XV						
	XVI						
	XVII						
	XVIII						
	XIX						
	XX						

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		V					
	№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль		
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ IV. ФУТБОЛ	I	Правила гри та методика суддівства. Організація і методика проведення уроку / 4 год.		Загальна поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	Тести	20	
	II	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень					
	III		Навчання техніки гри у захисті (техніка переміщень і відбору м'яча штовхання плеча в плече, підкати), / 4 год.	Організація і проведення змагань	Практичні нормативи	10	
	IV		Навчання техніки гри воротаря. Навчання тактичним діям польового гравця у нападі / 4 год.				
	V	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 4 години на тиждень					
	VI		Методика та навчання загально підготовчих вправ на місці і у русі. Методика навчання переміщенню та відбору м'яча / 4 год.	Загальні основи методики навчання	Відвідування занять	30	
	VII		Методика та навчання спеціально підготовчих вправ у футболі. Методика навчання передачам та ударам м'яча. Методика навчання технічним прийомам воротаря / 4 год.				
	VIII		Методика та навчання тактичним діям польового гравця у нападі і в захисті та тактики гри воротаря / 4 год.				
	IX		Організація і методика проведення уроку. Методика суддівства / 4 год.		Проведення заняття і практика суддівства	20	
	X	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 4 години на тиждень					
	XI						
	XII						
	XIII						
	XIV						
	XV						
	XVI						
	XVII						
	XVIII						
	XIX						
	XX						
Всього:						100	

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IVКУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		VI.				
	№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль	
		Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів
МОДУЛЬ V. ГАНДБОЛ	I	Короткий історичний нарис. Техніка і тактика гри в гандбол / 4 год.		Загальна поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	Конспект лекцій	10
	II		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	III		Навчання техніки польового гравця у нападі: переміщення (ходьба, біг, стрибки), ведення м'яча (одноударне), ведення м'яча (багатоударне), ловля та передача м'яча у на місці і в русі. Навчання тактичним (індивідуальним) діям у нападі / 4 год.	Організація і проведення змагань	Практичні нормативи	10
	IV		Навчання техніки польового гравця у нападі: ловля та передачі м'яча у русі, кидки м'яча однією рукою зверху на місці і в русі. Навчання тактичним (груповим і командним) діям у нападі / 4 год.			
	V		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень	Загальні основи методики навчання	Відвідування занять	15
	VI		Методика та навчання загально підготовчих вправ на місці і у русі. Методика навчання переміщенню, ловлі і передачам м'яча / 4 год.			
	VII		Методика та навчання спеціально підготовчих вправ . Методика навчання веденню і кидкам м'яча у ворота / 4 год.	ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень	Проведення заняття і практика суддівства	10
	VIII		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	IX		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	X					
	XI					
	XII					
	XIII					
	XIV					
	XV					
	XVI					
	XVII					
	XVIII					
	XIX					
	XX					

IV. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНА КАРТА ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНИХ І РУХЛИВИХ ІГОР» (I, II, III, IV КУРСИ) Всього 504 години: лекції – 46 години, практичні заняття – 144 годин, індивідуальна робота - 84 годин, самостійна робота – 230 години. Рубіжний контроль - I, II, III, V, VII семестри.

Підсумковий контроль - VIII семестр

СЕМЕСТР		VII.				
№ тижня	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контроль		
	Теми лекцій/кількість годин на тиждень	Теми практичних занять/кількість годин на тиждень		Види контролю	Кіл-сть балів	
МОДУЛЬ V. ГАНДБОЛ	I	Правила гри та методика суддівства. Організація і методика проведення уроку / 4 год.		Загальна поняття про фізичну підготовку і розвиток фізичних якостей	Тести	20
	II		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	III		Навчання техніки польового гравця у захисті: переміщення, протидія і оволодіння м'ячем. Навчання тактичним (індивідуальним і груповим) діям у нападі / 4 год.	Організація і проведення змагань	Практичні нормативи	10
	IV		Навчання техніки гри воротаря: переміщення, протидія і оволодіння м'ячем Навчання тактичним (командним) діям у захисті і тактичним діям воротаря / 2 год.			
	V		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень	Загальні основи методики навчання	Відвідування занять	15
	VI		Методика та навчання загально підготовчих вправ на місці і у русі. Методика навчання переміщенню, ловлі і передачам м'яча / 4 год.			
	VII		Методика та навчання спеціально підготовчих вправ . Методика навчання веденню і кидкам м'яча у ворота / 4 год.		Проведення заняття і практика суддівства	10
	VIII		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	IX		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	X		ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА / 2 години на тиждень			
	XI					
	XII					
	XIII					
	XIV					
	XV					
	XVI					
	XVII					
	XVIII					
	XIX					
	XX					
					Всього:	100

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Факультет _____

Кафедра _____

„Затверджую”

Проректор з навчально-методичної роботи

_____ 200_ р.
« _____ » _____

Структура

комплексного контролю знань студентів з модуля 5 (Гандбол)

інтегрованого курсу

«Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор»

для студентів ____ курсу спеціальності « _____ »

Укладач: _____

(Прізвище, ім'я, по батькові)

Декан факультету

_____ (П. І. По бат.)

_____ 200_ р.

Завідувач кафедри

_____ (П. І. По бат.)

_____ 200_ р.

Київ – 200_ рік

З дисципліни «Гандбол і методика викладання» формою контролю успішності студентів є залік. Об'єктом контролю знань студентів у формі заліку є результати поточного контролю знань і умінь студентів.

Завданням **поточного контролю** є систематична перевірка розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу, виконання прийомів гри і методики їх виконання, складання конспекту та умінь самостійно проводити урок з гандболу. Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою.

Об'єктом поточного контролю студентів з дисципліни «Гандбол і методика викладання» є:

- а) контроль за виконанням модульних завдань;
- б) контроль систематичності та активності роботи студентів протягом семестру над вивченням програмного матеріалу дисципліни.

При виконанні **модульних завдань** оцінюванню підлягають виконання практичних нормативів та знання з теорії й методики викладання даної гри.

При виконанні *першого модульного завдання* оцінюються розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу дисципліни. Для цього пропонується 24 питання з тем теоретичного курсу «Гандбол і методика викладання», де кожний білет складається з двох питань.

Тематика

питань підсумкової перевірки з тем теоретичного курсу *«Гандбол і методика викладання»*

1. Виникнення та розвиток гри гандбол.
2. Гандбол у системі фізичного виховання в Україні.
3. Еволюція правил гри
4. Загальна характеристика гри гандбол.
5. Рухова діяльність гандболіста.
6. Фізична підготовка гандболіста.
7. Спеціальна психічна підготовка гандболіста.
8. Основи техніки гри.

9. Методика навчання прийомів техніки польового гравця
10. Методика навчання прийомів техніки воротаря
11. Основи тактики гри
12. Методика навчання тактичним діям польового гравця.
13. Методика навчання тактичним діям воротаря.
14. Значення змагань.
15. Види змагань.
16. Планування змагань.
17. Підготовка змагань.
18. Розміри майданчика та обладнання гри гандбол.
19. Учасники змагань: одяг гандболіста, судді.
20. Початок та тривалість гри.
21. Взяття воріт, початковий кидок, кидок із-за бічної лінії, кидок від воріт, вільний кидок, семиметровий штрафний кидок, спірний кидок.
22. Покарання порушників.
23. Жести суддів.
24. Методичні вказівки до правил гри.

Критерії оцінки

10 балів – абсолютна відповідь.

8 балів – повна відповідь.

6 балів – обґрунтована відповідь.

4 бали – часткова відповідь.

2 бали – відповідь-доповнення.

0 балів – недостатня відповідь.

За кожну відповідь виставляється максимально по 10 балів. Максимальна кількість балів за перше модульне завдання становить 20.

Друге модульне завдання полягає у визначенні вмінь і навичок під час виконання технічних прийомів гри *Гандбол* за допомогою рухових тестів.

Рухові тести

- ведення м'яча 30 м між стійками, які розташовані на відстані 5 м

на швидкість,

- передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання.
- кидки м'яча у ворота на точність з відстані семиметрового штрафного кидка у різні зони, а саме: послідовно у лівий нижній бік воріт, у верхній лівий бік, у правий верхній бік та у нижній правий бік воріт. Потім знову кидки виконуються в такій черзі до 8 спроб, при цьому м'яч повинен перетнути ворота по повітрю,

- кидки м'яча у ворота на точність з відстані для юнаків 30 м, для дівчат - 20 м. При цьому м'яч повинен перетнути лінію воріт по повітрю. Для виконання цього нормативу надається 7 спроб.

Критерії оцінки

Бали	0	1	2	3	4	5
Рухові тести						
Ведення м'яча 30 м <i>юнаки</i>	5,8	5,6	5,4	5,2	5,0	4,8
<i>дівчата</i>	6,8	6,6	6,4	6,2	6,0	5,8
Передачі в трійках зі зміною місць	<i>3 порушеннями правил та з втратою м'яча</i>					<i>Без порушень правил та без втрати м'яча</i>
Кидок м'яча у ворота з 7 м на точність у різні зони						
<i>юнаки</i>	1	2	3	4	5	6
<i>дівчата</i>	0	1	2	3	4	5
Кидки м'яча у ворота з відстані	0	1	2	3	4	5

Кожний практичний норматив оцінюється 5 балами. Максимальна кількість балів за друге модульне завдання становить 20.

Третє модульне завдання передбачає практичне використання накопичених знань і вмінь, які отримані в процесі вивчення програмного матеріалу під час проведення уроків як учитель фізичної культури та обслуговування матчів як суддя майданчику.

Під час проведення уроків як учитель фізичної культури визначаються знання, вміння і навички у складанні конспекту уроку та в правильності й чіткості постановки команд на занятті.

Критерії оцінки

10 балів – складання конспекту занять без помилок (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, дотримання правил термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх, ефективне використання спортивного інвентарю.

8 балів – складання конспекту занять без помилок (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, дотримання правил термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, не доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх, неефективне використання спортивного інвентарю.

6 балів - складання конспекту занять з незначними помилками (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, помилки у використанні термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю

учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, не доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх, неефективне використання спортивного інвентарю.

4 бали – складання конспекту занять з незначними помилками (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, помилки у використанні термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, не ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, не доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх, неефективне використання спортивного інвентарю.

2 бали - складання конспекту занять із значними помилками (неправильна і нечітка постановка завдань, невідповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, дотримання правил уживання термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил термінології під час проведення заняття, неправильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку і управління діяльністю учнів, не ефективне використання часу за частинами уроку і окремими видами фізичних вправ, не доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання вправ учнями з урахуванням специфіки вправ, не ефективне використання спортивного інвентарю.

0 балів - складання конспекту занять із значними помилками (неправильна і нечітка постановка завдань, невідповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, недотримання правил термінології під час складання конспекту заняття), недотримання правил термінології під час проведення заняття, неправильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку і управління діяльністю учнів, неефективне

використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів організації учнів і способів виконання вправ учнями з урахуванням специфіки вправ, неефективне використання спортивного інвентарю.

Під час обслуговування матчів як суддя на майданчику оцінюються знання правил гри та визначається здатність до застосування їх на практиці.

Критерії оцінки

10 балів – порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства відповідає правилам гри, спостерігається взаємодія між суддями, правильний вибір місця на майданчику.

8 балів - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства відповідає правилам гри, спостерігається взаємодія між суддями, не правильний вибір місця на майданчику.

6 балів - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між суддями, не правильний вибір місця на майданчику.

4 бали - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між суддями, не правильний вибір місця на майданчику.

2 бали - порушення правил фіксується правильно, свисток під час порушень лунає із запізненням, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між суддями, не правильний вибір місця на майданчику.

0 балів - неправильне трактування правил гри, свисток під час порушень лунає із запізненням, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між суддями, не правильний вибір місця на майданчику.

Максимальна кількість балів за третє модульне завдання становить 10.

Контроль систематичності та активності роботи протягом періоду викладання дисципліни, вивчення програмного матеріалу оцінюється наступним чином:

Систематичність роботи протягом року визначається за допомогою контролю відвідуваності занять. При цьому розраховується «вартість одного заняття» за допомогою формули:

$$V_z = \frac{M_{kb}}{N_z};$$

де V_z – вартість одного навчання; M_{kb} – максимальна кількість балів за відвідування занять; N_z – кількість проведених занять.

Таким чином, студент може додатково отримати певну суму балів за результатами відвідуваності ним занять. У випадку, коли студент навчається за індивідуальним графіком, додаткові бали йому нараховуються за результатами спортивних чи професійних досягнень.

Активність роботи протягом періоду викладання дисципліни визначається за допомогою вчасного виконання модульних завдань, успішного виступу на семінарських чи активності на практичних заняттях. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, додаткові бали за активність можуть отримати у випадку вчасного виконання завдань, отриманих під час складання індивідуального плану проходження матеріалу.

У випадку невиконання студентом вищенаведених умов йому виставляється 0 балів.

При контролі систематичності та активності роботи студентів оцінюванню можуть підлягати: відвідування практичних занять, вчасність виконання практичних нормативів, участь у змаганнях з даного виду спорту, підготовка рефератів та їх презентація, інші форми роботи.

Студенти, що не виконали обов'язкових завдань поточного контролю з відповідної дисципліни, розглядаються як такі, що мають академічну заборгованість.

Якщо за результатами поточного контролю студент отримав менше 60 балів із 100 можливих, дана дисципліна йому не зараховується і розглядається як академічна заборгованість.

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Інститут фізичного виховання та спорту
Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту

„Затверджую”

Проректор з навчально-методичної роботи

« _____ » _____ 200_р

Структура

комплексного контролю знань

студентів з інтегрованого курсу

«Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор»

для студентів I – IV курсів спеціальності «Фізичне виховання»

Укладач:

(прізвище, ім'я, по батькові)

Декан факультету

(прізвище, ім'я, по батькові)

Завідувач кафедри

(прізвище, ім'я, по батькові)

Київ – 200_ рік

З дисципліни «**Теорія та методика викладання спортивних і рухливих ігор**» формою контролю успішності студентів є залік та іспит. Об'єктом контролю знань студентів у формі заліку є результати поточного контролю, а у формі іспиту - підсумкового контролю знань і вмінь студентів.

Завданням **поточного контролю** є систематична перевірка розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу, виконання легкоатлетичних вправ та оволодіння методикою їх навчання, складання конспекту та умінь самостійно проводити урок з легкої атлетики. Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою.

Об'єктом поточного контролю студентів з інтегрованого курсу «**Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор**» є:

- а) контроль за виконанням модульних завдань;
- б) контроль систематичності та активності роботи студентів протягом семестру над вивченням програмного матеріалу дисципліни.

Метою проведення підсумкового іспиту є покращання оцінки, отриманої за результатами поточного рейтингового контролю.

При виконанні **модульних завдань** оцінюванню підлягають виконання практичних нормативів та знання з теорії і методики викладання легкої атлетики.

Поточний контроль здійснюється за сумою балів після виконання 1-2, 3-5, 6-8, 9–11 та 12-14 модульних завдань. Тобто за весь період вивчення інтегрованого курсу «**Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор**» буде здійснено чотири поточних та один підсумковий контроль.

При виконанні *першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання* оцінюються розуміння та запам'ятовування програмного матеріалу. Для цього пропонуються тестові завдання з теорії інтегрованого курсу «**Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор**» з певного модуля, де кожне питання передбачає чотири варіанти відповідей, одна з яких правильна.

Критерії оцінки першого модульного завдання: 40 балів — 100% правильних відповідей, **36 балів** – 90%, **32 балів** – 80%, **28 балів** – 70%, **24 балів** – 60%, **20 балів** – 50%, **16 балів** — 40%, **12 балів** – 30%, **8 бали** - 20%, **4 бали** – 10%, **0 балів** - 0%.

Максимальна кількість балів за перше модульне завдання становить 40.

Критерії оцінки третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання: 20 балів — 100% правильних відповідей, **18 балів** – 90%, **16 балів** – 80%, **14 балів** – 70%, **12 балів** – 60%, **10 балів** – 50%, **8 балів** — 40%, **6 балів** – 30%, **4 бали** - 20%, **2 бали** – 10%, **0 балів** - 0%.

Максимальна кількість балів за кожне модульне завдання становить 20.

Четверте, сьоме, десяте та тринадцяте модульне завдання полягає у визначенні вмінь і навичок під час виконання технічних прийомів зі спортивних ігор за допомогою рухових тестів.

Рухові тести четвертого модульного завдання

- ведення м'яча 28 м. на швидкість із зупинками у два кроки та поворотом (викрокуванням) і послідовним веденням у зворотному напрямку;
- передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання 28м в три паси з кінцевим завершальним кидком;
- ведення м'яча лівою і правою рукою вздовж штрафного майданчика з переходом на подвійний крок з виконанням кидка в кільце;
- штрафні кидки (на техніку виконання) з 10 спроб.

Критерії оцінки

Бали	0	1	2	3	4	5
Рухові тести						
1	2	3	4	5	6	7
Ведення м'яча 28 м <i>юнаки</i> <i>дівчата</i>		<i>56"</i> <i>1,04"</i>	<i>54"</i> <i>1'</i>	<i>50"</i> <i>58"</i>	<i>48"</i> <i>54"</i>	<i>45"</i> <i>50"</i>
Передачі в трійках зі зміною місць	<i>3 порушеннями правил та з втратою м'яча</i>					<i>Без порушень правил та без втрати м'яча</i>
Ведення м'яча лівою і правою рукою з виконанням кидка в кільце з 6 спроб <i>юнаки</i> <i>дівчата</i>	<i>1</i> <i>0</i>	<i>2</i> <i>1</i>	<i>3</i> <i>2</i>	<i>4</i> <i>3</i>	<i>5</i> <i>4</i>	<i>6</i> <i>5</i>
Штрафні кидки з 10 спроб <i>юнаки</i> <i>дівчата</i>	<i>1</i> <i>0</i>	<i>2</i> <i>1</i>	<i>3</i> <i>2</i>	<i>4</i> <i>3</i>	<i>5</i> <i>4</i>	<i>7</i> <i>6</i>

Рухові тести сьомого модульного завдання

- біг від лицьової лінії до лінії нападу і назад з торканням рукою розмітки 5 разів (6х5). Реєструється час в секундах (швидкість переміщення);
- присідання за 20 секунд, враховується кількість разів (швидкісна сила).
- прийом-передача м'яча обома руками зверху через сітку (кількість разів).
- нижня пряма передача з одного місця у зони №1 та №5;

Критерії оцінки

Бали Рухові тести	0	1	2	3	4	5
	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
Біг 6x5						
<i>юнаки</i>	<i>9,1</i>	<i>8,9</i>	<i>8,7</i>	<i>8,5</i>	<i>8,3</i>	<i>8,0</i>
<i>дівчата</i>	<i>10,1</i>	<i>9,9</i>	<i>9,7</i>	<i>9,5</i>	<i>9,3</i>	<i>9,0</i>
Присідання за 20 сек						
<i>юнаки</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>20</i>
<i>дівчата</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>15</i>	<i>18</i>
Прийом-передача м'яча через сітку						<i>Без порушень правил та без втрати м'яча</i>
<i>юнаки</i>	<i>20</i>	<i>25</i>	<i>28</i>	<i>32</i>	<i>30</i>	<i>35</i>
<i>дівчата</i>	<i>12</i>	<i>15</i>	<i>20</i>	<i>25</i>	<i>28</i>	<i>30</i>
Нижня пряма передача						<i>Без порушень правил та без втрати м'яча</i>
<i>юнаки</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>12</i>	<i>14</i>	<i>16</i>
<i>дівчата</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>12</i>	<i>14</i>	<i>16</i>

Рухові тести десятого модульного завдання

- ведення м'яча 30 м між стійками, які розташовані на відстані 5 м на швидкість;
- передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання (30м.);
- удари м'яча у ворота на точність з відстані 6 метрів у різні зони, а саме: послідовно у лівий нижній бік воріт, у верхній лівий бік, у правий верхній бік та у нижній правий бік воріт. Потім знову удари виконуються в такій послідовності до 8 спроб, при цьому м'яч повинен перетнути ворота по повітрю;
- удари м'яча у ворота на точність з відстані для юнаків 25 м, для дівчат - 15 м. При цьому м'яч повинен перетнути лінію воріт по повітрю. Для

виконання цього нормативу надається 7 спроб.

