

підводити учнів до виконання наприкінці року Державних тестів. Для підготовки до здачі тестів учні здають 2 вправи за чверть (усього шість), а наприкінці року - за програмою Держтестів. Однак вправи комплексного тесту не завжди збігаються з останніми:

Орієнтований комплексний тест

Біг 30 м

Крос на подолання визначеної кількості метрів

Держтести

Біг 60 м

Крос на час

У вправах на гнучкість, силу, спритність, швидко-силову підготовку нормативи Держтестів більш високі. Також у сучасній програмі вказується, що при роботі з дітьми, які випереджають у своєму розвитку однолітків, вчитель може встановлювати особисті тимчасові тестові показники та використовувати їх у роботі із дітьми.

Особливої уваги заслуговує вивчення динаміки фізичного розвитку і підготовленості дітей, які проживають в екологічно несприятливих умовах.

У зв'язку з цим актуальною є розробка і впровадження адекватних навчальних нормативів, які б сприяли підвищенню рівня контролю за станом фізичної підготовленості і здоров'я школярів. Нам видається можливим пошук і експериментальна апробація таких форм фізичного виховання в школі, які дозволили враховувати несприятливу ситуацію, яка склалась, з огляду на ступінь захворюваності, рівень фізичної підготовленості, індивідуальний підхід.

Сучасні програми з фізичного виховання в школі не зовсім диференційовано підходять до цього процесу, а уроки фізичної культури, як основна форма вирішення виховних і оздоровчих завдань у школі, розраховані на обмежений ефект і не відповідають вимогам тренувальної спрямованості. Програми дитячо-юнацьких спортивних шкіл продовжують залишатися скерованими на досягнення учнями високих спортивних результатів в окремих видах спорту, що вимагає великих тимчасових і фізичних витрат і пов'язано з певним ризиком для здоров'я.

Таким чином, подана програма не дозволяє належним чином вирішувати завдання фізкультурно-оздоровчої спрямованості, правильно враховувати основні періоди розвитку фізичних якостей. Хоча вона і вносить нові аспекти у фізичне виховання школярів умовах, які склалися, але, на нашу думку, потребує корекції.

STATE OF MODERN PROGRAMS OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS

V. VESSELOVA, O. BYLEICHENKO, O. PIDVAL'NA

National University of Physical Education and Sport of Ukraine

National Pedagogical University

State of programs for physical education in schools of Ukraine has been analyzed in this article.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

ГЕОРГІЙ ГАЦ

Волинський державний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк

Педагогічний процес формування компетентності передбачає наявність чітко сформованої цілі, яка повинна враховувати її сутність та структуру. Однак аналіз точок зору авторів свідчить, що тлумачення терміну "компетентність" дуже розрізняється, при цьому він розглядається в категоріях знань, умінь, навичок, досвіду, якостей особистості. Така термінологічна невизначеність навряд чи сприяє успішності педагогічного процесу.

На думку М.В.Прохорової (1993), основними механізмами формування професійно-педагогічної компетентності є, по-перше, усвідомлення реального рівня

власної компетентності на окремих етапах професійного становлення та необхідності росту; по-друге, активне прагнення до підвищення рівня компетентності; по-третє, наявність об'єктивного приросту знань, умінь, досвіду у процесі навчання.

Зміст педагогічного процесу щодо формування професійно-педагогічної компетентності являє собою систему знань, умінь та досвіду у визначенні га-лузі, при цьому форми, засоби та методи формування компетентності в цілому традиційні для вузівської освіти (дане положення змусило нас розширити коло літературних джерел, які аналізують), отримують особливе забарвлення.

Процес формування компетентності у студентів під собою розуміє повідомлення їм визначеної інформації. У сучасній психологічній науці розроблено декілька гіпотез, які пояснюють механізм процесу засвоєння навчальної інформації, найбільше з яких використовуються у вітчизняній педагогічній науці та практиці, є асоціативна теорія, та теорія поетапного формування розумових дій.

Основні способи викладу навчальної інформації можна звести до двох основних – індуктивного та дедуктивного. Сутність першого полягає у викладенні спочатку конкретних фактів, а потім переході до їх узагальнень; сутність другого – в переході від узагальнень загальних правил, закономірностей та їх конкретизації. У вітчизняній педагогічній науці використовується, як правило, другий спосіб. У якості аргументів застосування саме цього способу викладання інформації наводяться наступні положення: по-перше, навчальна діяльність не може повторювати хід та структуру наукової діяльності, вона має свою структуру, яка розгортається найбільш адекватно при дедуктивній подачі навчального матеріалу; по-друге, дедуктивний підхід у викладанні навчальної інформації економічніший від індуктивного.

