

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет фізичної культури  
Кафедра спорту і спортивних ігор

Дипломна робота (проєкт)  
магістра

з теми: «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ  
У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ  
ДИСЦИПЛІНИ «СПОРТИВНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВИДИ БОРОТЬБИ»»

Виконав: студент 2 курсу, групи FKS1-M20  
спеціальності 017 Фізична культура і спорт

Джелема Артем Володимирович

Керівник: Скавронський О. П., кандидат наук з  
фізичного виховання та спорту, доцент

Рецензент: Єдинак Г. А., доктор наук з фізичного  
виховання та спорту, професор

Кам'янець-Подільський – 2021 рік

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ.....	7
1.1. Сутність, зміст та рівні розвитку дидактичних умінь.....	7
1.2. Особливості реалізації діяльнісного підходу під час підготовки фахівців з фізичної культури і спорту.....	12
1.3. Організаційні основи формування професійної діяльності у здобувачів вищої освіти .....	22
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	17
2.1. Методи дослідження.....	29
2.2. Організація дослідження .....	31
РОЗДІЛ 3 РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СПОРТИВНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВИДИ БОРОТЬБИ».....	33
3.1. Теоретична модель формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти під час вивчення виду спорту.....	33
3.2. Результати формування дидактичних умінь під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» .....	45
3.3. Рівень знань та практичних умінь здобувачів вищої освіти здобутих під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» за результатами педагогічного експерименту .....	48
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	57

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Більшість сучасних дослідників відзначають існування розриву між теоретичними і методичними знаннями випускників факультетів фізичної культури і вміннями застосовувати їх при вирішенні педагогічних завдань (Л. В. Безкоровайна, 2006; Н. М. Бібікін, 2005; О. Жданова, 2017; Н. Завидівська, 2010; Р. П. Карпюк, 2008; С. В. Криштанович, 2021), що ускладнює процес їх професійної адаптації в перші роки фахової діяльності і перешкоджає успішному зростанню їх педагогічної майстерності.

Наявність протиріччя між низьким рівнем практичної готовності випускників-тренерів, її відірваністю від професійної діяльності та вимог, які пред'являються до тренера з видів спорту сучасним суспільством, є актуальною проблемою вдосконалення професійно-педагогічної підготовки. Тому на сучасному етапі намітилася тенденція до професіоналізації навчання, зміцнення зв'язку освіти з фаховою практикою. У Законі «Про вищу освіту» зазначається, що завданням вищої школи є не тільки передача здобувачам певної частини знань, а й формування особистості, готової до професійної творчої діяльності [17].

Спостережуваний в даний час істотний розрив між високим рівнем знань випускників факультетів фізичної культури і вмінням застосовувати їх при вирішенні педагогічних завдань пов'язується, зокрема, з неадекватністю традиційних форм і методів викладання видів спорту і проведення практики в напрямку до професійної діяльності (В. В. Мулик, 2017; В. В. Погодін, 2007; І. І. Приходько, 2013; А. В. Свасьєв, 2009). В якості іншої значущої причини низького рівня практичної готовності випускників-тренерів вказується орієнтація викладання видів спорту на формування спортивних умінь і навичок. Як і раніше, відповідно до традицій, пріоритетне значення відводиться засвоєнню техніки вправ і фізичного вдосконалення, при цьому мало звертається увага на проблему оволодіння професійною діяльністю.

Тим часом на сьогоднішній день є достатньо наукових теорій щодо вирішення проблеми вдосконалення практичної підготовки тренерів. Основним методологічним напрямком її вирішення може виступати діяльнісний підхід до навчання, що передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в предметному і соціальному контексті майбутньої професії (Г. Ю. Сорокіна, 2013; Л. П. Сущенко, 2003; А. В. Цось, 2010, В. Д. Шадріков, 2004 та ін.).

Зміст і умови тренерської діяльності завжди проблемні. Разом з цим О. О. Хижняк відзначає, що тренерів відрізняє догматичний стиль мислення, для якого характерний стандартний і непорушний підхід до змісту та структури тренування, рецептуарність засобів і методів, однаковість форм занять, акцент на механічне запам'ятовування [50]. У цих умовах стає очевидною актуальність оволодіння випускниками факультетів фізичної культури основами творчого вирішення професійних завдань, формування здатності до саморозвитку, дозволяє творчо збагачувати соціальний досвід якісної професійної діяльності, що підкреслюється вітчизняними вченими (С. І. Белих, 2013; Л. В. Безкоровайна, 2006; З. Г. Дзюба, 2007).