Критерії оцінки

Бали	0	1	2	3	4	5
Рухові тести						
1	2	3	4	5	6	7
Ведення м'яча 30 м						
<i>юнаки</i>	7,8	7,6	7,4	7,2	7,0	6,8
<i>дівчата</i>	9,8	9,6	9,4	9,2	9,0	8,8
Передачі в трійках зі зміною місць	3 порушеннями правил та з втратою м'яча					Без порушень правил та без втрати м'яча
Удари м'яча у ворота з 6 м на точність у різні зони						
<i>юнаки</i>	1	2	3	4	5	6
<i>дівчата</i>	0	1	2	3	4	5
Удари м'яча у ворота з відстані	0	1	2	3	4	5

Рухові тести тринадцятого модульного завдання.

- ведення м'яча 30 м між стійками, які розташовані на відстані 5 м на швидкість («Слалом»);
- передача м'яча в трійках зі зміною місць на техніку виконання;
- кидки м'яча у ворота на точність з відстані семиметрового штрафного кидка у різні зони, а саме: послідовно у лівий нижній бік воріт, у верхній лівий бік, у правий верхній бік та у нижній правий бік воріт. Потім знову кидки виконуються в такій черзі до 8 спроб, при цьому м'яч повинен перетнути ворота по повітрю;
- кидки м'яча у ворота на точність з відстані для юнаків 35 м, для дівчат - 20 м. При цьому м'яч повинен перетнути лінію воріт по повітрю. Для

виконання цього нормативу надається 7 спроб.

Критерії оцінки

Бали Рухові тести	0	1	2	3	4	5
	2	3	4	5	6	7
Ведення м'яча 30 м						
<i>юнаки</i>	5,8	5,6	5,4	5,2	5,0	4,8
<i>дівчата</i>	6,8	6,6	6,4	6,2	6,0	5,8
Передачі в трійках зі зміною місць	3 порушеннями правил та з втратою м'яча					Без порушень правил та без втрати м'яча
Кидок м'яча у ворота з 7 м на точність у різні зони						
<i>юнаки</i>	1	2	3	4	5	6
<i>дівчата</i>	0	1	2	3	4	5
Кидки м'яча у ворота з відстані	0	1	2	3	4	5

Кожний практичний норматив оцінюється 5 балами. Максимальна кількість балів за кожне модульне завдання становить 20.

Друге модульне завдання полягає у визначенні умінь і навичок, які студент демонструє під час самостійного проведення заняття з рухливих ігор, відповідно до завдань викладача.

Самостійне проведення заняття доповнює і поглиблює теоретичні знання та поєднує їх з практичним змістом програмного матеріалу, що дає змогу формувати у студентів професійно-педагогічні уміння та навички.

1. Володіння голосом для подачі команд:

- 1) погане володіння – 0 балів;
- 2) недостатнє володіння – 1 бал;

- 3) добре володіння – 2 бали.
2. Знаходження правильного місця студента (керівника гри) при поясненні, показі ігор та розташування тих, хто грає:
 - 1) неправильно вибране місце та розташування гравців – 0 балів;
 - 2) частково правильно вибрано місце або розташування гравців – 1 бал;
 - 3) правильно вибране місце та розташування гравців – 2 бали.
 3. Знання гри, яку запропонував викладач для проведення:
 - 1) не знання гри – 0 балів;
 - 2) погане знання – 1 бал;
 - 3) добре знання – 2 бали.
 4. Пояснення гри:
 - 1) погане пояснення – 0 балів;
 - 2) неповне пояснення – 1 бал;
 - 3) добре пояснення – 2 бали.
 5. Уміння підготувати (вибрати) місце для гри:
 - 1) непідготовлене місце – 0 балів;
 - 2) частково підготовлене – 1 бал;
 - 3) добре підготовлене – 2 бали.
 6. Уміння використовувати необхідний інвентар для проведення гри:
 - 1) не правильно вибраний інвентар – 0 балів;
 - 2) частково правильно вибраний інвентар – 1 бал;
 - 3) правильно вибраний інвентар – 2 бали.
 7. Уміння розподілити на команди:
 - 1) неправильний розподіл – 0 балів;

- 2) частково правильний розподіл – 1 бал;
- 3) правильний розподіл – 2 бали.

8. Знання способів вибору ведучих:

- 1) не знання – 0 балів;
- 2) часткове знання – 1 бал;
- 3) добре знання – 2 бали.

9. Керівництво процесом гри:

- 1) не володіє керівництвом (гра проводиться хаотично) – 0 балів;
- 2) не достатньо повне керівництво – 1 бал;
- 3) керівництво проводиться на достатньому рівні – 2 бали.

10. Підведення підсумків гри:

- 1) не вміння підвести підсумки - 0 балів;
- 2) підведення підсумків не в повному обсязі – 1 бал;
- 3) підведення підсумків у повному обсязі – 2 бали.

Критерії оцінки.

Кожне з умінь і навичок при проведенні практичного заняття з рухливих ігор оцінюється при його правильності 2 балами. Максимальна кількість балів за друге модульне завдання становить 20.

П'яте, восьме, одинадцяте та чотирнадцяте модульне завдання передбачає практичне використання накопичених знань і умінь, які отримані в процесі вивчення програмного матеріалу під час проведення уроків як учитель фізичної культури. При цьому п'яте, восьме, одинадцяте та чотирнадцяте модульне завдання включає проведення уроків як учитель фізичної культури, де визначаються знання, уміння і навички у складанні конспекту всього уроку та в правильності й чіткості постановки команд на занятті. Крім цього, п'яте,

восьме, одинадцяте та чотирнадцяте модульне завдання передбачає оцінку студента під час обслуговування матчів як суддя на майданчику.

Критерії оцінки п'ятого, восьмого, одинадцятого та чотирнадцятого модульного завдання

10 балів - складання конспекту занять без помилок (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, дотримання правил уживання термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, доцільне застосування методів організації учнів і способів виконання вправ учнями з урахуванням специфіки вправ.

8 балів - складання конспекту занять без помилок (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, дотримання правил уживання термінології під час складання конспекту заняття), дотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх.

6 балів - складання конспекту занять з незначними помилками (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, помилки у використанні термінології під час складання конспекту заняття), дотриманні правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, ефективне використання часу за частинами уроку й

окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх.

4 бали — складання конспекту занять з незначними помилками (правильність і чіткість у постановці завдань, відповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, помилки у використанні термінології під час складання конспекту заняття), недотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, правильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, неефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх.

2 бали - складання конспекту занять зі значними помилками (неправильна і нечітка постановка завдань, невідповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, недотримання правил уживання термінології під час складання конспекту заняття), недотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, неправильне знаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, неефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх.

0 балів - складання конспекту занять зі значними помилками (неправильна і нечітка постановка завдань, невідповідність запланованого матеріалу завданням уроку, відсутній зв'язок змісту уроку з попередніми завданнями, недотримання правил уживання термінології під час складання конспекту заняття), недотримання правил уживання термінології під час проведення заняття, неправильне місцезнаходження вчителя в ході організації уроку й управління діяльністю учнів, неефективне використання часу за частинами уроку й окремими видами фізичних вправ, недоцільне застосування методів

організації учнів і способів виконання ними вправ з урахуванням специфіки останніх.

Під час обслуговування матчів як суддя на майданчику оцінюються знання правил гри та визначається здатність до застосування їх на практиці.

Критерії оцінки

10 балів – порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства відповідає правилам гри, спостерігається взаємодія між судьями, правильний вибір місця на майданчику.

8 балів - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція в під час суддівства відповідає правилам гри, спостерігається взаємодія між судьями, неправильний вибір місця на майданчику.

6 балів - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між судьями, неправильний вибір місця на майданчику.

4 бали - порушення правил фіксується правильно та вчасно, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між судьями, неправильний вибір місця на майданчику.

2 бали - порушення правил фіксується правильно, свисток під час порушень лунає із запізненням, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між судьями, неправильний вибір місця на майданчику.

0 балів - не вірне трактування правил гри, свисток під час порушень лунає із запізненням, жестикуляція під час суддівства не відповідає правилам гри, відсутня взаємодія між судьями, неправильний вибір місця на майданчику.

Максимальна кількість балів за кожне із названих вище модульних завдань становить 10.

Оцінка 1 – 2 модульних завдань визначається на основі розроблених критеріїв, і вона не повинна перевищувати 60 із 100 балів, якими оцінюється вся робота, винесена на поточний контроль. Це стосується й оцінки 3-5, 6-8, 9-11 та 12-14 модульних завдань. Інші 40 балів студент

отримує за систематичність та активність роботи протягом семестру. Така сума балів додається до суми за виконання модульних завдань окремо за 1-2, потім 3-5, 6-8, 9-11 та 12-14 модульні завдання.

Контроль систематичності та активності роботи протягом періоду викладання дисципліни, вивчення програмного матеріалу оцінюється наступним чином:

Систематичність роботи протягом року визначається за допомогою контролю відвідуваності занять. При цьому розраховується «вартість одного заняття» за допомогою формули:

$$V_z = \frac{M_{kb}}{N_z};$$

де V_z – вартість одного навчання; M_{kb} – максимальна кількість балів за відвідування занять; N_z – кількість проведених занять.

Таким чином, студент може додатково отримати певну суму балів за результатами відвідуваності ним занять. У випадку, коли студент навчається за індивідуальним графіком, додаткові бали йому нараховуються за результатами спортивних чи професійних досягнень.

Активність роботи протягом періоду викладання дисципліни визначається за допомогою вчасного виконання модульних завдань, успішного виступу на семінарських чи активності на практичних заняттях. Студенти, які навчаються за індивідуальним графіком, додаткові бали за активність можуть отримати у випадку вчасного виконання завдань, отриманих під час складання індивідуального плану проходження матеріалу.

У випадку невиконання студентом вищенаведених умов йому виставляється 0 балів.

Якщо за результатами поточного контролю студент отримав менше 60 балів із 100 можливих, дана дисципліна йому не зараховується і розглядається як академічна заборгованість, і при цьому він не допускається до іспиту.

Контроль за успішністю студентів здійснюється за допомогою рейтингового таблиця успішності студентів (таблиця 1).

За бажанням студент може скласти підсумковий екзамен з метою підвищення оцінки, отриманої за результатами поточного рейтингового контролю.

Об'єктом контролю знань студентів у формі іспиту є результати виконання екзаменаційних завдань.

Тематика завдань підсумкового іспиту містить ... питань з теорії інтегрованого курсу «Теорія і методика викладання спортивних і рухливих ігор», які входять до першого, третього, шостого, дев'ятого та дванадцятого модульного завдання.

Результати іспиту оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів.

В разі, коли відповідь студента оцінена менше 60 балів, він отримує незадовільну загальну підсумкову оцінку за результати іспиту.

До заліково-екзаменаційної відомості вноситься загальний екзаменаційний бал поряд з поточним рейтинговим балом. Кращий результат переводиться в 4-бальну шкалу і виставляється у відомості та заліковій книжці.

Переведення даних 100-бальної шкали оцінювання в 4-х бальну

Оцінка «незадовільно» - менше 60 балів,

Оцінка «задовільно» - 60-69 балів

Оцінка «добре» - 70 – 89 балів,

Оцінка «відмінно» - 90 – 100 балів.

Результати поточного контролю знань студентів в цілому (з урахуванням систематичності і активності роботи за виконання модульних завдань) оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів. Якщо за результатами поточного контролю знань студент отримав менше 60 балів, він не допускається до іспиту.

Загальний підсумковий рейтинг може визначатись, як середнє арифметичне рейтингів кожного поточного та підсумкового контролю.

Рекомендована література

МОДУЛЬ 1

1.1. Аксельруд Г.М.. “Рухливі, веселі, винахідливі”. Дитячі ігри та розваги. К.: Богдана. - 1995.- 136 с.

1.2. Былеева В., Коротков И. Подвижные игры: Учебное пособие для институтов физической культуры. М.: ФиС. - 1982 - 224с.

1.3. Демчишин А.П., Артюх В.М., В.А. Демчишин В.А., Фалес Й.Г. Рухливі і спортивні ігри в школі. Київ, «Освіта». - 1992, - 175 с.

1.4. Козуб., А.І. Могорита. Фізкультхвилинки та ігри в 1- 4 класах.- Тернопіль: Навчальна книга. - 2003.- 64 с.

1.5. Коротков И.М. Подвижные игры в школе. В помощь учителям физической культуры. М.: «Просвещение». - 1979, - 190 с.

1.6. Малевич Л.Р. Рухливі ігри у підготовці гандболіста. Методичні розробки. - К. - 1973. - 51 с.

1.7. Накутний І.Д. Ігри в легкій атлетиці. К.: «Здоров'я». - 1974. - 140 с.

1.8. Столітенко В.В., Воробей Г.В. Фізичне виховання молодших школярів. Навчальний посібник. – К.: ІЗМН. - 1977.- 140 с.

1.9. Тимошенко О.В., Мішаровський Р.М., Махов В.Я. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор. Навчально-методичний посібник. Київ: «Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова». - 2003, - 212 с.

1.10. Шитик С.М. Подвижные игры. -М. -1955. – 85 с.

МОДУЛЬ 2

2.1. Введение в курс специализации по баскетболу. УГУФВиС. Текстуальна лекція. Киев. - 1996.

2.2. Комплексна програма фізичного виховання учнів 1-11 класів загальноосвітньої школи. Київ. - 1991.

2.3. Леонов А.Д. Баскетбол в системе физического воспитания школьников КГИФК каф. спорт. игр. Текстуальная лекция. - К: «Радянська школа» - 1988.

2.4. Леонов А.Д., Малый А.А. Баскетбол.- Киев: «Радянська школа» – 1989.

2.5. Леонов А.Д. Техника игры в баскетбол. КГИФК, каф. спорт. игр. Лекция. -Киев. -1990.

2.6. Организация и проведение соревнований по спортивным играм. КГИФК: каф. спорта и подвижных игр.- Киев. - 1983.

2.7. Официальные правила баскетбола 1994-1998гг. - Киев-Харьков. – 1999.

2.8. Портнов Ю.М. (гл. ред.). Биомеханические основы теории построения физических упражнений. Сб. научных трудов. - Киев. - 1983.

2.9. Семашко Н.В. Спортивные игры. - М: ФиС. – 1996.

2.10. Смирновский В.В. История развития баскетбола. КГИФК каф. спорт. игр. Текстуальная лекция. - Киев. - 1988.

2.11. Справочник по баскетболу. - М: ФиС. – 1980.

МОДУЛЬ 3

Волейбол: навчальна програма для ДЮСШ, спеціалізованих ДЮШОР. ШВСМ. - Київ - 1993р. - 173с.

Волейбол: Правила соревнований. – М. -1994. - 160с.

Железняк Ю.Д. Волейбол в школе. - М: Просвещение. - 1989. - 125с.

Железняк Ю.Д. 120 уроков по волейболу. - М: Физкультура и спорт. - 1965. - 192с.

Пименков М.П. Волейбол. Специальные упражнения. – К. - 1993. - 196с.

Хапко В.Е. Волейбол юним. - К: Здоров'я. - 1987. - 118с.

Хапко В.Е. Техніка гри в волейбол. - К: Здоров'я. - 1984. - 62с.

Фурманов А.Г. Волейбол в школі - К: Радянська школа. - 1987. - 167с.

МОДУЛЬ 4

- 4.1. Вихров К.Л. Футбол в школе. - К.: Радянська школа. - 1990. -188с.
- 4.2. Журнал "Фізичне виховання в школі".-2002., №1-4.
- 4.3. Журнал "Фізичне виховання в школі".-2003., №1-4.
- 4.4. Качалин П.Д. Тактика футболу. - М. - 1986.-128 с.
- 4.5. Качаров О.Б., Арефьев В.Г., Основи здоров'я і фізична культура. (Підручник для 3 класу загальноосвітніх учбових закладів). - К.: Просвіта. - 2003.-160 с.
- 4.6. Качаров О.Б., Арефьев В.Г., Основи здоров'я і фізична культура. (Підручник для 2 класу загальноосвітніх учбових закладів). - К.: Просвіта. - 2003.-160 с.
- 4.7. Правила игры. Федерация футбола Украины (под редакцией К. Вихрова). – Киев. – 1998 .-68 с.
- 4.8. Правила игры в футзал (Мини-футбол). Федерация мини-футбола Украины. – Киев. 1998.-36 с.
- 4.9. Романенко А.Н., Джус О.Н., Догадин М.Е., Книга тренера по футболу. - К. - 1988. - 253 с.
- 4.10. Соломонко В.В., Лисенчук Г.А., Соломонко О.В., Футбол (Підручник для студентів вищих учбових закладів фізичного виховання і спорту).-Київ: Олімпійська література. - 1997. - 288 с.
- 4.11. Тимошенко О.В., Мішаровський Р.М., Махов В.Я., Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор: Навчально-методичний посібник.- К. -2003.- 213 с.
- 4.12. Шамардин В.И., Савченко В.Г., Футбол: Методическое пособие.- Днепропетровск. - 1997. - 213 с.

МОДУЛЬ 5

- 5.1. Игнатьева В. Я. Гандбол. Учебное пособие для ин-тов физ. культ. - М.: ФиС. - 1983.- 200 с.

5.2. Латышкевич Л. А. и др. Гандбол (Учебн. пособие для ин-тов физ. культ.) - Киев: Выща школа. - 1988. - 198 с.

5.4. Латышкевич Л. А., Маневич Л. Р. Гандбол. - К.: Радянська школа. - 1980. - 70 с

5.4. Теория и методика гандбола: Программа для фак. Базовой подготовки ИФК. Специальность 0303 «Физическая культура» (учебно-методическое объединение по физ. образованию. Сост. Игнатъева В. Я.. - М. - 1990. - 46 с.