Типовим прикладом дедуктивно-узагальненого варіанту навчання, який застосовується в системі вищої фізкультурної освіти, є методика, яка ґрунтується на концентричному принципі розподілення завдань (О.А.Абдуліна, 1990). Сутність її полягає у поступовому ускладненні та розвитку кожної групи вмінь, розширенні об'єму вмінь. На кожному етапі навчання у студентів формуються не окремі групи вмінь, а їх система, але різного змісту та рівня. Ускладнення завдань, на думку автора, може здійснюватися за декількома напрямками: а) за змістом діяльності; б) за характером діяльності (від репродуктивної до творчої); в) за об'ємом діяльності. Треба підкреслити, що вказаний спосіб розподілення навчальних елементів (в деяких класифікаціях) має у вітчизняній дидактиці достатньо довготривалу історію.

Дані літературних джерел показують, що більшість дослідників, які працюють за проблемами підготовки кадрів у вищих закладах освіти, у тому числі і фізкультурних, відзначають перевагу активним методам формування різних видів професійних умінь у студентів: дискусіям, аналізу педагогічних ситуацій, діловим іграм різної спрямованості тощо. Достатньо широко застосовується проблемне навчання. Однак у навчальному процесі студенти мають справу, в основному, не з проблемами, а з навчально-методичними задачами, які представляють собою одну з форм вираження навчальної проблеми. Можливі й інші форми подання навчальної проблеми – завдання, питання.

Одним із засобів формування вмінь, який найбільш широко використовується, є навчально-практичні завдання, які виконуються студентами і на навчальних заняттях і на педагогічній практиці. У зв'язку з тим, що завдання представляють собою навчальний матеріал, який виражений у визначеній формі, при їх складанні необхідно керуватися основними положеннями дидактики.

Розрізняють навчальні та реальні завдання, які мають свої відмінні особливості. Так, навчальні завдання, які призначені для навчання алгоритмів діяльності, носять комплексний міждисциплінарний і міжпредметний характер. На відміну від навчальних завдань реальні передбачають більш поглиблену спеціалізовану підготовку, перехід від навчальних завдань до вимог виробничої діяльності та збільшення кількості загн завдань, які виконуються самостійно.

Для гуманітарних предметів характерна побудова ряду завдань, які відображають основний зміст і методи даних дисциплін, а для природньонаукових – які сприяють формуванню прийомів пізнавальної діяльності. Оскільки для педагогіки характерні як природньонаукові, так і соціальні основи, то комплекс навчально-пізнавальних завдань за даним предметом повинен включати обидва ряди.

А.А.Орлов (1991) виділяє наступні рівні володіння педагогічними знаннями: 1) знання (розпізнавання, запам'ятовування та відтворення педагогічної інформації); 2) розуміння (вміння інтерпретувати педагогічну ситуацію, або сукупність педагогічних фактів, визначити їх зв'язки, залежність і т.ін.); 3) застосування (вміння без підказки викладача проаналізувати педагогічну систему, спираючись на професійно-понятійний апарат); 4) аналіз (знання, які дозволяють студентам самостійно членувати умови педагогічної задачі); 5) синтез (вміння узагальнити інформацію, отриману з різноманітних джерел, і самостійно сформулювати педагогічну задачу); 6) оцінка (творче володіння професійними знаннями).

Необхідно зупинитися на методах оцінювання рівня сформованості знань та вмінь, як загальнопедагогічних, так і конкретних видів професійної діяльності. Інформація про особистість, в тому числі і про її професійну майстерність, може бути отримано з трьох принципово різних джерел (В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольський, 1985): 1) шляхом реєстрації реальної поведінки людини у повсякденному житті (формалізація оцінок експертів, які спостерігають поведінку обстежуваних у певних ситуаціях і на протязі деякого часу); 2) за допомогою анкетування та інших методів самооцінки. Завдяки простоті інструментальних конструкцій і легкості отримання інформації вони (опитувальні шкали самооцінки) займають центральне місце у дослідженні особистості; 3) за допомогою застосування об'єктивних тестів з контрольованою експериментальною ситуацією. Дані отримують у результаті об'єктивної зміни поведінки без звернення до експертної оцінки, або самооцінки. При всьому різноманітті об'єктивних тестів у всіх випадках створюються спеціальні мікроситуації, які сприяють виявленню основних якостей особистості.