Додаток Л

Таблиця

**Виконавча програма з впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в НПУ
імені М. П. Драгоманова**

№ цілі	№ заходу	Захід	Строк	Вико – Навець	Відпові- дальний	Фінансування	Забезпечення	Інші види діяльно- сті
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	1.	Підготувати і розповсюдити в структурних підрозділах університету інформаційні матеріали з роз'ясненням Болонського процесу і основних положень кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 30.03.04	Начальник навчально- методичного управління	Проректор з навчально- методичної роботи	500 (грн.)	Картридж для рогапринту, папір формату А4	

Продовження таблиці

2.	1.	Провести методичний семінар завідувачів кафедр університету з участю директорів інститутів, деканів факультетів та їх заступників з питань Болонського процесу.	31.03.04	Проректор з навчально-методичної роботи	Перший проректор		Інформаційне забезпечення	Надання аудиторії №235
3.	1.	Уточнити перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців в НПУ імені М. П. Драгоманова, зокрема, доцільність підготовки за подвійними спеціальностями, терміни підготовки тощо.	до 01.04.04	Директори інститутів (декани факультетів)	Проректор з навчально-методичної роботи			
	2.	Обговорити на засіданні кафедр питання щодо доцільності підготовки фахівців за подвійними спеціальностями, уточнити перелік цих спеціальностей, терміни підготовки.	до 20.03.04	Завідувачі кафедр ТМФВіС та фізичної реабілітації	Директор Інституту фізичного виховання та спорту			

Продовження таблиці

	3.	Розглянути на навчально-методичній комісії Інституту фізичного виховання та спорту пропозиції кафедр щодо введення подвійних спеціальностей термінів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів.	28.03.04	Голова навчально-методичної комісії інституту	Директор інституту			
4.	1.	В бібліотеці університету створити інформаційні експозиції, присвячені Болонському процесу з наступним їх постійним оновленням.	до 25.03.04	Директор бібліотеки	Перший проректор			
5.	1.	Центру комп'ютеризації створити сторінки з матеріалами Болонського процесу на веб-сайті університету.	до 25.03.04	Директор центру	Проректор з економіки та організ. навчально-виховного процесу			

Продовження таблиці

6.	1.	Організувати вивчення Програми проведення педагогічного експерименту та Тимчасового положення про організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою з науково-педагогічними працівниками та студентами університету.	до 01.05.04	Начальник навчально-методичного управління	Проректор з навчально-методичної роботи		Інформаційне забезпечення	Надання аудиторії №235
7.	1.	Завершити розробку Стандартів вищої освіти за напрямами підготовки в університеті у відповідності до вимог Болонського процесу.	до 01.06.04	Директори інститутів (декани факультетів)	Проректор з навчально-методичної роботи	60000 (грн.)	Картридж для розмноження, папір формату А4	Стимулювання розробників Стандартів
	2.	Завідувачам кафедри подати на розгляд навчально-методичної комісії Стандарти вищої освіти за напрямом підготовки 0102 «Фізичне виховання та спорт» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».	до 18.05.04	Завідувач кафедр ТМФВіС	Директор інституту	300 (грн.)	Картридж для принтера, папір формату А4	

Продовження таблиці

	3.	Розглянути на навчально-методичній комісії Стандарти вищої освіти за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».	26.05.04	Голова навчально-методичної комісії інституту	Директор інституту			
	4.	При необхідності доопрацювати (усунути недоліки) Стандарти вищої освіти і передати до навчально-методичного управління.	до 01.06.04	Завідувач кафедри ТМФВіС	Директор інституту			
	5.	Публікація Стандартів вищої освіти зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання».	До 15.10.04	Завідувач друкарні	Проректор з навчально-методичної роботи	2000 (грн.)	Картридж для роталпринту папір формату А4	
8.	1.	Призначити координаторів від університету і від кожного інститутів (факультетів) з адміністративних і академічних аспектів організації навчального процесу за кредитно-модульною системою.	до 15.04.04	Проректор з навчально-методичної роботи	Перший проректор			

Продовження таблиці

9.	1.	Розробити і випустити інформаційні пакети університету, кожного з інститутів (факультетів).	до 01.06.04	Начальник навчально-методичного управління, директори інститутів, декани факультетів	Проректор з навчально-методичної роботи	3900 (грн.)	Картридж для розмноження, папір формату А4	
	2.	Розробка загальної частини інформаційного пакету щодо інформації про Інститут фізичного виховання та спорту.	до 06.05.04	Заступник директора з навчально-методичної роботи	Директор інституту			
	3.	Створення структурно-логічних схем підготовки фахівців з напрямку 0102 «Фізичне виховання та спорт».	до 14.05.04	Завідувачі кафедр ТМФВіС та фізичної реабілітації	Директор інституту			

Продовження таблиці

	4.	Здійснити опис предметів курсу та дисциплін курсу згідно вимог, які пред'являються до створення інформаційних пакетів.	до 23.05.04	Завідувачі кафедр ТМФВіС та фізичної реабілітації	Директор інституту			
	5.	Розглянути на навчально-методичній комісії інформаційний пакет Інституту фізичного виховання та спорту.	26.05.04	Голова навчально- методичної комісії інституту	Директор інституту			
	6.	Узагальнити, систематизувати всі пропозиції щодо створення інформаційного пакету, роздрукувати та передати його в навчально-методичне управління.	до 01.06.04	Заступник директора з навчально- методичної роботи	Директор інституту	300 (грн.)	Картридж для рогапринту, папір формату А4	
10.	1.	Розробити методику проведення педагогічного експерименту, яка передбачає створення необхідних умов для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в НПУ імені М, П, Драгоманова.	до 01.05.04	Проректор з навчально- методичної роботи	Перший проректор			

Продовження таблиці

11.	1.	Розробити сучасний діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів і викладачів університету.	до 01.06.04	Начальник навчально-методичного управління	Проректор з навчально-методичної роботи			
12.	1.	Забезпечити використання в організації навчального процесу методів і форм навчання, характерних для європейської зони освіти.	Протя - гом року	Завідувачі кафедр	Директори інститутів, декани факультетів			
	2.	Розробка навчальних планів зі спеціальностей 6.010201 «Фізичне виховання», 6.010202 «Спорт» та 6.010203 «Здоров'я людини».	до 20.03.04	Завідувач кафедрою ТМФВіС	Директор інституту			
	3.	Розгляд запропонованих навчальних планів на навчально-методичній комісії Інституту фізичного виховання та спорту.	28.03.04	Голова навчально-методичної комісії інституту	Директор інституту			

Продовження таблиці

4.	Завершити розробку типових програм з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 15.09.04	Завідувачі кафедр ТМФВіС та фізичної реабілітації	Директор інституту			
5.	Розробити, як приклад, структуру комплексного контролю знань на основі модульно-рейтингової системи оцінювання з дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання» та «Теорія і методика викладання гандболу».	до 01.01.05	Професор Ареф'єв В. Г., доцент Тимошенко О. В.	Завідувач кафедри ТМФВіС			
6.	Розробити з усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки структуру комплексного контролю знань на основі модульно-рейтингової системи оцінювання студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту.	до 01.06.05	Завідувачі кафедр ТМФВіС та фізичної реабілітації	Директор інституту			

Продовження таблиці

7.	Підготовка до публікації навчально-методичного посібника, де були б розміщені типові програми, які створені на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу та структура комплексного контролю знань з усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів на основі модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів Інституту фізичного виховання та спорту.	до 15.11.05	Завідувач кафедри ТМФВіС	Директор інституту			
8.	Публікація навчально-методичного посібника з типовими програмами дисциплін практичної і професійної підготовки та структурою контролю знань студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту	до 10.03.06	Завідувач кафедри ТМФВіС	Директор інституту	2000 (грн.)	Картридж для рогапринту, папір формату А4	
9.	Розгляд на навчально-методичній комісії і рекомендація до публікації навчально-	24.11.05	Голова навчально-	Директор інституту			

Продовження таблиці

		методичного посібника типових програм та структури комплексного контролю знань студентської молоді.		методичної комісії				
	10.	Розробити та розмножити заліково-екзаменаційні відомості для студентів Інституту фізичного виховання та спорту згідно вимог, які пред'являються до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 28.12.05	Заступник директора з навчально-методичної роботи	Директор інституту	200 (грн.)	Картридж для принтера, папір формату А4	
13.	1.	Запровадити з 2004/2005 навчального року для студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою магістра та аспірантів навчальну дисципліну «Вища освіта України і Болонський процес».	з 01.09.04	Начальник навчально-методичного управління, завідувач аспірантурою, директори інститутів, декани факультетів	Перший проректор			

Продовження таблиці

2.	Внесення до навчальних планів підготовки магістрів дисципліни «Вища освіта України і Болонський процес».	до 12.04.04	Заступник директора з навчально-метод. Роботи	Директор інституту			
3.	Запровадити з 2004/2005 навчального року викладання у студентів Інституту фізичного виховання та спорту, які навчаються за освітньо-професійною програмою магістр навчальну дисципліну «Вища освіта України і Болонський процес».	з 01.09.04	Заступник директора з навчально-метод. Роботи	Директор інституту			

**Програма контролю за впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу в
НПУ імені М. П. Драгоманова**

Еталон контролюючих показників				Дійсні результати			
<i>Захід</i>	<i>Строки виконання</i>	<i>фінансування</i>	<i>Матеріальне забезпечення</i>	<i>Захід</i>	<i>Строки виконання</i>	<i>фінансування</i>	<i>Матеріальне забезпечення</i>
1	2	3	4	1	2	3	4
Підготувати і розповсюдити в структурних підрозділах університету інформаційні матеріали з роз'ясненням Болонського процесу і основних положень кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 30.03.04	500 (грн.)	Картридж для ротапринту, папір формату А4	Виконано	В строк	500 (грн.)	Картридж для ротапринту і папір формату А4 надані вчасно
Провести методичний семінар завідувачів кафедр університету з участю директорів інститутів, деканів факультетів та їх заступників з питань Болонського процесу.	31.03.04		Інформаційне забезпечення	Виконано	В строк		Інформа-ційне забезпече-ння здійснюва- лось без запізнення

Продовження таблиці

Уточнити перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців в НПУ імені М. П. Драгоманова, зокрема, доцільність підготовки за подвійними спеціальностями, терміни підготовки тощо.	до 01.04.04			Виконано	Із запізненням на 4 дні		
Обговорити на засіданні кафедр питання щодо доцільності підготовки фахівців за подвійними спеціальностями, уточнити перелік цих спеціальностей, терміни підготовки.	до 20.03.04			Виконано	В строк		
Розглянути на навчально-методичній комісії Інституту фізичного виховання та спорту пропозиції кафедр щодо введення подвійних спеціальностей термінів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів.	28.03.04			Виконано	Із запізненням на 7 днів		

Продовження таблиці

В бібліотеці університету створити інформаційні експозиції, присвячені Болонському процесу з наступним їх постійним оновленням.	до 25.03.04			Виконано	В строк	
Центру комп'ютеризації створити сторінки з матеріалами Болонського процесу на веб-сайті університету.	до 25.03.04			Виконано	В строк	
Організувати вивчення Програми проведення педагогічного експерименту та Тимчасового положення про організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою з науково-педагогічними працівниками та студентами університету.	до 01.05.04		Інформаційне забезпечення	Виконано	Із запізненням на 2 дні	Інформаційне забезпечення здійснювалось без запізнення.
Завершити розробку Стандартів вищої освіти за напрямками підготовки в університеті у відповідності до вимог Болонського процесу.	до 01.06.04	60000 (грн.)	Картридж для розмноження, папір формату А4	Виконано	В строк	Картридж для ротапринту і папір формату А4 надані вчасно

Продовження таблиці

Завідувачам кафедри подати на розгляд навчально-методичної комісії Стандарти вищої освіти за напрямом підготовки 0102 «Фізичне виховання та спорт» за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».	до 18.05.04	300 грн	Картридж для принтера, папір формату А4	Виконано	В строк		Картридж для ротاپренту і папір формату А4 надані вчасно
Розглянути на навчально-методичній комісії Стандарти вищої освіти за спеціальністю 6.010201 «Фізичне виховання».	26.05.04			Виконано	В строк		
При необхідності доопрацювати (усунути недоліки) Стандарти вищої освіти і передати до навчально-методичного управління.	до 01.06.04			Виконано	В строк		
Публікація Стандартів вищої освіти зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання»	до 15.10.04	2000 (грн.)	Картридж для ротاپренту, папір формату А4	Не виконано		2000 (грн.)	Недостатнє фінансування

Продовження таблиці

Призначити координаторів від університету і від кожного інститутів (факультетів) з адміністративних і академічних аспектів організації навчального процесу за кредитно-модульною системою.	до 15.04.04			Виконано	В строк		
Розробити і випустити інформаційні пакети університету, кожного з інститутів (факультетів).	до 01.06.04	3900 (грн.)	Картридж для розмноження, папір формату А4	Не виконано		3900 (грн.)	Відсутній на складі папір формату А4
Розробка загальної частини інформаційного пакету щодо інформації про Інститут фізичного виховання та спорту.	до 06.05.04			Виконано	В строк		
Створення структурно-логічних схем підготовки фахівців з напрямку 0102 «Фізичне виховання та спорт».	до 14.05.04			Виконано	В строк		
Здійснити опис предметів курсу та дисциплін курсу згідно вимог, які пред'являються до створення інформаційних пакетів.	до 23.05.04			Виконано	В строк		

Продовження таблиці

Розглянути на навчально-методичній комісії інформаційний пакет Інституту фізичного виховання та спорту.	26.05.04			Виконано	В строк		
Узагальнити, систематизувати всі пропозиції щодо створення інформаційного пакету, роздрукувати та передати його в навчально-методичне управління.	до 01.06.04	300 (грн.)	Картридж для ротапринту, папір формату А4	Не виконано		300 (грн.)	Недостатнє фінансування
Розробити методику проведення педагогічного експерименту, яка передбачає створення необхідних умов для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в НПУ імені М, П, Драгоманова.	до 01.05.04			Виконано	В строк		
Розробити сучасний діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів і викладачів університету.	до 01.06.04			Виконано	В строк		

Продовження таблиці

Забезпечити використання в організації навчального процесу методів і форм навчання, характерних для європейської зони освіти.	Протя - гом року			Виконано	В строк		
Розробка навчальних планів зі спеціальностей 6.010201 «Фізичне виховання», 6.010202 «Спорт» та 6.010203 «Здоров'я людини».	до 20.03.04			Виконано	В строк		
Розгляд запропонованих навчальних планів на навчально-методичній комісії Інституту фізичного виховання та спорту.	28.03.04			Виконано	В строк		
Завершити розробку типових програм з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 15.09.04			Виконано	В строк		

Продовження таблиці

Розробити, як приклад, структуру комплексного контролю знань на основі модульно-рейтингової системи оцінювання з дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання» та «Теорія і методика викладання гандболу».	до 01.01.05			Виконано	В строк		
Розробити з усіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки структуру комплексного контролю знань на основі модульно-рейтингової системи оцінювання студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту.	до 01.06.05			Виконано	В строк		
Підготовка до публікації навчально-методичного посібника, де були б розміщені типові програми, які створені на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу та структура комплексного контролю знань з усіх	до 15.11.05		Виконано	В строк			

Продовження таблиці

дисциплін циклу професійної та практичної підготовки студентів на основі модульно-рейтингової системи оцінювання успішності студентів Інституту фізичного виховання та спорту.							
Публікація навчально-методичного посібника з типовими програмами дисциплін практичної і професійної підготовки та структурою контролю знань студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту	до 10.03.06	2000 (грн.)	Картридж для роталпринту, папір формату А4	Не виконано		2000 (грн.)	Недостатнє фінансу-вання
Розгляд на навчально-методичній комісії і рекомендація до публікації навчально-методичного посібника типових програм та структури комплексного контролю знань студентської молоді.	24.11.05			Виконано	В строк		

Продовження таблиці

Розробити та розмножити заліково-екзаменаційні відомості для студентів Інституту фізичного виховання та спорту згідно вимог, які пред'являються до кредитно-модульної технології навчання.	до 28.12.05	200 (грн.)	Картридж для принтера, папір формату А4	Не виконано		200 (грн.)	Відсутність на складі картриджу для принтера
Запровадити з 2004/2005 навчального року для студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою магістра та аспірантів навчальну дисципліну «Вища освіта України і Болонський процес».	з 01.09.04			Виконано	В строк		
Внесення до навчальних планів підготовки магістрів дисципліни «Вища освіта України і Болонський процес».	до 12.04.04			Виконано	В строк		
Запровадити з 2004/2005 навчального року викладання у студентів Інституту фізичного виховання та спорту, які навчаються за освітньо-професійною програмою магістр навчальну дисципліну «Вища освіта України і Болонський процес».	з 01.09.04			Виконано	В строк		

Додаток Н

Таблиця

**Програма корекції впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в НПУ
імені М. П. Драгоманова**

Елементи корекції			Умови корекції	Елементи корекції			Умови корекції
<i>Захід</i>	<i>Строки</i>	<i>Інші (фінансування)</i>		<i>Захід</i>	<i>Строки</i>	<i>Інші (фінансування)</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8
Публікація Стандартів вищої освіти зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання»	до 15.10.04	2000 (грн.)	Корекція відбувається при умові, що фінансування недостатнє	Публікація Стандартів вищої освіти зі спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання»	до 28.12.04	2000 (грн.)	Строк продовжується до 28.12.04. Фінансування корегується з 2000 до 2500 грн

Продовження таблиці

Розробити і випустити інформаційні пакети університету, кожного з інститутів (факультетів).	до 01.06. 04	3900 (грн..)	Корекція відбувається при умові, що фінансування недостатнє, або відсутні матеріали	Розробити і випустити інформаційні пакети університету, кожного з інститутів (факультетів).	до 10.09.04	3900 (грн.)	Строк продовжується до 10.09.04. При відсутності паперу на складі, придбати його в магазині
Узагальнити, систематизувати всі пропозиції щодо створення інформаційного пакету, роздрукувати та передати його в навчально-методичне управління.	до 01.06. 04	300 (грн.)	Корекція відбувається при умові, що фінансування недостатнє.	Узагальнити, систематизувати всі пропозиції щодо створення інформаційного пакету, роздрукувати та передати його в навчально-методичне управління.	до 01.07.04	300 (грн.)	Строк продовжується до 01.07.04. Фінансування корегується з 300 до 400 (грн.).
Публікація навчально-методичного посібника з типовими програмами дисциплін практичної і професійної підготовки та	до 10.03. 06	2000 (грн.)	Корекція відбувається при умові, що фінансування недостатнє.	Публікація навчально-методичного посібника з типовими програмами дисциплін практичної і професійної підготовки та	до 1.06.06	2000 (грн.)	Строк продовжується до 01.06.06. Фінансування корегується з

Продовження таблиці

структурою контролю знань студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту				структурою контролю знань студентської молоді Інституту фізичного виховання та спорту			
Розробити та розмножити заліково-екзаменаційні відомості для студентів Інституту фізичного виховання та спорту згідно вимог, які пред'являються до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	до 28.12.05	200 (грн.)	Корекція відбувається при умові, що фінансування недостатнє, або відсутні матеріали	Розробити та розмножити заліково-екзаменаційні відомості для студентів Інституту фізичного виховання та спорту згідно вимог, які пред'являються до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.	01.02.06	200 (грн.)	Строк продовжується до 01.02.06. При неможливості заправити картридж, необхідно купити новий. У цьому випадку фінансування корегується з 200 до 350 (грн.)

АНКЕТА

З метою оцінки ходу апробації кредитно-модульної документації і внесення необхідних коректив у навчальний процес просимо Вас дати об'єктивні відповіді на поставлені запитання.

Уважно прочитайте питання і закресліть один з квадратиків напроти відповіді, яка найбільше відповідає Вашій оцінці.

1. Ваше ставлення до кредитно-модульної системи організації навчального процесу порівняні з традиційно:

- Позитивне
- Чітко не визначився (лась)
- Негативне

2. Які переваги модулів, змістових модулів чи навчальних елементів

Ви могли б відмінити:

- Можливість швидко знайти потрібний матеріал
- Якість і наочність викладу матеріалу
- Чітка орієнтація на результат навчання
- Наявність використання тестових завдань замість звичайних відповідей у екзаменаційних білетах
- Інші переваги _____
- Не бачу ніяких переваг у порівнянні з традиційною технологією викладання матеріалу

3. Які труднощі Ви відчуваєте при роботі з модулями, змістовими модулями чи навчальними елементами? З чим це пов'язано?

- Незвичною формою викладення матеріалу
- Занадто великою смостійністю при освоєнні матеріалу
- Відсутністю постійного допомогов викладча
- Занадто конспективним викладом навчального матеріалу
- Невиразністю ілюстрацій

З іншими труднощами

4. Як зручніше працювати з модулями, змістовими модулями чи навчальними елементами?

Самостійно, демонструючи лише викладачу кінцевий результат навчання

Отримувати основну інформацію з модулів чи навчальних елементів, консультуючись в разі необхідності з викладачем

Отримувати інформацію в основному від викладача

Краще взагалі працювати за традиційною системою організації навчального процесу

5. В якій мірі Вам була необхідна допомога викладача?

Легко освоював (ла) модульні блоки чи навчальні елементи

Іноколи

Досить часто

Постійно

Додаток П

АНКЕТА

З метою вивчення ефективності кредитно-модульної системи організації професійного навчання, просимо Вас дати об'єктивні відповіді на питання, які наведені в анкеті. Прочитайте питання анкети та закресліть один з квадратиків, який найбільше відповідає Вашій особистій оцінці.

Уважно прочитайте питання анкети та закресліть один з квадратиків, який найбільше відповідає Вашій особистій оцінці.

1. Чи отримали Ви достатню інформацію про суть та особливості кредитно-модульної системи організації навчального процесу перед його початком	<p style="text-align: center;">+ —</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>
2. Якщо можете, оцініть переваги кредитно-модульної системи організації навчання у порівнянні з традиційною	<p style="text-align: center;">+ —</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>
3. Як ви віднеслись до скорочення годин на лекційні та семінарські (практичні) заняття	<p><input type="checkbox"/> Позитивно</p> <p><input type="checkbox"/> Негативно</p> <p><input type="checkbox"/> Не помітив(ла) різниці</p>
4. Як ви можете оцінити модулі, змістовні модулі чи навчальні елементи, які використовувались під час навчання	<p style="text-align: center;">+ —</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>

<p>5. Яка частина модулів, змістових модулів чи навчальних елементів виявилась незрозумілою чи складною для індивідуального засвоєння</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>0% 10% 20% 30% 40% 50% більше 50%</p>
<p>6. Чи була у Вас на руках структура контролю знань з дисциплін</p> <p>Оцініть її</p>	<p><input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні</p> <p>+ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> -</p> <p>5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>
<p>7. Чи доводилось Вам вивчати те що Ви добре знали або вміли</p>	<p><input type="checkbox"/> - так, але це було корисно</p> <p><input type="checkbox"/> - так, і це було зайвим</p> <p><input type="checkbox"/> - ні</p>
<p>8. Оцініть у відсотках кількість (частину) навчального матеріалу, випробування з якого Ви були готові скласти екстерном з того, що Ви засвоїли у процесі навчання</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>0% 10% 20% 30% 40% 50%</p>
<p>9. Чи використовували ви можливості навчатися в індивідуальному темпі</p>	<p><input type="checkbox"/> - так</p> <p><input type="checkbox"/> - ні</p> <p><input type="checkbox"/> - для цього не було умов</p>

<p>10. Чи достатня кількість годин, які відводились для проходження навчального матеріалу з практичних дисциплін</p>	<p><input type="checkbox"/> - так <input type="checkbox"/> - ні <input type="checkbox"/> - частково (не з усіх дисциплін)</p>										
<p>11. Оцініть психологічну атмосферу в групі, яка навчалась з використанням кредитно-модульної системи організації професійного навчання</p>	<p>+ <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table> -</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>										
<p>12. Чи справдились Ваші сподівання після навчання на протязі року за кредитно-модульною системою організації професійної підготовки</p>	<p><input type="checkbox"/> - так <input type="checkbox"/> - ні <input type="checkbox"/> - не в повній мірі</p>										
<p>13. Як Ви можете оцінити допомогу викладача і його здатність її надати</p>	<p>+ <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table> -</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>										
<p>14. Оцініть рівень своєї впевненості в тому, що отримавши роботу за своєю професією, Ви успішно справитесь з нею</p>	<p>+ <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table> -</p> <p style="text-align: center;">5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5</p>										

<p>15. Якби Вам була повторно надана можливість навчатися у ВНЗ, яку б систему навчання Ви вибрали</p>	<p><input type="checkbox"/> - традиційну</p> <p><input type="checkbox"/> - кредитно-модульну</p> <p><input type="checkbox"/> - змішану</p>
--	--

Додаток Р

АНКЕТА

для практикантів з метою оцінки якості підготовки майбутніх вчителів

1. На якому рівні здійснюється теоретична підготовка з професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю «Фізичне виховання»?

Варіант відповіді	НАЗВА ДИСЦИПЛІН					
	Педагогіка	Психологія	Історія педагогіки	Основи пед. майстерності	Освітньо-виховні системи і технології	Методика виховної роботи
Достатній						
Не достатній						
	Вступ до спеціальності	Історія фізичної культури	Теорія і методика фізичного виховання	Теорія і методика оздоровчої фізичної культури	Олімпійський і професійний спорт	Організація спортивно-масової роботи
Достатній						
Не достатній						
	Валеологія	Методика викладання предмету «Основи здоров'я»	Фізична реабілітація	Масаж	Організація і управління у сфері фіз. культури та спорту	Економіка фізичної культури
Достатній						
Не достатній						

2. Якщо рівень не достатній, то що на ваш погляд заважає цьому?

- не достатня кваліфікація викладачів

- не достатня кількість навчально-методичної літератури

- не достатня кількість кредитів/годин, що виділяється на вивчення теоретичних дисциплін

- не вистачає часу для підготовки

- немає можливості користуватись Інтернетом (електронними підручниками)

3. На якому рівні здійснюється практична підготовка з професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю «Фізичне виховання»?

Варіант відповіді	НАЗВА ДИСЦИПЛІН					
	Туризм	Рухливі ігри	Баскетбол	Волейбол	Футбол	Гандбол
Достатній						
Не достатній						
	Легка атлетика	Гімнастика	Ритмічна гімнастика	Плавання	Спортивні двобої	Атлетизм
Достатній						
Не достатній						

4. Якщо рівень не достатній, то що на ваш погляд заважає цьому?

- не достатня кваліфікація викладачів

- не достатня кількість навчально-методичної літератури

- не достатня кількість кредитів/годин виділяється на вивчення практичних дисциплін

- погана спортивно-матеріальна база

- не достатня кількість спортивного інвентарю

5. На якому рівні здійснюється підготовка з гуманітарного та соціально-економічного циклу?

Варіант відповіді	НАЗВА ДИСЦИПЛІН					
	Історія України	Філософія	Релігієзнавство	Логіка	Реторика	Етика та професійна етика
Достатній						
Не достатній						
	Ділова українська мова	Основи економічної теорії	Політологія	Соціологія	Правознавство	Культурологія
Достатній						
Не достатній						

6. На якому рівні здійснюється загальна методична підготовка з професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю «Фізичне виховання»?

достатній

не достатній

АНКЕТА

для вчителів фізичної культури з метою оцінки якості підготовки
практикантів

1. На якому рівні практиканти володіють теоретичними знаннями зі спеціальності «Фізичне виховання»?

достатній

не достатній

2. На якому рівні практиканти володіють практичними вміннями і навичками зі спеціальності «Фізичне виховання»?

достатній

не достатній

3. На якому рівні практиканти володіють методикою навчання та удосконалення умінь і навичок зі спеціальності «Фізичне виховання»?

достатній

не достатній

4. На якому рівні практиканти володіють загальними знаннями (уміють правильно без помилок складати ділові документи, володіють знаннями з історії, філософії, уміють в роботі та в житті використовувати закони економічної теорії, використовують іноземну мову тощо під час бесіди з учнями та педагогічним колективом школи) зі спеціальності «Фізичне виховання»?

достатній

не достатній

Додаток Т

Анкета для студентів

П.І.Б. _____ Вік ___ Стать ___ Фак-тет _____ Курс ___
 Дата _____

ІНСТРУКЦІЯ: Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, підкресливши відповідне твердження чи вписавши у відповідне місце відповідь.

1. В середньому я витрачаю на підготовку до занять (удома чи бібліотеці) _____ годин на день
2. Моє позанавчальне навантаження (побут, сім'я, підробіток) в середньому становить ___ годин на день
3. Я вважаю, що моє навчальне навантаження /низьке/ /нормальне/ /дещо перебільшене/ /велике/ /дуже велике/
4. Загальне навантаження (навчання і побут) /низьке/ /нормальне/ /дещо перебільшене/ /велике/ /дуже велике/
5. Моя працездатність упродовж навчального дня /Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
6. Моя працездатність упродовж навчального тижня /Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
7. Моє здоров'я /Дуже погане/ /Погане/ /Посереднє/ /Добре/ /Дуже добре/
8. Які ознаки втоми у Вас виникають під час навчання (необхідні підкресліть):

<i>"Погіршення самопочуття"</i>	<i>"Зниження працездатності"</i>	<i>"Погіршення уваги"</i>
<i>"Нервові напруження"</i>	<i>"Підвищення дратівливості"</i>	<i>"Нестійкість настрою"</i>
<i>"Байдужість"</i>	<i>"Жодної ознаки"</i>	<i>"Інші (вказати)"</i>
_____ "		
9. Мої стосунки з однокурсниками переважно /Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
10. Мої стосунки з викладачами переважно /Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
11. Моя зацікавленість у навчанні /Низька/ /Посередня/ /Вища за середню/ /Висока/ /Дуже висока/
12. Працювати вчителем (викладачем) я /Не буду/ /Скоріш не буду/ /Ще не вирішив/ /Напевно буду/ /Буду/

13. Я знаю про умови і особливості їх роботи /Нічого/ /Мало/ /Близько половини/ /Багато/
/Майже все/
14. Мої педагогічні знання та вміння зараз /Дуже низькі/ /Низькі/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже
добрі/
15. Мої вольові якості /Дуже низькі/ /Низькі/ /Посередні/ /Високі/ /Дуже високі/
16. Підкресліть найважливіші, на Вашу думку, особистісні якості для педагогічної роботи
– "Сила волі" "Зібраність" "Вміння концентрувати увагу" "Наполегливість"
"Працездатність" "Самовладання" "Комунікабельність" "Педагогічний хист" "Інші
(вказати) _____"
17. Я займаюсь фізичною культурою на тиждень /1 раз/ /2 - 3 рази/ /4-5 разів/ /майже
кожен день/
18. Загальний обсяг таких занять становить на тиждень в середньому _____ годин
19. Моя середня навчальна успішність становить _____ балів
20. Я палю /не палю, чи практично не палю/ /1 - 3 сигарети на день/ /5 - 15 сигарет/
/пачку і більше/
21. Я вживаю спиртні напої /не вживаю/ /зрідка/ /1 - 2 рази на тиждень/ /раз в 1 - 2 дні/
22. Я живу /вдома/ /в гуртожитку/ /знімаю квартиру/
23. Моє матеріальне становище /Погане/ /Не дуже добре/ /Нормальне/ /Добре/
/Дуже добре/
24. Сімейний стан /не одружений(на)/ /одружений(на)/, Діти /немає/ /є/
25. Проживаю у населеному пункті з кількістю жителів /до 10000/ /від 10000 до 50000/
від 50000 до 300000/ /від 300000 і більше/.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В.С. Композиция тестових заданий / В.С. Аванесов // Химия в школе. – 1993. – №1. – С. 24-29.
2. Аванесов В.С. Рейтинг студента / В.С. Аванесов // Школьные технологии: Науч.-практ. журн. шк. технолога. – 2006. – N 5. – С. 179-181.
3. Аверченко Л.К. Психология управления: Курс лекцій / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1999. – 150 с.
4. Акофф Р. Планирование в больших экономических системах / Р. Акофф. – М., 1972. – С. 15 - 39.
5. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі / А.М. Алексюк // Проблеми вищої школи. – К.: Вища шк., 1994. – Вип.79. – С. 3-6.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А.М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
7. Андреев В.И. Как спланировать и провести совещание / В.И. Андреев // Школьное планирование. – 2003. – №1. – С.107-111.
8. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань, КГУ, 1996. – 568с.
9. Андрощук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань в навчальному закладі / А.О. Андрощук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86-93.
10. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачен // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58-69.
11. Анисимов О.С. Професионалізм в управленні освітнім закладом / О.С. Анисимов // Інновації в освіті. – 2002. – № 5. – С. 27-44.

12. Анохин П.К. Биология и физиология условного рефлекса. – М., 1968. – 574 с.
13. Арефьев В.Г., Єдинак Г.А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): Навчальний посібник для студентів навчальних закладів III – IV рівнів акредитації. – 3-є вид. перероб. і допов. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2007. – 248 с.
14. Артемьев Н.С. Состояние и перспективы программированного обучения / Н.С. Артемьев, Н.С., Н.Д. Никандров. – Л., 1968. – С. 60 -75.
15. Архангельский С.М. Лекция по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.М. Архангельский. – М.: Высшая шк., 1976. – 199 с.
16. Архангельский С.М. Теоретические основы учебного процесса с использованием технических средств обучения / С.М. Архангельский // Новое в теории и практике обучения. – М., 1980. – Вып. 2. – С. 3-35.
17. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. - Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.
18. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М., 1977. – 214 с.
19. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания: Учебник для педагогических институтов / Под ред. Б.А. Ашмарина. – Л., 1990. – С. 30-95.
20. Бабак В.П., Кремень В.Г. Кредитно-модульна система в навчальному процесі: Наступного навчального року в деяких ВНЗ проходитиме експеримент щодо її введення / В.П. Бабак, В.Г. Кремень // Освіта України. – 2003. – № 34. – С. 3.
21. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знания, 1987. – 78 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

23. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – 2-е изд. перераб. – К.: Радян. шк., 1984. – 287 с.
24. Бабінець С. До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності / С. Бабінець // Освіта і управління: Наук.-практ. журн. – 2003. – Т. 6, N 3. – С. 125-127.
25. Бакурадзе А. Цели руководителя и стремления подчиненных: как сделать так, чтобы они совпадали / А. Бакурадзе // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 1. – С. 26-29.
26. Балашова И.А. Управление межличностными отношениями в коллективе / И.А. Балашова // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.- метод. журн. – 2005. – N 11. – С. 41-42.
27. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Х.: ООО "Фортуна-пресс", 1998. – 464 с.
28. Барски Т. Дидактические основы технологии подготовки преподавателей технических дисциплин: Дис. ... д-ра пед наук / Тадеуш Барски. – К., 2000. – 149 с.
29. Батышев С.Я. Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих / С.Я. Батышев, А.Г. Соколов, А.И. Рабицкий; Рос. акад. образования; Ассоц. «Проф. Образование». – М.: Ассоц. «Проф. Образование», 1995. – 208 с.
30. Беднарчик Х. Модульная система непрерывного профессионального образования / Х. Беднарчик; Рос. акад. образования; Ин-т проф.-техн. образования. – СПб.: Изд. Ин-та проф.-техн. образования РАО, 1999. – 261 с.
31. Безпалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов / В.П. Безпалько // Вест. высшей шк. – 1988. – № 1. – С. 3-9.

32. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Безпалько. – Воронеж: Изд-во ун-та, 1977. – 304 с.
33. Безпалько В.П. Персонифицированное образование / В.П. Безпалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.
34. Безпалько В.П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Безпалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
35. Безпалько В.П. Управление процессом усвоения знаний / В.П. Безпалько. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
36. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева; Рос. акад. образования; Ин-т проф.-техн. образования. – Спб.: Радом, 1997. – 225 с.
37. Берест А. Управління розвитком творчості педагогічного колективу / А. Берест // Директор школи: (Шкільний світ). – 2003. – № 42. – С.11-12.
38. Бирченко Э.В. Оптимизация профессионального самоуправления выпускников высших учебных заведений Украины в условиях становления рынка труда: Дис. ... канд. соц. наук / Э.В. Бирченко; Харьков. гуманитар. ин-т «Народная управленческая академия». – Х., 2001. – 173 с.
39. Битюцких О.К. Информационные технологии в общепрофессиональной практической проектировочной подготовке / Битюцких О.К. // Интеллектуальные информационные системы. Труды всероссийской конференции. Ч.2. - С. 272-274.
40. Блочно-модульное обучение в профессиональном образовании: Учебн. пособие /А.В. Дружник, Е.В. Берднова, В.П. Корсунов и др. – Саратов: Изд-во ун-та, 2001. – 71 с.
41. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх вчителів: Монографія / В.І. Бобрицька. – Полтава: ТОВ «Поліграфіч. центр «Скайтек»», 2006. – 432 с.

42. Богданов Д.С. Аспекти формування професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах модульної оптимізації навчання / Д.С. Богданов, І.М. Богданова // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Зб. доп. міжнар. конф. – К., 1996. – Ч. IV. – С. 50-53.

43. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія / І.М. Богданова. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.

44. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / І.М. Богданова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 33 с.

45. Богомаз И.В. Научно – методический комплекс профессиональной подготовки студентов с использованием компьютерных технологий и модульно-рейтинговой системы / И.В. Богомаз // Педагогическая информатика: Науч.-метод. журн. – 2004. – № 3. – С. 44-48.

46. Боднар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти: (на матеріалі дидактики) / В.І. Боднар // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – 1999. – С. 19–40.

47. Бойко А.М. Побудова науково-обгрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багаторівневої освіти у вищій педагогічній школі / А.М. Бойко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч. I. – К.: Вид-ня Ін-ту педагогіки і психології, 1996. – С. 43-46.

48. Войтко В.І. Соціальні і психологічні аспекти науково-технічної революції / В.І. Войтко. – К.: Політвидав України, 1976. – 157 с.

49. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Монографія / За ред. В.М. Бебика. – К.: МАУП, 2004. – 200 с.

50. Болонський процес: проблеми, тенденції, перспективи / Уклад. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський; За ред. акад. В.П. Андрущенка. – К.: Вид-ня НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
51. Болотських М. Деякі проблеми реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу / М. Болотських // Новий колегіум. – 2006. – № 5. – С. 42-44.
52. Болюбаш Я.Я. Розвиток педагогічної освіти України в сучасних умовах / Я.Я. Болюбаш // Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. – К.: Вища шк., 1994. – Вип. 17. – С.18-22.
53. Бомова Н.Б. Некоторые особенности профессиональной подготовки в университетах зарубежных стран на примере специальности «Организация рекреационного спорта» / Н.Б. Бомова // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 1-2. – С. 40-42.
54. Бонарева Н.Д. Инновационная деятельность в сфере практического обучения / Н.Д. Бонарева // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – М.: Миратос, 2007. – С. 25-26.
55. Бондар В.І. Теорія і технологія навчання управління процесом навчання в школі / В.І. Бондар; АПН України. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 192 с.
56. Бондаренко М.А. Дидактические основы организации программированного контроля знаний студентов (на материале курса общей физики технического вуза): Автореф. дис. ... кан. пед. наук 13.730 / М.А. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 1972. –18 с.
57. Бородін Ю.А. Модульне навчання, як важлива складова на шляху до євроінтеграції вищої освіти / Ю.А. Бородін, О.М. Ольховий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х.: ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – № 20. – С. 3-8.