Для визначення рівня професіоналізму педагогів найбільш часто використовуються такі методи як аутотренінг (самооцінка) та рейтинг (оцінювання компетентними суддями). У зв'язку з тим, що дані методи при проведенні педагогічних експериментів для підвищення об'єктивності отриманих результатів використовуються комплексно, суттєвим методом є співвідношення самооцінок з оцінками експертів. В цьому відношенні отримані цікаві дані, згідно з якими педагоги високого рівня продуктивності знижують самооцінку своєї діяльності по відношенню до експертної оцінки в середньому на 0,7 бали, а середнього, навпаки, завишають на 0,3 бали. Студенти з високим рівнем успішності, як правило, занижують самооцінку результатів тої чи іншої діяльності, а з низьким рівнем – завищують. Цікаво помітити, що 82,2% студентів оцінюють свою підготовленість нижче, ніж викладачі; 14,7% – вище; 3,1% – однаково. Крім того, виявлена і друга закономірність; у тих групах, де окрім експертної оцінки використовувалось самооцінювання студентами результатів своєї діяльності, до кінця експериментальної роботи ці два показники практично співпадали (різниця між ними була недостовірною). Це дозволяє стверджувати про регулюючу функцію самооцінки, яка спонукає до більш реального відношення до рівня своєї професійної компетентності.

Таким чином, відносно розробленим можна вважати лише операційно-діяльнісний компонент процесу формування професійно-педагогічної компетентності (враховуючи його достатню традиційність для вузівської освіти в цілому). Розробка цільового та змістовного компонентів є можливою лише після чіткого визначення сутності, змісту та структури формуючого педагогічного феномена (в нашому випадку – педагогічної діагностики). Оціночно-результативний компонент потребує збільшення успішності процесу формування компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990. – С.40-140.
2. Мельников В.М., Ямпольський Л.Т. *Вступлення к експериментальной психологии личности.* – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
3. Орлов А.А. *Система непрерывного педагогического образования // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки студентов.* – Тула: Изд-во ТДПИ, 1991. – С.3-2.
4. Прохорова М.В. *Педагогическое руководство: Диагностика руководящей компетентности специалиста по физической культуре.* – СПб, 1993. – 32 с.

**FORMATION OF THE FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS'
PROFESSIONAL COMPETENCE
GEORGIY GATZ**

L. Ukrainka Volyn State University

The article considers the mechanisms of the formation of the future physical culture teachers' professional and pedagogical competence.

The ways of the educational information teaching, methods of training, levels of the pedagogical knowledge possession are being lightened up.

**ВИВЧЕННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ - МІЖНАРОДНИКІВ**

Г.Т.ГОЛОВЧЕНКО, Т.В.БОНДАРЕНКО, Л.Г.БЕЛОЗЬОРОВА

Інститут сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум"

Демократичні перетворення в Україні нерозривно пов'язані з розширенням міжнародних контактів у різних сферах діяльності. Ця обставина обумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців у галузі міжнародних відносин.

Специфіка роботи спеціалістів-міжнародників полягає у необхідності виконувати високointелектуальну роботу в умовах життя, що постійно змінюються, а також в екстремальних ситуаціях [1]. Адекватна фенотипу професійна орієнтація та цілеспрямована психофізіологічна адаптація дозволяють уникнути багатьох несприятливих наслідків – захворювань, моральних і економічних втрат [3].

Виходячи з вищевикладеного, метою нашого дослідження є вивчення адаптаційних можливостей студентів - міжнародників. У зв'язку з цим було б цікаво вирізнити зручні для ефективного використання функціональні проби та рухові тести, що свідчать про адаптаційні можливості майбутніх спеціалістів-міжнародників.

Встановлено, що адаптація залежить від ряду факторів – статі, віку, стану здоров'я, темпів фізичного розвитку і фізичної підготовленості, психофізіологічних, типологічних та особливостей людини (Н.А.Фомін, В.П.Філін, 1972; Ф.З.Меєрсон, 1980; М.Гутман, Е.Джордзєє, 1988). Дослідження за допомогою функціональних проб дозволяють оцінити адаптацію серцево-судинної системи до зміни умов зовнішнього середовища і виявляти порушення працездатності [2, 4]. У практиці фізичного виховання студентів для визначення стану серцево-судинної системи найбільш часто використовується індекс Руф'є та індекс Гарвардського ступу-тесту. На наш погляд, було б цікаво вивчити прогностичну цінність згаданих показників.

Сучасні дослідження свідчать про те, що в останнє десятиліття відбувається зниження адаптаційних можливостей дітей, підлітків і молоді (Ю.Д.Кузнєцов, Т.К.Сахарнова, 1988;