58. Бородкин В.В. Проблемы противоречия в материалистической диалектике / В.В. Бородкин. – М., 1982. – С. 152.
59. Босак О.В. Концепція якості освіти – центральна категорія освіти політики держави / О.В. Босак // Наук. вісн.: Зб. наук.-техн. пр. – Л., 2006. – Вип. 16. – С. 320-324.
60. Брунер Д. Процесс обучения: Пер. с англ. / Дж. Брунер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 83 с.
61. Бузунов Р. Місце кредитно-модульної системи організації навчального процесу в системі державного управління / Р. Бузунов // Підприємництво, госп-во і право. – 2006. – № 12. – С. 23-27.
62. Букалова Г. Процессно-ориентированная модель внутривузовской системы управления качеством образования / Г. Букалова // Инновации в образовании. – 2004. – N 2. – С. 14-24.
63. Бунич П.К. К оптимальному хозяйствованию / П.К. Бунич // Наука и жизнь. – 1984. – № 10. – С.71.
64. Буримська Н.М. Тестові завдання та вправи з неорганічної хімії / Н.М. Буримська. – К.: АТ «ОКО», 1996. – 20 с.
65. Бышевец Н.Г. Адаптация основных положений Болонского процесса в системе высшего физкультурного образования / Н.Г. Бышевец, Л.П. Богатчук // Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2005. – N 3. – С. 70-76.
66. Бышевец Н.Г. Интеграция системы высшего физкультурного образования в единое европейское образовательное пространство / Н.Г. Бышевец // Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2005. – N 4. – С. 67-72.
67. Вакуліч П. Програмно-цільовий метод як засіб системного управління розвитком освіти / П. Вакуліч // Освіта і управління. – 2003. – № 1. – С.75-83.
68. Ванцова Т. Менеджер образования: особенности управленческо-педагогической деятельности / Т. Ванцова // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 1. – С. 24-26.

69. Варганова О. Практична підготовка як конкурентна перевага випускників ВНЗ на ринку праці: (на прикладі ХГУ «НАУ») / О. Варганова // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 84-89.
70. Василів В.І. Система дидактичних пізнавальних завдань для організації самостійної роботи учнів на уроках загально-технічних дисциплін: Дис. ... канд. пед. наук / В.І. Василів. – К., 1994. – 128 с.
71. Ветров А.А. Рейтинговая методика в основе мониторинга и управления качеством образования / А.А. Ветров, Р.В. Музыченко // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 7. – С. 8-10.
72. Верхола А.П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А.П. Верхола; Киевский педа. институт им. А.М. Горького. – К., 1988. – 49 с.
73. Верхола А.П. Оптимизация процесса обучения в вузе / А.П. Верхола. – К., 1979. – 176 с.
74. Вишневский О.Ю. Болонский процесс в Украине: первые шаги реализации / О.Ю. Вишневский // Збірник праць молодих учених «Народної української академії». – Х., 2006. – С. 6-14.
75. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вузів / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
76. Вища освіта України і Болонський процес // Навчальна програма. – К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 18 с.
77. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабин; За ред. В. Г. Кременя. – К.; Тернопіль: Навч. кн.-Богдан, 2004. – 384 с.
78. Вольянська С. Планування контрольної-аналітичної діяльності адміністрації ЗНЗ / С. Вольянська // Завуч: (Шкільний світ). – 2003. – №13. – С.12.

79. Вуколов В.Н. Теория и практика подготовки специалистов туристической индустрии в высших учебных заведениях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Вуколов; Казах. ГАФК. – Алма-Ата, 2001. – 48 с.

80. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на протяжении XXI столетия / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 115 с.

81. Гаврилов М.А. Тестирование как проблема теоретического и прикладного исследования: Учеб.-метод. пособие для студентов физико-математ. фак. и учителей математики / М.А. Гаврилов, Н.Н. Яремко. – Пенза, 2001. – 86 с.

82. Гадомская Т.М. Использование рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения / Т.М. Гадомская // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2006. – N 8. – С. 51-54.

83. Галзюц М. Навчання за кредитно-модульною системою: Перші підсумки: «Круглий стіл» тижневика «Освіта» та Інституту вищої освіти АПН України / М. Галзюц // Освіта. – 2004. – № 48. – С. 2.

84. Галибей В.И. Применение программируемых микрокалькуляторов при подготовке преподавателей химии / В.И. Галибей // Совершенствование фундаментальной и специальной подготовки специалистов-химиков в университетах страны: Тез. докл. междунар. конф. – Львов: Изд-во ЛГУ, 1990. – С. 82.

85. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посіб. для викладачів та аспірантів вузів / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух; ІСДО. Київ. лінгвіст. ун-т. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

86. Галушка З.І. Модульна технологія вивчення курсу «Стратегічний менеджмент»: Навч. посіб. / З.І. Галушка; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці: Рута, 2003. – 19 с.

87. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д.М. Гвишиани. – М., 1972. – С. 447.

88. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка: Пер. з англ. / Марк Е. Генсон. – Л., 2002. – 384 с.
89. Головач Ю.В. Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу: Автореф. дис. ... кан. пед. наук / Ю.В. Головач. – К., 1997. – 25 с.
90. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
91. Гончаров С.М. Дидактичні основи кредитно-модульної системи організації навчального процесу / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування. – Рівне: НУВГП, 2006. – 192 с.
92. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу / С.М. Гончаров; Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування. – Рівне: НУВГП, 2005. – 266 с.
93. Гончаров С.М. Основи педагогічної праці: Навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров. – Рівне: РДТУ, 2001. – 256 с.
94. Горбатов Д.С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход: [О методах дидакт. диагностики] / Д.С. Горбатов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 105-110.
95. Гриньова М. Маркетингова діяльність в освітніх закладах / М. Гриньова, О. Штепа // Підручник для директора. – 2003. – № 6. – С. 37-52.
96. Гриньова М. Механізм управлінської діяльності менеджера / М. Гриньова, О. Щтепа // Підручник для директора. – 2003. – №5. – С. 26-45.
97. Грішнова, О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки: Монографія / О.А. Грішнова. – К.: Знання КОО, 2001. – 254 с.
98. Грицюк Б.А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей: Монографія / Б.А. Грицюк, Р.П. Скульский, С.В. Домбровский. – Львов: Свит, 1990. – 148 с.

99. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
100. Гулюкина Н.А. Педагогический аспект: этапы и особенности конструирования и использования: Учеб. пособие / Н.А. Гулюкина, С.В. Кришина; Новосибир. гос. техн. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. – 132 с.
101. Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Наук.-теорет. зб. Секція 2. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 402 с.
102. Гусаров В. Рейтинг как способ повышения качества образования / В. Гусаров // Народное образование: Обществ.-пед. журн. – М., 2007. – N 2. – С. 124-127.
103. Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика. / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1970. – № 7. – С. 99-107.
104. Деминский А.Ц. Принципы оптимизации учебно-тренировочного процесса в системе подготовки спортсменов / А.Ц. Деминский // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фізич. виховання і спорту. – 2003. – N 23. – С. 58-70.
105. Демінський О.Ц. Оптимізація навчально-тренувального процесу: Навч.-метод. посіб. / О.Ц. Демінський. – Херсон: Айлант, 2002. – 296 с.
106. Дейнек К. Международное изучение и оценка уровня знаний студентов / Кази Дейнек // Современная высшая школа. – 1987. – № 3. – С. 91-100.
107. Денисова А. Инновационный компонент профессиональной деятельности менеджера / А. Денисова, Є. Печерская // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2004. – N 3. – С. 2-3.
108. Денисова А. Концептуальные основы организации системы управления качеством образовательных услуг в условиях информатизации /

А. Денисова, Н. Молоткова // Информатика и образование. – 2003. – N 2. – С. 124-127.

109. Денисова А. Экспериментальная проверка информативных свойств «осредненного» преподавательского критерия оценки / А. Денисова // Программированное обучение. – 1968. – Вып. 2-3. – С. 211-217.

110. Джугели Э.П. Системный подход к теоретическим вопросам дидактики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.П. Джугели. – Тбилиси, 1973. – 22 с.

111. Дзелме Ю. Структура, системы, гарантии качества высшего образования в Латвии / Ю. Дзели // ALMA MATER. – М., 2004. – № 1. – С. 17-22.

112. Диканская Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования / Н. Диканская, Е. Герасименко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – N 3. – С. 38-42.

113. Диневич В.А. Показатели и критерии эффективности управления / В.А. Диневич, С.Б. Рогачев, Н.И. Якунина. – М., 1975. – С. 12.

114. Дорошенко Ю. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 20-21. – С. 56-60.

115. Дорошкевич А.М. Программированное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса в высшей школе: Дис. ... канд. пед. наук / А.М. Дорошкевич. – М., 1971. – 42 с.

116. Дичковський С.І. Поглибити зміст навчального матеріалу: З практики впровадження моделі кредитно-модульної системи при викладанні дисципліни "Культурологія" у вищому технічному навчальному закладі / С.І. Дичковський // Гуманітарні науки: Наук.-практ. журн. – 2005. – N 1. – С. 31-36.

117. Дятлова К.Д. Системный подход в педагогическом тестировании: [на примере конструирования пед. теста для Централизованного тестирования

абитуриентов по биологии] / К.Д. Дятлова // Педагогическая диагностика: науч.-практ. журн. – 2005. – № 5. – С. 23-29.

118. Дяченко И.И. Оптимизация управления учебным познанием: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Дяченко. – Л., 1970. – 20 с.

119. Дьякова Л. Управление качеством дифференцированного образования / Л. Дьякова // Відкритий урок: Розробки, технології, досвід: Наук.-метод. журн. – 2004. – N 21-24. – С. 57-60.

120. Ельбрехт О.М. Адаптивне управління навчальним процесом / О.М. Ельбрехт. – Х.: Вид-ня групи “Основа”, 2005. – 128 с.

121. Еркович С. Целостная система многоступенчатого образования / С. Еркович // Высшее образование в России. – М., 2003. – № 3. – С. 35-43.

122. Ефективність навчання студентів: Навч. посіб. / В.І. Євдокимов, Г.Ф. Пономарьова, В.В. Луценко, Т.П. Агапова, О.Є. Трофімов; За ред. В. І. Євдокимова. – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 222 с.

123. Ефремов А.П. Кредиты и учебный процесс / А.П. Ефремов, В.Н. Чистохвалов. – М., 2003. – С. 18-20.

124. Энциклопедический социологический словарь / Под. ред. Г.В. Осипова. – М., 1995. – С. 428.

125. Європейська та євроатлантична інтеграція України у сфері вищої освіти: Бібліогр. показ. / Укладач А.В Тюменцева. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2004. – 14 с.

126. Єльнікова Г. Інформатизація управлінської діяльності керівників ЗНЗ / Г. Єльнікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 99-105.

127. Єльнікова Г. Управління вертикальне і горизонтальне: Порівняльна характеристика жорсткого вертикального і м'якого горизонтального управління / Г. Єльнікова // Управління освітою. – 2003. – №13-14. – С. 10-21.

128. Єсаулов А.О. Контроль навчальних досягнень студентів: (теоретично-метод. аспект) / А.О. Єсаулов; Нац. аграр. ун-т. – К., 2005. – 148 с.

129. Жилина А.И. Модель управління підготовкою керівних кадрів системи освіти в регіоні / А.И. Жилина. – Спб.: ІОВ РАО, 1999. – 197 с.

130. Жилина А.И. Теорія і практика управління професійною підготовкою і кар'єрою керівників системи освіти: монографія / А.И. Жилина. – Спб.: ІОВ РАО, 2001 – 360 с.

131. Жовта І. Понад чотири тисячі старшокласників, які цього року закінчують школу, взяли участь у сертифікаційно-зовнішньому тестуванні / І. Жовта // Освіта України. – 2003. – № 34. – С. 3.

132. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. / В.С. Журавський, М.З. Згуровський; М-во освіти і науки України; Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т". – К.: Політехніка, 2003. – 195 с.

133. Завацький В.І. До питання гуманізації навчання спеціалістів фізичної культури в умовах вищого навчального закладу / В.І. Завацький, В.І. Маковецький // Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: Матеріали конф. / Упорядники: В.І.Завацький та ін. – Луцьк, 1994. – С. 447-449.

134. Завгородня Н. Моделювання в управлінні – цілеспрямована організація педагогічної діяльності / Н. Завгородня // Директор школи: (Шкільний світ). – 2005. – № 8. – С. 3-5.

135. Завлин П.Н. Труд в сфері науки / П.Н. Завлин, А.И. Щербаков, М.А. Юдилевич. – Новосибірськ, 1971. – С. 297-345.

136. Зайчикова Т.Н. Формирование системы мониторинга уровня предметных достижений учащихся: [Тестирование по географии в сред. шк.

Ниж. Новгорода] / Т.Н. Зайчикова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С. 36-43.

137. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

138. Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.З. Згуровський. – К.: ІВЦ «Вид-во «Політехніка»», 2004. – 76 с.

139. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

140. Зеленський К.В. Рейтингова оцінка професійної діяльності викладачів / К.В. Зеленський // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – 2005. – №3. – С. 64-70.

141. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1968. – 356 с.

142. Зиновьев Ф.В. Управление персоналом: Учеб. пособие для студентов экон. специальностей / Ф.В. Зиновьев, И.Ф. Зиновьев. – Симферополь: Таврия, 2003. – 203 с.

143. Зінченко О.П. Використання системи швидкого тестування RTS: Метод. рекомендації для викладачів вищих навч. закладів / О.П. Зінченко, В.Л. Крюков. – Луцьк: Вид-ня РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 44 с.

144. Золотарева О.Л. Управление открытой (сменной) общеобразовательной школой с начальной профессиональной подготовкой, работающей в режиме развития / О.Л. Золотарева; Муницип. образоват. учреждение «Открытая (смен.) общеобразоват. шк. № 4»; Муницип. образоват. учреждение доп. проф. образования «Институт повышения квалификации» (МОУ ДПО ИПК). – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2004. – 26 с.

145. Зюзюков А.В. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-спортсменов в высших учебных заведениях / А.В. Зюзюков // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – N 22. – С. 35-38.

146. Иваненко А.С. Метод контроля текущей успеваемости студентов при помощи ЭЦВМ / А.С. Иваненко, Э.В. Терентьев // Проблемы высшей школы. – К.: Вища шк., 1975. – Вып. 22. – С. 38-42.

147. Иванников В.А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода к психологии: школа Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского и др. – М.: Смысл, 199. – С. 38-91.

148. Иванова Л.В. Стимулирование познавательной деятельности новой формой экзамена / Л.В. Иванова, З.С. Куликова, Н.Ф. Романова // Интенсификация учебного процесса на основе развития индивидуального творческого мышления: Сб. докл. всесоюз. конф. – Иваново, 1990. – С. 85-87.

149. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 121 с.

150. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

151. Инновации в российском образовании: Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса в вузах / М-во образования РФ. – М.: Изд-во МГУП, 2001. – 31 с.

152. Интенсификация творческой деятельности студентов / Андреев В. И. и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 200 с.

153. Интенсификация теоретического обучения в профтехучилищах / Ред. кол.: А.П. Беляева (отв. ред.) и др. – М.: Высшая шк., 1990. – 127 с.

154. Іценко В. Використання комп'ютера в управлінні закладом освіти / В. Іценко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – №7. – С. 20-21.

155. Кагерманьян В.С. Мониторинг и оценка воспитательной деятельности в вузах / В.С. Кагерманьян, А.В. Пономарев, Н.А. Маркова. – М., 2006. – 92 с.

156. Казаков В.А. Соціально-психологічні та дидактичні аспекти розвитку / В.А. Казаков // Рейтингова система оцінки успішності студентів: Зб. наук. пр. – К.: НМКВО. – 1992. – С. 3-16.

157. Казаков В.Н. Система тестов для промежуточного или рубежного контроля подготовки студентов / В.Н. Казаков, В.М. Березов, А.Н. Талалаенко // Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів. – К.: НМК ВО, 1992. – С. 182-187.

158. Кайнова С.А. Модульная система обучения: новые пед. технологии в проф. образовании / С.А. Кайнова // Профессионал. – 2000. – N 6. – С. 5-12.

159. Кануков Г. Управление качеством подготовки специалистов / Г. Кануков // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2004. – N 5. – С. 41-43.

160. Карамушка Л. Психологічна готовність керівників до управління / Л. Карамушка // Директор школи: (Шкільний світ). – 2003. – № 9. – С.4-5.

161. Карпенко О.М. О переводе нормативов государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в зачетные единицы (кредиты) / О.М.Карпенко, М.Д.Бершадская // Инновации в образовании. – М., 2002. – № 6. – С. 19.

162. Катыщук С. Подготовка и принятие управленческих решений в условиях коллективного управления / С. Катыщук // Педагогическая техника. – М.: НИИ шк. технологий, 2005. – N 1. – С. 104-105.

163. Квейд Э. Анализ сложных систем / Э. Квейд. – М., 1969. – С. 235-236.

164. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Киверялг. – Таллинн: Валгу, 1980. – 334 с.

165. Козановцев В.С. Инструмент управления / В.С. Козановцев. – М.: Советское радио, 1965. – 53 с.
166. Козлова О.Н. Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения / О.Н. Козлова // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2004. – N 10. – С. 25-26.
167. Колесников Л.Ф. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
168. Колпаков В.М. Методы управления: Учеб. пособие / В.М. Колпаков. – К.: МАУП, 1997. – 160 с.
169. Комендант А.Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя: методический материал / А.Г. Комендант, Г.С. Михайлов. – М.: Нар. образование, 2001. – 192 с.
170. Коньшева Л. Программно-целевой подход в управлении качеством воспитания / Л. Коньшева // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2004. – N 7. – С. 38-40.
171. Королев М.Ф. Органайзер – комплект материалов для стандартизированной контрольно-оценочной деятельности (СтаКОД) / М.Ф. Королев, Н. В. Романькова; Москов. ком. образования, Юго-Вост. окр. упр. Науч.-метод. центр. – М.: НМЦ ЮВОУ МКО, 1996. – 51 с.
172. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103-115.
173. Коротяев Б.І. Педагогіка вищої школи / Б.І. Коротяєв, Е.О. Гришин, О.А. Устенко. – К: НМК ВО, 1990. – 176 с.
174. Корсак К.В. Світова вища освіта: Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / К.В. Корсак; За ред. проф. Г.В. Фокіна. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
175. Корсар І. Світло і тіні Болонського процесу / І. Корсар, Г. Поберезька // Наук. світ. – 2003. – № 12. – С. 8.

176. Корюненко М. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство / М. Корюненко, І. Жовта // Освіта України. – Київ. – 2004. – № 18. – С. 4.

177. Косов Е.В., Попов Г.Х. Управление межотраслевыми научно-техническими программами / Е.В. Косов, Г.Х. Попов. – М., 1972. – С. 62.

178. Крайнюк Л.М. Проблеми та перспективи застосування блочно-модульної технології навчання та рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів /Л.М. Крайнюк, Ж.А. Крутовий, Л.О. Касілова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг: Зб. наук. пр. – Х., 2006. – С. 551-557.

179. Краснокутський О.Я. Програмно-цільовий підхід до управління розвитком туристичної інфраструктури АР Крим / О.Я. Краснокутський // Культура народів Причорномор'я. – 2002. – N 34. – С. 200-202.

180. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

181. Кредитно-модульна система: (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) / О.Г. Ярошенко, О.А. Цуруль, І.В. Мороз та ін.; О.Г. Ярошенко (ред.); Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 82 с.

182. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) у Глухівському державному педагогічному університеті: Навч. посіб. / В.М. Поліщук, В.П. Курок (авт.-уклад.); Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 120 с.

183. Кредитно-модульная система организации учебного процесса: Учеб.-метод. пособие / А.Т. Калганова, В.А Палкин, В.Н. Кузнецова, В.А. Колганов; Донец. экономико-гуманитар. ин-т. – Донецк: ООО «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – 58 с.

184. Крейсберг П.У. Понятия целей обучения: Классификация целей обучения по конкретности – абстрактности: Пробл. конкретизации целей обучения и воспитания / П.У. Крейсберг // Сов. педагогика и школа. – Тарту, 1982 – Вып. 15. – С. 29-31.

185. Кричевский Р.Л. Удовлетворенность групповым членством как функция существования лидерства и руководства / Р.Л. Кричевский, М.М. Смирнова // Вопр. психологии. – 1981. – № 3. – С. 112.

186. Кроки до Болонського процесу: Збірник матеріалів / Уклад. В. П. Головенкін. – К.: Політехніка, 2004. – 112 с.

187. Кузнєцов В.Д. Причинно-наслідковий підхід до структури кредитно-модульної системи в фізичному вихованні студентської молоді на сучасному етапі / В.Д. Кузнєцов, Г.С. Петров // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х.: ХДАДМ (ХХІІІ). – 2006. – № 4. – С. 79-82.

188. Кузнєцов Е. Проблеми становлення професійної менеджмент-освіти в Україні / Е. Кузнєцов // Розбудова менеджмент-освіти в Україні: Матеріали третьої щоріч. конф. – К., 2001. – С. 33-40.

189. Кузьменко Г. Кредитно-модульна технологія навчання і пізнавальна діяльність студентів / Г. Кузьменко, М. Кузьменко // Зб. наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту. – 2006. – Вип. 6(53). – С. 188-205.

190. Кукин А.В. Математическая модель распределения учебной нагрузки в течении семестра / А.В. Кукин // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2003. – № 6. – С. 48-50.

191. Кукосян О.Г. Использование модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования / О.Г. Кукосян, Г.Н. Князева // Школьные технологии: Науч.-практ. журн. шк. технолога. – 2005. – N 4. – С. 40-43.

192. Кулик М.С. Кредитно-модульна система навчальної діяльності: Навч.-метод. посіб. для слухачів системи підвищення кваліфікації професор.-

викладацького складу / М.С. Кулик, Е.В. Лузік, Н.В. Ладогубець; Нац. авіацій. ун-т. – К.: НАУ, 2004. – 96 с.

193. Куліш В.В. Досвід використання рейтингової системи у курсі фізики / В.В. Куліш, С.О. Кулешов, О.В. Лисенко // Нові технології навчання. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 17. – С. 29–34.

194. Курганский С.И. Интенсификация развития образовательной системы на основе гибких технологий управления / С.И. Курганский // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2005. – N 10. – С. 4-7.

195. Кустова Е.А. Мониторинг деятельности педагогического коллектива / Е.А. Кустова // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.- метод. журн. – 2006. – N3. – С. 10-11.

196. Кухаренко В. Модульно-рейтингова система в дистанційному навчанні / В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Твердохлебова // Новий колегіум. – Х., 2006. – № 1. – С. 28-30.

197. Лавриненко Д.И. Оптимизация физической подготовки студентов / Д.И. Лавриненко, Т.А. Вороновская, В.Г. Липов // Физ. воспитание студ. творч. специальностей. – Х., 2002. – N 7. – С. 32-40.

198. Лавриненко О.В. Оновлення парадигми вищої освіти в Україні / О.В. Лавриненко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Зб. доп. Міжнар. конф. – К., 1996. – С. 85 -87.

199. Ларичев О.И. Качественные методы принятия решений: Вербальный анализ решений / О.И. Ларичев, Э.М. Мошкович. – М.: Наука, Физматлит, 1996. – 208 с.

200. Лебедева М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в обучении / М.Б. Лебедева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Серия: Психолого-пед. науки: (педагогика, теория и методика обучения): науч. журн. – 2004. – N 4 (9). – С. 115-122.

201. Левина М.М. Дидактические проблемы интенсификации процесса обучения в ВУЗе / М.М. Левина // Интенсификация учебного процесса: Сб. науч. тр. / Редкол.: А. К. Тащев и др. – Челябинск, 1982. – С. 42-48.
202. Лемешев М.Я., Панченко А. И. Программный подход в управлении экономикой / М.Я. Лемешев, А.И. Панченко // Программный подход в планировании и управлении хозяйством. – Новосибирск, 1972. – С. 10.
203. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 328 с.
204. Литвин А. Контроль за рівнем навчальних досягнень учнів / А. Литвин // Директор школи: (Шкільний світ). – 2003. – № 47. – С.7-10.
205. Лобашев В.Д. Деятельностные и информационные аспекты управления качеством начального профессионального образования / В.Д. Лобашев // Педагогическая информатика: Науч.-метод. журн. – 2005. – N 1. – С. 83-90.
206. Лозинський О. Концептуальні засади кредитно-модульної системи організації навчального процесу та особливості формування навчальної програми підготовки фахівця / О. Лозинський // Вища школа. – К., 2004. – № 1. – С. 66-68.
207. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
208. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психол. журн. – 1981. – № 5. – С. 11.
209. Ломтева Е.В. Педагогические конфликты / Е.В. Ломтева // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2006. – N 2. – С. 22-23.
210. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика: Науч.-теорет. журн. – 2005. – № 3. – С.61-68.

211. Луцик Д. Про кредитно-модульну систему організації навчального процесу та про дещо інше / Д. Луцик // Українська література в загальноосвітній школі: Наук.-метод. журн. – 2006. – N 10. – С. 14-16.

212. Любушкин А.В. Модульные технологии как путь к открытому образованию / А.В. Любушкин // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2005. – N 12. – С. 36-37.

213. Мазур С. Управління якістю роботи педагогічного колективу / С. Мазур // Світло. – 2003. – № 2. – С. 77-81.

214. Майминас Е.З. Процессы планирования в экономике: информационный аспект / Е.З. Майманас. – М., 1971. – С. 325-327.

215. Макарова Т.Д. Принцип системности и мониторинг качества образования / Т.Д. Макарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 4. – С. 27-32.

216. Макарчик М. Потреби як біологічні основи поведінки людини // біологія і хімія в школі. – 1998. -№4. – С.11-14.

217. Максуров Н.С. Социальная психология о причинах конфликтности личности / Н.С. Максуров. – М., 1970 – 298 с.

218. Малаховская Н.А. Комплексный мониторинг образовательного процесса / Н.А. Малаховская // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2006. – N5. – С. 17.

219. Малишенко В.С. Технологія модульного навчання в контексті гуманізації вищої школи / В.С. Малишенко // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІСДО, 1995. – Вип. 3. – 448 с.

220. Мамонова Е.И. Методика оценки эффективности научно-исследовательской деятельности работы в вузе / Е.И. Мамонова // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2006. – N 2. – С. 16-17.

221. Мариновська О. Технологія моніторингу особистісно професійного зростання педагога у процесі впровадження педагогічних технологій / О. Мариновська // Вересень. – 2003. – № 4. – С. 46-51.

222. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников /Науч.-исслед. Ин-т общей педагогической психологии Акад. пед. наук. СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.

223. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х.: Вид-во. гр. «Освіта», 2004. – 204 с.

224. Мартыненко О.О. Инновационное проектирование учебного процесса / О.О. Мартыненко // Высшее образование сегодня. – М., 2006. – № 2. – С. 12-18.

225. Марциновский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах / И.Б. Марциновский. – Ташкент: ФАН, 1981. – 191 с.

226. Маслова Н.Ф. Фактор времени и его учет в общении учителя и учащихся / Н.Ф. Маслова // Нравственное формирование личности школьника: Сб. науч. тр. – Л., 1979 – 234 с.

227. Матвієнко П. Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу / П. Матвієнко // Завуч: (Шкільний світ). – 2003. – № 16. – С. 4-7.

228. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Пищевая пром-сть. – 1975. – 256 с.

229. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 297 с.

230. Мацуй М.П. О надежности без машинного текущего контроля знаний студентов / М.П. Мацуй // Пробл. высш. шк. – К.: Вища шк., 1975. – Вып. 22. – С. 44-51.

231. Мацьопа Р.Л. Модульна технологія курсу «Педагогіка»: Навч. посіб. / Р.Л. Мацьопа, Л.Б. Платаш; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці: Рута, 2004. – 106 с.

232. Методика розробки тестів об'єктивно-професійної підготовки студентів: Навч.-метод. посіб. / В.І. Подтивалкіна (уклад.); Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2005. – 28 с.

233. Методичні рекомендації до вибору доцільних форм занять у медичних навчальних закладах / В.М. Казаков, І.С. Вітенко, О.М. Талалаєнко та ін. – К.: УМК Міністерства охорони здоров'я, 1996. – 12 с.

234. Методичні рекомендації до складання та використання тестів для діагностики знань студентів / М.М. Масліков, В.А. Лагода (уклад.); Нац. ун-т харчових технологій. – К.: НУХТ, 2005. – 50 с.

235. Методологические вопросы оценки знаний студентов высшей школы: Обзорная информация. Вып. 19. – М.: Отд. науч. информации, 1978. – 46 с.

236. Методологические и теоретические проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.К. Бабанского; АПН СССР. НИИ обществ. пробл. воспитания – М.: АПН СССР, 1984. – 77 с.

237. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флегм та ін.; За ред. О.І. Сидоренка. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.

238. Михайловский В.А. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / В.А. Михайловский; ХГУ им. А.М. Горького. – Х.: Изд-во ун-та, 1991. – 185 с.

239. Михайлычев Е.А. Методики управленческой и организационно-методической диагностики / Е.А. Михайлычев // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 191-201.

240. Михайлычев Е.А. Развитие дидактического контроля и тестирования за рубежом в первой половине XX века / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова // Педагогическая диагностика: Науч.-практ. журн. – 2006. – № 4. – С. 3-13.

241. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Укладачі: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков; За ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 60 с.

242. Модульно-компетентное профессиональное образование: Метод. рекомендации / А. Глазунов (ред.). – М., 2003. – 34 с.

243. Модульно-рейтингова система вивчення курсу «Загальна хімія»: Навч.-метод. посіб. / Укладачі: В. Бойко, В. Бочарнікова; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2003. – 160 с.

244. Модульно-рейтингова система: Заг. положення та метод. рекомендації: Для викладачів вищих навч. закладів / Л. В. Пшенична (уклад.); Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: Сум. ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 43 с.

245. Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження: Навч.-метод. посіб. для працівників системи проф.-техн. освіти та служби зайнятості / Упоряд.: А.В. Плохій, А.В. Казановський; Держ. центр зайнятості України. – К.: Вид-во центру «Київська нотна фабрика», 2000. – 284 с.

246. Модульно-компетентное профессиональное образование: Метод. рекомендации / Ред. А. Глазунов. – М., 2003. – 34 с.

247. Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико – методологічного аналізу: (Зб. матеріалів до п'ятиріччя заснування Ін-ту експериментальних систем освіти, 1 листопада 2004 р. / Відп. ред. А.В. Фурман. – Тернопіль: Екон. думка, 2004. – 80 с.

248. Моисеев Н.Н. Люди и кибернетика / Н.Н. Моисеев. – М., 1984. – С. 74.

249. Молиба А.Г. Методика и практика преподавания в техническом вузе / А.Г. Молиба. – Л.: ЛПИ им. М.И. Калинина, 1981. – 159 с.

250. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посібник / За заг. ред.. О.І. Локшинової. – К.: «К.І.С.», 2004. – 128 с.

251. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшинової. – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.

252. Мороз І.В. Болонський процес – це конкретні рішення та дії / І.В. Мороз // Вища освіта України. – К., 2005. – № 1. – С. 29-36.

253. Морозова І.С. Технології інтенсифікації освітнього процесу в вузе / І.С. Морозова // Психологія в вузе. – 2007. – № 1. – С. 72-82.

254. Моррисей Д.Л. Целевое управление организацией / Дж. Моррисей. – М.: Сов. радио, 1999. – 144 с.

255. Мошинський В.С. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу / В.С. Мошинський, С.М. Гончаров // Технології навчання: Наук.-метод. зб. – Рівне: НУВГП, 2004. – Вип. 9. – 18 с.

256. Мунтян Т.О. Управління навчальним та виховним процесами: Робота з педкадрами / Т.О. Мунтян // Все для вчителя. – 2003. – № 4-5. – С. 1-19.

257. Нагаєв В. Адаптація традиційної рейтингової оцінки до європейської кредитно-трансферної системи / В. Нагаєв // Новий колегіум. – Х., 2005. – № 3. – С. 39-44.

258. Нагаєв В. Методика складання модульних програм в системі кредитно-модульної технології / В. Нагаєв // Новий колегіум. – Х., 2006. – № 1. – С. 50-56.

259. Назарова О. Управление научно-методической деятельностью педагогов / О. Назарова // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2004. – N 1. – С. 18-19.

260. Натапова А. Управление инновационным процессом разработки и освоения педагогических технологий / А. Натапова // Управління школою. – 2003. – № 30. – С. 20-22.

261. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів / О.О. Яременко, О.Р. Артюр, О.М. Балакірева та ін.; Держ. центр соціал. служб для молоді, Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді. – К., 2002. – 123 с.

262. Науменко Ю.В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования / Ю.В. Науменко // Стандарты и мониторинг в образовании: Науч.-информ. журн. – 2006. – N 2. – С. 23-30.

263. Недопекина М.В. Академическая мобильность как составляющая Болонского процесса / М.В. Недопекина // Вісн. Східноукр. нац. ун-ту. – 2005. – № 2 (84), ч.1. – С. 147-150.

264. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.

265. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

266. Николаева А.Д. Управление образованием как деятельность / А.Д. Николаева // Педагогические науки: Теорет., метод. журн. – 2005. – N 3. – С. 33-35.

267. Николаева И.П. Методологические основы определения путей повышения эффективности управления производством / И.П. Николаева, Л.Б. Сульповар. – Калинин, 1981. – Разд. II. – С. 111-112.

268. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа: Наук.-практ. вид-ня. – 2006. – N 3. – С. 3-14.

269. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С.54-80.

270. Нуждин В.Н. Система развития индивидуального творческого мышления: Пособие для преподавателей / В.Н. Нуждин. – Иваново, 1990. – 60 с.

271. Овчинников А.А. Улучшение планирования в организации учебного процесса – одна из форм программного обучения / А.А. Овчинников, В.В. Пучинский // Применение технических средств и программированного обучения. – М., 1965. – С. 69-80.

272. Огнев'юк В.О. Принцип модульності в історії освіти / В.О. Огнев'юк, А.В. Фурман. – К.: Либідь, 1995. – 85 с.

273. Одерий Л.П. Основы системы контроля качества обучения / Л.П. Одерий. – К.: ІСДО, 1995. – 131 с.

274. Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій: Монографія / Л.П. Одерий. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.

275. Олійник В.В. Цільове управління професійно-технічними навчальними закладами в ринкових умовах: Навч. посіб. / В.В. Олійник, В.В. Медведь; Ред. Г.А.Дмитренко. – К.: [ЦППО], 2002. – 67 с.

276. Ольховий О.М. Ефективність застосування модульно-рейтингової системи організації педагогічного процесу підготовки офіцерів, які залучаються до проведення занять з фізичної підготовки / О.М. Ольховий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. С.С. Єрмакова. – Х.: ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – № 9. – С. 44-53.

277. Ольховий О.М. Оцінка можливості застосування модульної системи навчання при організації навчального процесу підготовки офіцерів-

керівників занять з фізичної підготовки / О.М. Ольховий // Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр.: У 4-х т. – Львів, 2005. – Т. 3, вип. 9. – С 30-35.

278. Онищук Л. Демократизація функціонального устрою закладу освіти як складова управління / Л. Онищук // Освіта і управління. – 2003. – № 1. – С. 67-74.

279. Оптимальное управление природно-экономическими системами / Г. И. Бельчанский и др. – М.: Наука, 1980. – 295 с.

280. Оптимизация высшего медицинского образования: Сб. ст. / Под ред. Л. Б. Наумова и др. – Новосибирск, 1976. – 206 с.

281. Оптимизация идейно-воспитательной и учебной работы со студентами институтов физической культуры Смолен. гос. ин-т физ. культуры / Под общ. ред. В. Д. Антонова; Смолен. гос. ин-т физ. культуры. – Смоленск: СГИФК, 1987. – 95 с.

282. Оптимизация обучения, воспитания и профессиональной подготовки студентов в высшей школе: Межвуз. сб. тр. / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н Ульянова. – Челябинск: ЧГУ, 1983. – 144 с.

283. Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе / Под ред. В.В. Давидова и Д.Н. Фельштейна. – Душанбе, 1970. – 370 с.

284. Оптимизация процесса обучения с целью предупреждения неуспеваемости школьников: Сб. ст. / [Отв. ред. Ю.К. Бабанский]. – Ростов на Дону, 1974. – 158 с.

285. Оптимизация структур больших систем / В.И.Борщ, В.А. Донец, В.В. Коваль и др.; Ред. В.И. Борщ. – К.: Наук. думка, 2000. – 188 с.

286. Оптимизация управления и повышения его эффективности: Методол. вопр. межвуз. темат. сб. / Калинин. гос. ун-т; [Редкол.: В.И. Чекалин (отв. ред.) и др.]. – Калинин: КГУ, 1982. – 143 с.

287. Оптимизация учебно-воспитательного процесса подготовки преподавателей общетехнических дисциплин и трудового обучения: Межвуз.

сб. науч. тр. / МГПИ им. В.И. Ленина; Отв. ред. А.М. Дорошевич. – М., 1984. – 152 с.

288. Оптимизация учебного процесса на старших курсах: (Метод. рекомендации) / Ред. комис. В.С. Яснецов (отв. ред.) и др. – Смоленськ, 1973. – 192 с.

289. Оптимізація систем і процесів: Соціально-економічні системи: Метод. вказівки / М.В. Бочігун та ін. – Чернівці: Рута, 2000. – 56 с.

290. Орфеев Ю.В. Интеллектуальная технология в управлении социально-критического анализа // Информация и управление: философ.-методол. аспекты. – М., 1985. – С. 100-121.

291. Осадча Т.Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.Ю. Осадча; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

292. Осадчий І. Про рейтинг навчальних закладів як інструмент управління розвитком / І. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії: Наук.-практ. журн. – 2006. – N 2. – С. 72-77.

293. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин; За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Вид-ня держ. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 147 с.

294. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2004. – 256 с.

295. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посіб. для вчителів / За ред. Ю.І. Машбиця. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.

296. Основы управления специальным образованием: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Д.С. Шилова. – М., 2001. – 336 с.

297. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Ч. 3 / За ред. В.В. Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

298. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

299. Оценка качества профессионального образования / В. Байденко, Д. Зантворт (общ. ред); “Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования”. – ДЕЛФИ, Европейский фонд подготовки кадров. – М., 2001. – 186 с.

300. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців: (методичний та методологічний аспект): Навч. посіб. / А.І Ягодзінський, А.О. Муромцева, Л.В. Іванова та ін.; Одес. держ. екон. ун-т, 1997. – 216 с.

301. Оцінка якості підготовки лікарів / Казаков В.М., Талалаєнко О.М., Каменецький М.С. та ін. // Метод. посіб. для викладачів. – К.: УМК М-ва охорони здоров'я, 1996. – 34 с.

302. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-практ. аспект / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.

303. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк О.І., Шпак О.Г. Педагогічні технології: навч. посібник для вузів. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.

304. Паршин В.И. Результативная организационно-управленческая структура / В.И. Паршин // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2006. – N 5. – С. 8-9.

305. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 325 с.

306. Пащенко О. Особливості структури і змісту методичного забезпечення навчального процесу при впровадженні кредитно-модульної системи / О. Пащенко, Л. Сергеева, А. Молчанова // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2006. – N 1. – С. 49-53.

307. Педагогическая энциклопедия / Ред. И.А. Каиров. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.3. – С. 96.

308. Педагогічна майстерність: Підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

309. Педагогічний процес у вищій школі: Метод. рекомендації / Авт.-укладач В. В. Сгадова. – К.: НПУ, 2003. – 57 с.

310. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

311. Педагогические тесты: Вопр. разработки и применения: Пособие для преподавателей / В.С. Аванесов, Т.С. Хохлов, Ю.А. Ступак и др.; Учебно-методический комплекс “Национальная металлургическая академия Украины – Государственный институт подготовки и переподготовки кадров промышленности” (НМетАУ-ГИПОпром). – Д.: Пороги, 2005. – 63 с.

312. Педагогічні технології: Навч. посіб. для вузів / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Г. Шпак; Укр. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во «Укр. Енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1999. – 208 с.

313. Пендзин О.В. Интенсификация как предпосылка и результат механизма взаимодействия производственных сил и производственных отношений: Автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 / О.В. Пендзин; КИНХ им. Д.С. Коротченко. – К., 1989 – 27 с.

314. Пенчук Е.С. Управление многоуровневой профессиональной подготовкой специалистов / Е.С. Пенчук, Э.Г. Скибицкий; Сибир. ин-т финансов и банков. дела. – Новосибирск: СИФБД, 2004. – 183 с.

315. Петров Н.К. Вопросы системного построения учебно-методических структур (УМС) // Пробл. высш. шк. – К.: Вища шк., 1975. – Вып. 21. – С. 104-113.

316. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта: Теорет. и методол. пробл. социал. психологии. – М., 1977. – С. 126-148.

317. Петунин О.В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.04) / О.В. Петунин; ГЦОЛИФК. – М., 1993. – 36 с.

318. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Е.Н. Пехота; Ред. И.А. Зязюн. – К.: Вища шк., 1997. – 281 с.

319. Пимкин С.Н. Основы эффективности производственно-экономических систем / С.Н. Пимкин. – Л., 1979. – С. 7-14.

320. Півняк Г. Кредитно-модульна система – підвищення якості освіти / Г. Півняк // Освіта України. – 2005. – № 13. – С. 10.

321. Підласний І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласний. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

322. План заходів з підготовки до проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ 3-4 рівнів акредитації: Схвалено рішенням колегії № 5/5-4 від 24.04.2003 // Вища шк. – К., 2003. – № 4-5. – С. 117-118.

323. Платонов В.М. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.М. Платонов. – К.: Олимпий. лит., 1997. – 525 с

324. Погребняк Л.П. Управление образовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты / Л.П. Погребняк. – М.: Нар. образование, 2003. – 208 с.

325. Позняк Г. Управління професійним розвитком учителя на рівні школи: методика «взаємонавчання рівних» / Г. Позняк // Директор школи: (Шкільний світ). – 2003. – № 33. – С. 12-13.

326. Полівана Ю.Г. мотивація у контексті особистісно зорієнтованого виховання / «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»: Зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2000. - Вип. 13. – 184 с.

327. Половникова Н.А. Теория и практика интенсификации обучения студентов на основе целевого подхода / Н.А. Половникова // Интенсификация учебного процесса: Сб. науч. тр. – Челябинск, 1982. – С. 18-32.

328. Положення «про систему підсумкового контролю, оцінювання знань та визначення рейтингу студентів» (система А) / Б.А. Мендзій, Л.Є. Дещинський, А.Г. Загородній та ін. – Львів: Вид-ня держ. ун-ту «Львів. політехніка», 1997. – 19 с.

329. Поляков А. Управление образованием: новые подходы / А. Поляков // Учитель. – М., 2005. – N 3. – С. 85-87.

330. Попов В.П. К проблемам управления качеством образования / В.П. Попов, Т.В. Кузьмина // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2006. – N 5. – С. 2-4.

331. Поташник М. Не вдохновением единым...: [Разраб. прогр.-целевого упр. шк. по рекомендациям ученых: Из опыта работы директора гимназии N 52 г. Москвы В.М. Плаховой] / М. Поташник // Нар. образование. – 1995. – N 1. – С. 38-44.

332. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ М-ва освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 48.

333. Проблеми адаптації вищої освіти в Україні до європейських стандартів і принципів Болонського процесу: Матеріали міжнар. конф. Ужгород (Україна) – Сніна (Словаччина) / Упоряд. Х.М. Олексика. –

Ужгород: Вид-ня Госпрозрахункового РВВ упр. у справах преси та інформації, 2004. – 228 с.

334. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: Матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф., 20-21 лютого 2004 р. / І.І. Тимошенко (голова редкол.). – К.: Вид-во Європей. ун-ту, 2004. – 196 с.

335. Програма проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ 3-4 рівнів акредитації // Освіта. – 2004. – № 8. – С. 4.

336. Программно-целевое управление и хозрасчет в науке /Авт. команда: Б. Д. Моторигин и др. – М.: Экономика, 1991. – 220 с.

337. Программно-целевой метод в планировании / [А.Г. Фолотов, В.Л. Тамбовцев, Б.В. Любренц и др.; Отв. ред. Н.П. Федоренко]. – М.: Наука, 1982. – 150 с.

338. Программно-целевой подход в управлении: Теория и практика: Пер. с болгарского / Послесл. С.Р. Микулинского, Г.Х. Попова. – М.: Прогресс, – 1975. – 198 с.

339. Программно-целевые подходы в совершенствовании системы инженерно-экономического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. инженерно-экон. ин-т им. Пальмиро Тольятти; [Редкол.: В.С. Кабанов (отв. ред.) и др.]. – Л.: ЛИЭИ, 1982. – 155 с.

340. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х., 1995. – 374 с.

341. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтко. – К.: «Вища школа», 1982. – 215 с.

342. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996. – С. 203

343. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

344. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л.П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.

345. Пятирублевый Л.Г. Исходные положения образовательного тестирования / Л.Г. Пятирублевый, В.Б. Моисеев, К.Р. Таранцева // Пед. диагностика : Науч.-практ.журн. – 2003. – N 3. – С. 81-85.

346. Пятирублевый Л.Г. Метод распознавания образа уровня знаний обучаемых при тестировании / Л.Г. Пятирублевый, В.Б. Моисеев, К.Р. Таранцева // Пед. диагностика. – 2003. – N 1. – С. 94-102.

347. Работин И.В. Инновационный компонент педагогической деятельности учителя физической культуры / И.В. Работин // Теория и практика физ. культуры. – 2001. – N 2. – С. 22-24.

348. Радвик Б. Военное планирование и анализ систем / Б. Радвик. – М.: Воениздат, 1972. – 477 с.

349. Радченко А.Є. Рейтингова система ефективності методичної діяльності на підставі моніторингу / А.Є. Радченко // Управління школою. – 2005. – № 6. – С. 28-34.

350. Радченко И.П. Научная организация педагогического труда / И.П. Радченко. – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.

351. Радченко И.П. Проблемы целеобразования в педагогике / И.П. Радченко. – Пятигорск, 1982. – С. 18.

352. Разинкина Е.М. Мониторинг качества формирования профессионального потенциала студентов вуза с использованием информационных технологий / Е.М. Разинкина // Информатика и образование: Науч.-метод. журн. – 2005. – N 11. – С. 124-125.

353. Рейтинговая система // Высшее образование в России. – М., 2001. – № 4. – С. 131-137.

354. Реморенко И. Мониторинг и статистика: обуза или польза / И. Реморенко // Управление шк. – 2003. – № 41. – С.5.

355. Репина Н.К. Управление качеством образования / Н.К. Репина // Профессионал. образование. – М.: Экспресс-Принт, 2005. – N 5. – С. 13.

356. Ржецкий Н.Н. Объект контроля – способность студента к деятельности / Н.Н. Ржецкий // Пробл. высш. шк. – К.: Вища шк., 1975. – Вып. 22. – С. 32-38.

357. Рогова Т. Проблемы контролю та самоконтролю діяльності педагогічного колективу школи / Т. Рогова // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2003. – № 4. – С. 71-78.

358. Розова С.С. Классификационная проблема в современной науке / С.С. Розова; АН СССР. Сибир. отд-ние. Ин-т истории, филологии и философии, МВССО. Новосибир. ГУ им. Ленин. комсомола. – Новосибирск: Наука СО, 1986. – 223 с.

359. Романишина Л.М. Види самостійної роботи студентів при вивченні органічної хімії за модульною (блочною) системою / Л.М. Романишина, Д.Д. Тетеріна // Методичні рекомендації. – Тернопіль, 1990. – Ч. I. – 76 с.

360. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічного університету за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. / Л.М. Романишина; Нац. аграр. ун-т. – К., 1997. – 417 с.

361. Романишина Л.М. Факультативні заняття з розв'язку задач з хімії: Посіб. для вчителів: Деп.. НИЛ «Денаст», 15-23, № 428, 30.08.94 / Л.М. Романишина. – Минск, 1994. – 183 с.

362. Романюк І.М. Модульно-рейтингова система як інноваційна модель організації навчально-виховного процесу вищого професійного навчального закладу освіти / І.М. Романюк // Наук. зап. Тернопіл. держ. пед. ун-ту. Сер.: Педагогіка. – 2002. – № 7. – С. 57-61.

363. Рудавський Ю. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як необхідна умова інтеграції вищої технічної освіти України в Європейський освітній простір / Ю. Рудавський // Вища шк. – К., 2004. – № 5-6. – С. 66-69.

364. Рудь Ю. Як оцінити викладача?: Досвід створення і використання системи рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів / Ю. Рудь, А. Темченко, Г. Отверченко // Освіта. – 2005. – № 25 (15-22 черв.). – С. 6-7.

365. Русакова Л.М. Пути повышения эффективности контроля учебно-познавательной деятельности студентов: Автореф. дис. ... кан. пед. наук / Л.М. Русакова. – К., 1989. – 16 с.

366. Русских Г.А. Технология рейтингового обучения / Г.А. Русских // Дополнительное образование. – М., 2004. – N 12. – С. 3-6.

367. Рысс В.Л. Контроль знаний учащихся / В.Л. Рысс. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.

368. Рябова В. Теоретичні засади модульного підходу в освіті / В. Рябова // Освіта. – К., 2006. – № 16. – С. 4-5.

369. Савицкий М. Теория принятия дидактических средств и оптимизация процесса обучения / Мечаслав Савицкий // Материалы научной конференции социалистических стран по проблемам школьного оборудования. – М., 1973. – Докл. 30. – 9 с.

370. Садиков М. Впровадження кредитно-модульної системи навчання при вивченні фундаментальних нормативних дисциплін / М. Садиков // Вища школа: Наук.-практ. вид-ня. – 2006. – N 4. – С. 35-41.

371. Сазонов Б. Организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования: система зачетных единиц / Б. Сазонов // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 8. – С. 9-27.

372. Самофеева Г. Системный подход в управлении образовательным учреждением / Г. Самофеева // Школа. – 2003. – N 2. – С. 68-73.

373. Самусенко Ю.В. З досвіду використання рейтингової системи у процесі навчання органічної хімії у педагогічному вузі / Ю.В. Самусенко // Вища і середня педагогічна освіта. – К.: Вища шк., 1991. – Вип. 15. – С. 51-55.
374. Саркисов П.Д. Современное общество, экономический кризис и химическое образование / П.Д. Саркисов, Г.В. Лисичкин // Журн. Всесоюз. хим. о-ва им. Д.И. Менделеева. – 1990. – Т. 35, № 3. – С.8-16.
375. Саткин Н.Н. Проблемы современной дидактики / Н.Н. Саткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
376. Сафіулін В. Практика системного управління / В. Сафіулін // Директор школи: (Шкільний світ). – 2003. – № 35. – С. 14-16.
377. Севрук А. Автоматизация подготовки тестовых заданий / А. Севрук // Пед. информатика. – 2003. – N 2. – С. 43-48.
378. Сейдаметова З.С. Кредитно-модульна система і вибір навчальної траєкторії / З.С. Сейдаметова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – 2005. – N 4. – С. 3-7.
379. Семиченко В.А., Пивовар Н.М. Влияние психологических факторов на учебную деятельность и образ жизни // Здоровый образ жизни: прикладные психологические аспекты: Метер. респуб. научно-практ. конф. – Сыктывкар, 1989. – С. 52-63.
380. Семиченко В.А. Психология деятельности. – К.: Издатель Єшке А.Н., 2000. – 248.
381. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 119 с.
382. Сенашенко В. Качество высшего образования и система зачетных единиц / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 5. – С. 14-18.
383. Сенашенко В.С. Система зачетных образовательных единиц / В.С. Сенашенко, В.Н. Чистохвалов // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 19-25.

384. Сенновский И.Б. Модульная система организации учебно-воспитательного процесса: [Сред. шк. N 1208 г. Москвы] / И.Б. Сенновский // Завуч. – 1998. – N 1. – С. 37-41.

385. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: Программно-метод. пособие / В.П. Сергеева. – М.: ЦГЛ, 2002. – 144 с.

386. Сидоренко В.К. Проблема актуальна, різнобічна: Про інтеграцію навч. предметів у пед. теорії і практиці / В.К. Сидоренко // Рідна шк. – 1992. – № 7-8. – С. 30-34.

387. Симонов П.В., Ершов П.В. Темперамент. Характер. Личность. – М., 1984. – 161 с.

388. Сисоєва С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С.84-90.

389. Система безперервної медичної освіти: Методологія управління / Казаков В.М., Талалаєнко О.М., Гаріна М.Г. та ін. – Донецьк: Здоров'я, 1994. – 172 с.

390. Система комплексної діагностики знань студентів: Навч. посіб. / Р.М. Вернидуб (підгот.); Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 15 с.

391. Системний моніторинг якості освітянської діяльності / О.Г. Величко, С.Й. Пінчук, В.П. Іваненко, О.Г. Ясєв // Теория и практика металлургии. – 2004. – № 1. – С. 16-22.

392. Сігова В.І. З досвіду організації самостійної роботи студентів / В.І. Сігова // Нові технології навчання. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 17. – С. 7–12.

393. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посіб. / П.І. Сікорський; Заг. ред. З.І. Тимошенко; Європей. ун-т. – К.: Вид-во Європей. ун-ту, 2004. – 128 с.

394. Сікорський П.І. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технологій навчання / П.І. Сікорський // Вища школа: Наук.-практ. вид-ня. – 2005. – N 5. – С. 59-70.
395. Сікорський П.І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах / П.І. Сікорський. – Л., 2001. – 8 с.
396. Сікорський П.І. Принципи кредитно-модульної технології навчання / П.І. Сікорський // Вища шк.: Наук.-практ. вид-ня. – 2004. – N 4. – С. 69-76.
397. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2000. – 421 с.
398. Сітшаєва З.З. Організаційно-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу / З.З. Сітшаєва // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України. – К.: Вид-ня Наук.-метод. центру вищої освіти, 2006. – N 44. – С. 15-19.
399. Скалозуб В.П. Системний підхід як принцип педагогіки вищої школи / В.П. Скалозуб // Пробл. вищої шк. – 1973. – Вип. 15. – С. 51 -55.
400. Скарнарь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. Скарнарь // Вища шк.: Наук.-практ. вид-ня. – 2006. – N 3. – С. 33-45.
401. Сковин Е.В. К новому педагогическому мышлению и действию / Е.В. Сковин. – М.: Школа-Пресс, 1992. – 101 с.
402. Сковин Е.В. Объединения школьных модулей / Е.В. Сковин. – М.: Авангард, 1992. – 86 с.
403. Сковин Е.В. Организация и планирование учебного процесса в условиях школьного модульного обучения / Е.В. Сковин. – М.: Школа-Пресс, 1990. – 56 с.
404. Скосырев Н.Н. Диагностика и оценивание – главный компонент информационной культуры педагога / Н.Н. Скосырев // Пед. информатика. – 2000. – N 3. – С. 39-48.

405. Словарь иностранных слов. – 8-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1981. – 624 с.

406. Смирнов В.М. Рейтинг интегрального развития студента / В.М. Смирнов // Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів. – К.: НМК ВО, 1992. – С. 35-43.

407. Соколова С.В. Дидактические и методические основы реализации модульно-компетентного обучения в профессиональном обучении / С.В. Соколова // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2006. – N 2. – С. 27-29.

408. Соколова Т.А. Оптимизация уровня и качества профессиональной деятельности и общения педагога в процессе освоения артпедагогических технологий / Т.А. Соколова, И.В. Лопаткина // Методист: Науч.-метод. журн. – 2006. – N 6. – С. 42-45.

409. Соловьева Н.Н. Учебная деятельность студентов в контексте модернизации образования / Н.Н. Соловьева // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2005. – N 12. – С. 2-4.

410. Сорвина Т.А. О проблеме управления качеством образования / Сорвина Т.А. // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2005. – N 12. – С. 33-35.

411. Социально-психологические основы управления: Учеб. пособие для студентов экон. вузов / Н.Д. Лукьянченко, Л.Л. Бунтовская, Л.В. Шаульская, А.Л. Еськов; ДонНУ. – Донецк, 2001. – 161 с.

412. Спірін О.М. Модульна система та рейтинговий контроль знань під час вивчення основ штучного інтелекту / О.М. Спірін // Нові технології навчання. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 28. – С. 43–56.

413. Спірін О.М. Понятійний апарат кредитно-модульної системи навчання / О.М. Спірін // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2004. – N 15. – С. 83-86.

414. Староверова К.О. Управление конфликтами в учреждениях культуры: Методика обучения: Науч.-метод. пособие / К.О. Староверова. – М.: Либерей-бибинформ, 2005. – 176 с.

415. Степанов Е.И. К вопросу о сущности и критериях эффективности управления общественными процессами / Е.И. Степанова. – Калинин, 1981. – Разд. 1. – С. 226.

416. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, А.А. Товажанський. – Х.: НТУ «ХП», 2004. – 112 с.

417. Степко М.Ф. Ступенева освіта – місце в системі реформування вищої освіти та проблеми впровадження / М.Ф. Степко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. 1. – С. 27-29.

418. Стратегічне програмно-цільове планування процесів соціально-економічного розвитку України: Наук.-методол. посіб. / О.С. Власюк, Я.А.Жаліло, А.І. Семенченко, Л.Д. Яценко, та ін.; За заг. ред. В.П. Горбуліна, акад. НАН України, д-ра техн. наук. – К.: ДП "НВЦ «Євроатлантикінформ», 2006. – 116 с.

419. Сухарева И.Е. Из опыта использования ЭВМ при изучении дисциплин ботанического цикла / И.Е. Сухарева // Подготовка учителей биологии в условиях новой информационной технологии обучения: Тез. докл. всесоюзн. конф. – Петрозаводск, 1990. – С. 51-53.

420. Сучков В. Диагностика качества содержания практической подготовки студентов / В. Сучков, Р. Сафин, Е. Корчагин // Высш. образование в России. – 2006. – № 9. – С. 119-124.

421. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методол. аспект): Монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя: Запоріз. держ. ун-т, 2003. – 442 с.

422. Сущенко Л.П. Становлення і розвиток вітчизняної системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту: Навч. посіб. / Л.П. Сущенко. – К.: Вид-во ПП «Екмо», 2004. – 158 с.

423. Тарасова Е. Мониторинг реализации профессиональных образовательных программ по специальности как условие управления качеством образования / Е. Тарасова, Т. Климова // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2004. – №3. – С. 45-47.

424. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів: Метод. матеріали / Б.Л. Тевлін. – Х.: Вид-ня групи "Основа", 2006. – 192 с.

425. Теоретические основы обучения технологий в школе: Книга для учителя / Под. ред. П.Р. Атутова. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2000. – 342 с.

426. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

427. Теория и практика современных образовательных технологий в системе подготовки государственных и муниципальных служащих: Сб. тез. и докл. / Отв. ред З.В. Никулина. – Ростов на Дону: Изд-во СКАГС, 2001. – 100 с.

428. Терентьев В.К. Истины управления: взгляд на основы менеджмента / В.К. Терентьев. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

429. Тересявичене М.Г. Модульный подход к компьютеризации дипломного проектирования в вузе: Пед. и психол. аспекты компьютеризации образования / М.Г. Тересявичене; Отв. ред. И.Н. Ильин. – Рига: РПИ, 1988. – 148 с.

430. Тестирование как современная технология обучения русскому языку в начальной школе / И.Ф. Соловцова (ред); М-во путей сообщ. РФ. Учеб.-метод. кабинет. – М., 2000. – 42 с.

431. Тимошенко О.В. Використання програмно-цільового підходу в організації спортивно-масових заходів майбутніх учителів фізичної культури /

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Наукова монографія / О.В. Тимошенко; За ред. проф. С.С. Єрмакова. – Х.: ХДАДМ (ХХП), 2007. – С. 137-141.

432. Тимошенко О.В. Вплив особистості керівника на оптимізацію професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / О.В. Тимошенко // Непреривна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – 2007. – Вип. 1-2. – С. 55-62.

433. Тимошенко О.В. Деякі аспекти професійної підготовки вчителів фізичної культури в контексті приєднання до Болонського процесу / О.В. Тимошенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Суценко (відп. ред) та ін. – К.; Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 371-377.

434. Тимошенко О.В. Методика створення навчальних модульних програм для майбутніх учителів фізичної культури / О.В. Тимошенко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2007. – Вип. 2. – С. 148-158.

435. Тимошенко О.В. Теоретичні засади контролю знань і умінь майбутніх учителів фізичної культури на основі застосування модульно-рейтингової технології оцінювання / О.В. Тимошенко // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2007. – Вип. 2. – С. 125-134.

436. Тимошенко О.В. Технологія впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / О.В. Тимошенко // Фізичне виховання в школі: Наук.-метод. журн. – К., 2007. – № 4. – С. 48-52.

437. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Є.І. СОКОЛ, Б.В. КЛИМЕНКО. – Х.: Нац. техн. ун-т «Харків. політех. ін-т», 2004. – 144 с.

438. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Система безперервної освіти на базі дистанційної технології навчання і кредитно-модульної організації

навчального процесу /Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ // Вища школа: Наук.-практ. видня. – 2004. – № 5-6. – С. 62-65.

439. Травин В.В. Управление человеческими ресурсами / В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова; Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ. – М.: Дело, 2004. – 127 с.

440. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.

441. Туріщева Л.В. Психологічні аспекти педагогічної діяльності /Л.В. Туріщева // Управління школою. – 2006. – № 22-24. – С. 74-95.

442. Україна. Президент. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ...17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіцій. вісн. України. – 2002. – № 16, ст. 860. – С. 11-13.

443. Управление качеством образования: Сб. материалов науч. сессии ФПК и ППРО / П.И. Третьяков, Т.И. Шамова (науч. ред.); Рос. акад. образования, Москов. пед. гос. ун-т, Междунар. акад. науч. пед. образования. – М., 2001. – 254 с.

444. Управление качеством подготовки офицерских кадров на военных кафедрах учебных заведений: Материалы межвуз. науч.-метод. конф., 25 мая 2001 г. / В.Е. Карпекин и др. (ред. кол.); «МАТИ» - Рос. гос. технол. ун-т им. К.Э. Циолковского. – М.: «МАТИ» - РГТУ, 2001. – 61 с.

445. Управление по результатам / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне и др. – М.: Прогресс, 1993. – 319 с.

446. Урсул А.Д. Проблема эффективности социального управления / А.Д. Урсул. – Калинин, 1981. – Разд. 1. – С. 255.

447. Устынюк Ю.А. Как сесть в уходящий поезд? / Ю.А. Устынюк // Химия и жизнь. – 1988. – № 9. – С. 14-21.

448. Устынюк Ю.А. Можно ли сесть в уходящий поезд? / Ю.А. Устынюк // Химия и жизнь. – 1988. – № 8. – С. 4-12.

449. Файзуллина Г.З. Оценка качества научно-методической работы учреждения дополнительного профессионального образования / Г.З. Файзуллина // Педагогическая диагностика: Науч.-практ. журн. – 2006. – N 1. – С. 95-98.

450. Федорович Е.В. Многоуровневая система контроля качества подготовки специалистов / Е.В. Федорович // Профессиональное образование. – М.: Экспресс-Принт, 2005. – N 9. – С. 2.

451. Филлипова Л.Д. Высшая школа США / Л.Д. Филлипов. – М.: Наука, 1981. – 328 с.

452. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М., «Совет. энцикл.», 1964. – 584 с.

453. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти / М.М. Фіцула. – 2-е вид-ня. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2003. – 136 с.

454. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. вузов / Б.Г. Фокин. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 216 с.

455. Фрон Г. Рационально управлять / Г. Фрон. – М., 1972. – С. 7.

456. Фуллан М. Сили змін: Вимірювання глибини освітніх реформ: продовження: Пер. з англ. / Майкл Фуллан. – Л., 2001. – 269 с.

457. Фурман А.В. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї / А.В. Фурман, О.І. Калугін // Рідна шк. – 1994. – № 6. – С. 26-32.

458. Хабибуллин К.Я. Методы эффективного управления / К.Я. Хабибуллин // Образование в современной школе. – М, 2005. – N 7. – С. 3-11.

459. Харченко Л.А. Використання кредитно-модульної системи організації навчання у сфері вищої фізкультурної освіти / Л.А. Харченко, Л.В. Денисова, Л.П. Богачук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2005. – № 4. – С. 48-51.

460. Харченко Л.А. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Національному університеті фізичного виховання та спорту України / Л.А. Харченко // Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. з галузі фізич. культури і спорту. – Львів, 2005. – Т. 3, Вип. 9. – С. 41-45.

461. Хитч Ч. Военная экономика и ядерный век / Ч. Хитч, Р. Маккин. – М., 1963. – С. 85 -87.

462. Хлебников В.А. Как надежно измерять учебные достижения: [Анализ технологии централиз. тестирования и един. гос. экзамена в России] / В.А. Хлебников // Пед. диагностика. – 2003. – N 1. – С. 41-46.

463. Хобзей П. Нова місія вчителя: Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах змін / П. Хобзей // Управління освітою. – 2003. – № 18. – С. 10-11.

464. Ходикіна І.Ю. Трансформація освітньо-наукового комплексу України в контексті входження в Болонський процес / І.Ю. Ходикіна // Менеджер: Вісн. Дон. ДУУ. – 2006. – № 2. – С. 30-38.

465. Хуторской А.В. Современная дидактика: Ученик для вузов. _СПб: Питер, 2001. – 544 с.

466. Цатурова Н.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом / Н.А. Цатурова. – Таганрог, 1969. – 321 с.

467. Цатурян Э.О. Методические основы предпринимательства в системе управления высшим учебным заведением / Э.О. Цатурян. – М.: МГОУ, 2005. – 75 с.

468. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 152 с.

469. Ченцов А.А. Теоретические основы научной организации учебного процесса / А.А. Ченцов. – Белгород, 1972. – 273 с.

470. Чепиков М.Г. Интеграция наук: (Философ. очерк) / М.Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1981. – 278 с.

471. Чередниченко О.И. Системный подход к диагностике результатов обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.И. Чередниченко; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2000. – 16 с.
472. Чернуха-Газдецька К.М. Прийняття управлінського рішення / К.М. Чернуха-Газдецька // Управління школою. – 2003. – № 8. – С. 19-25.
473. Черноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингових технологій навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.Г. Черноштан; Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – 264 с.
474. Чучалин А. Кредитно-рейтинговая система / А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 3. – С. 34-39.
475. Шамова Т.И. Основы технологии модульного обучения / Т.И. Шамова, Л.М. Перминова // Химия в школе. – 1995. – № 2. – С. 12-18.
476. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова и др. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
477. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 271 с.
478. Шалар О.Г. Формирование профессионализма студентов физкультурного вуза при кредитно-модульной системе организации обучения / О.Г. Шалар // Физ. воспитание студ. творч. специальностей. – 2006. – N 4. – С. 162-169.
479. Шапкин В.В. Диагностика обученности с применением тестирования: Учеб. пособие для слушателей курса повышения квалификации / В. В. Шапкин. – Спб.: ГОУ ИПК СПО, 2007. – 82 с.
480. Шаулин В.Н. Обучение двигательным действиям с позиций гуманизации / В.Н. Шаулин // Физическая культура в шк. – 1994. – № 2. – С. 20.

481. Шевелев Е.А. Управление качеством образовательной деятельности в ССУЗЕ / Е.А. Шевелев // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2006. – N 7. – С. 15-17.

482. Ширяева В. Многофункциональная карта мониторинга / В. Ширяева // Директор школи. Україна. – 2003. – № 1. – С. 19-23.

483. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Авторуф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.І. Шиян; Полтав. держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 1998. – 194 с.

484. Шиян О.А. Современные концепции гуманизации педагогического сознания в США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Шиян. – М., 1996. – 20 с.

485. Шкабара И. Роль аналитической деятельности в педагогическом мониторинге / И. Шкабара // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 6. – С. 41-43.

486. Шкретій Ю.М. Запровадження елементів європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи в сфері вищої фізкультурної освіти / Ю.М. Шкретій, Л.А. Харченко // Теорія і методика фізичного виховання та спорту. – К., 2005. – № 4. – С.76-79.

487. Шуваева Г.П. Оптимизация процесса планирования результатов дидактической деятельности преподавателей в техническом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.П. Шуваева. – Казань, 1985. – 16 с.

488. Шулдик В.І. Кредитно-модульна система навчання в методичній підготовці вчителя біології / В.І. Шулдик // Біологія і хімія в школі: Наук.-метод. журн. – 2006. – N 3. – С. 38-42.

489. Шулікін Д. На шляху реформування системи вищої освіти / Д. Шулікін // Освіта України. – 2005. – № 30. – С. 9.

490. Шумилова Л. Оценка педагогической деятельности преподавателя / Л. Шумилова // Среднее профессиональное образование: Ежемес. теорет. и науч.-метод. журн. – 2004. – N5. – С. 43-46.

491. Шушакова Е.В. Роль рейтинговой системы оценки эффективности деятельности учреждений образования в управлении / Е.В. Шушакова // Методист: Науч.-метод. журн. – М., 2007. – N 2. – С. 26-29.
492. Щербань П.А. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.А. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
493. Щербо И. Интуитивный менеджмент: опыт управления педагогическим коллективом / И. Щербо // Библиотека журнала "Директор школы". – М.: Сентябрь, 2005. – N 5. – С. 160.
494. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М., 1978. – 234 с.
495. Юрчук Л. Управління колективом педагогів: шляхи формування ефективної команди / Л. Юрчук // Освіта і управління. – 2002. – Т.5, № 3. – С. 88-98.
496. Юсупов И.М. Психология взаимоотношения / И.М. Юсупов. – Казань: Татиздат, 1991. – 189 с.
497. Юцявичене П.А. Создание модульных программ / П.А. Юцявичене // Совет. педагогика. – 1990. – № 2. – С. 55-60.
498. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
499. Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: Пробл. глобалізації та інтерналізації / В. Яблонський. – К., 1998. – 227 с.
500. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Якименко // Вища школа: Наук.-практ. вид-ня. – 2004. – N 1. – С. 50-62.
501. Яковлев Е.О Модульно-рейтинговой системе организации учебного процесса / Е.О. Яковлев, К.Спиранде // Новый коллегіум. – X., 2005. – № 4. – С. 60-63.

502. Якушина М. Программно-целевое управление воспитательным пространством района / М. Якушина // Воспитательная работа в школе: Деловой журн. заместителя директора по воспитател. работе. – 2003. – N5. – С. 65-74.

503. Ярмакеев И.Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя / И.Э. Ярмакеев // Педагогика. – 2006. – N2. – С. 43-50.

504. Яцкевич В.В. Диалектика оптимального выбора / В.В. Яцкевич. – К.: Наук. думка, 1990. – 96 с.

505. Яшина Н. Диагностика обученности как способ управления качеством образования / Н. Яшина // Народное образование: Обществ.-пед. журн. – 2004. – N7. – С. 131-137.

506. Becker W. Research on High School Economic Education / William Becker, William Greene, Sherwin Rosen // American Economic Review. – Vol.80, N 2, May. – 1990. – P. 14-22.

507. Buckles S. A Longitudinal Analysis of Developmental Economics Education Program / Stephen Buckles, Vera Freeman // Journal of Economic Education, Winter. – 1984. – Vol. 15. – P. 5-10.

508. Buckles S. The Effect of Advanced Placement on College Introductory Economics Courses / Stephen Buckles, John S. Morton // American Economic Review Proceedings. – 1988. – Vol. 78, N 2, May. – P. 263-268.

509. Bishop J.H. The Effect National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement / John H. Bishop // American Economic Review. – 1997. – Vol. 87, N 2, May. – 1997. – P. 261-264.

510. Boumol W. Variable Affecting Success in Economic Education: Preliminary Finding from a New Data Base / William Boumol, Robert Highsmith // American Economic Review Proceeding. – 1988. – Vol. 79, May. – P. 257-262.

511. Christopher H. In the Shadow of Bologna / Harris Christopher // EAIE Forum, Special Edition. – 2000. – P. 22 – 24.

512. College of Business and Public Administration of Drake University (USA). Description of Courses. – Drake University, 1996. – P. 219.
513. Goldschmid B. Modular instruction in Higher Education / B. Goldschmid, M. Goldschmid // Higher Education. – 1972. – № 2. – P. 15-32.
514. Haug G. Summary and Conclusion: Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch. – 2001. – 5 p.
515. Jackstadt S. Gender, Gender Stereotyping, and Socioeconomic Background and Learning / Stephen Jackstadt, Christian Gootaert // Journal of Economic Education, Winter. – 1980. – Vol. 12. – P. 34-40.
516. Keller F.S. Coodbye. Teather.... / F.S. Keller // Jarmal of Applied Behavior Anabysis. – 1968. – Vol. 1. – P. 79-89.
517. Lienert J.A. Testaufbau und Testanalyse /Weinheim: Beltz Z. Aufl., 1969. Tenbrink T. Evalution a Practical Yuide for Teachers. – New York, 1974. – P.7.
518. Linke R.D. Some Principles for Fpplication of Performance indicators in Higher Education / R.D. Linke // Higher Education Management. – 1992. – № 4. – P. 194-203.
519. Orsein I. Foundation of Education / I. Orsein, N. Levin – Houghton Mifflin Company, 1989. – 621 p.
520. Postlethwait S.N. Minicourses – the stule of the Future in «Modulis»: (Comission on Undergraduate in the Biological Sciences) / S.N. Postlethwait, J.D. Russel. – 1971. – P. 31.
521. Rhine Sherrie. The Effect of State Mandates on Student Perfomance / Sherrie Rhine // American Economic Review Proceeding. – 1989. – Vol.79, May. – P. 231-235.
522. Rosen S. Some Economics of Teaching / Sherwin Rosen // Journal of Labor Economics. – 1987. – October, Vol. 5. – P. 561-575.

523. Russel J.D. Modular instruction / J.D. Russel // A.Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis; Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. – 164 p.

524. Salemi M.K. Teacher Training Programs in Economics: Past, Present, and Future / Michael K. Salemi, Phillip Saunders, William B. Walstad // American Economic Review. – 1996. – Vol 86, N 2, May. – P. 460-464.

525. Saunders P. The Third Edition of the Test of Understanding in College / Phillip Saunders // Economics AER Proceeding. – 1991. – Vol 81, N 2, May. – P. 32-37.

526. Skinner B. The Science of Learning and the Art of Teaching / B. Skinner // Harvard Educational Review. – 1954. – Vol. 24. – P. 86-97.

527. Soper J. The Test Economic Literacy: Examiner`s Manual, 2nd ed. / John Soper, William Walstad. – New York: Joint Council on Economic Education, 1987. – P. 12.

528. Spee A. Performance indicators in Government Relations: The Conceptual Framework / A. Spee, R. Bormans // Higher Education Management. – 1992. – № 4. – P. 164-178.

529. Tauh C. Accreditation: a Change of Paradigm in German Higher Education / C. Tauh // EAIE Forum. – 2000. – Vol, 2. – № 1. – P. 12-14.

530. Undergraduate prospectus of Humberside University (United Kingdom). – Humberside University, 1996. – P. 160.

531. Walstad W.B. Achievement Differences on Multiple / William B. Walstad, William Becker // Choice and Essay Tests in Economics, AER Proceedings. – 1994. – Vol. 84, N 2, May. – P. 193-196.

532. Walstad W. Report Card on the Economic Literacy of U.S. High School Students / William Walstad, John. A. Soper // American Economic Review Proceeding. – 1988. – Vol. 79, May. – P. 251-256.

533. Walstad W. What is High School Economics? Factors Contributing to Student Achievement and Attitudes / William Walstad, John Soper // Journal of Economic Education, Winter. – 1989. – Vol. 20. – P. 23-38.

534. Weaver A. The Effect of Economic Education Summer Institutes for Teachers on the Achievement of Their Students / Andrew Weaver, William Deaton, Sheryll Reach // Journal Educational Research. – 1987. – May/June, Vol. 80. – P. 296-299.