Великим дидактичним потенціалом в плані організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на вирішення студентами проблемних ситуацій, що моделюють зміст майбутньої професійної діяльності, має, розроблена Т. Ю. Круцевичем (2003), організаційна структура колективного способу навчання з пріоритетністю роботи студентів в парах змінного складу. Про високу ефективність його застосування в навчанні студентів свідчать матеріали низки дисертаційних досліджень, виконаних в останні роки (Н. І. Степанченко, 2017; В. В. Погодін, 2007 та ін.). Поряд з цим в теорії і методиці професійної освіти питання формування дидактичних умінь у студентів факультетів фізичної культури в умовах контекстного підходу до навчання на основі застосування засобів і методів проблемного навчання в рамках колективного способу організації навчального процесу залишаються на сьогоднішній день недостатньо розробленими.

Таким чином, сьогодні продовжують зберігатися протиріччя між:

- рівнем теоретичних і методичних знань майбутніх тренерів і вмінням застосовувати їх для вирішення завдань у професійній діяльності;
- соціально зумовленими вимогами до професійної готовності тренера і відносно низьким рівнем її розвитку, властивим значній частині студентів після завершення навчання у закладі вищої освіти;
- необхідністю вдосконалення практичної підготовки студентів і відносною відсутністю питань формування дидактичних умінь в теорії і методиці вищої освіти.

Існування цих протиріч призводить до виникнення актуальності дослідження даної проблеми та пошуку альтернативних рішень.

**Об'єкт дослідження** – навчальний процес здобувачів вищої освіти спеціальності 017 Фізична культура і спорт.

**Предмет дослідження** – дидактичні уміння студентів, які формуються в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

**Мета дослідження** полягає у дослідженні педагогічних умов навчання видам боротьби, які забезпечують ефективність формування дидактичних умінь у майбутніх тренерів.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати сутність і визначити своєрідність змісту дидактичних умінь тренера з видів спорту.
2. Виявити педагогічні умови формування дидактичних умінь і розробити на цій основі теоретичну модель формування у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».
3. Експериментально обґрунтувати ефективність реалізації цих педагогічних умов у керованому освітньому процесі.

**Методи дослідження:** теоретичне моделювання, педагогічне спостереження, метод аналізу документів, педагогічне тестування, експертна оцінка, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

**Практичне значення одержаних результатів** визначається його орієнтацією на підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки тренерів з видів спорту. Створення в освітньому процесі комплексу виявлених в ході дослідження педагогічних умов забезпечує високий рівень сформованості у здобувачів вищої освіти дидактичних умінь, які забезпечують готовність до ефективного вирішення завдань професійної діяльності. Матеріали дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки студентів спеціальності 017 Фізична культура і спорт, в системі підвищення кваліфікації тренерських кадрів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дипломної роботи магістра обговорювались на звітній науковій конференції студентів, магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський 5-6 жовтня 2021 року).

**Публікації.** Результати дослідження за темою кваліфікаційної (дипломної) роботи магістра висвітлені в одній науковій статті.

**Структура та обсяг дипломної роботи магістра.** Роботу викладено на 62 сторінках, з яких 56 основного тексту, вона містить 9 таблиць. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та зі списку 58 використаних літературних джерел.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ

### 1.1 Сутність, зміст та рівні розвитку дидактичних умінь

Незважаючи на функціонування різних варіантів визначення поняття «вміння», представлених в численних публікаціях, серед них можна виділити чотири підходи, які виокремлюються більшістю авторів: змістовний, функціональний, особистісний і діяльнісний:

1) всі автори акцентують увагу на ролі знань як необхідній передумові функціонування умінь;

2) вміння розглядаються як одна зі складових здібностей і включаються в їх структуру;

3) наступної точкою дотику різних позицій є погляд на вміння як інтегральну особистісну характеристику, яка включає в свій зміст поряд зі знаннями і особливості функціонування пізнавальної, емоційної і вольової сфер особистості;

4) четвертий момент, який об'єднує погляди авторів на сутність вміння, полягає у виділенні в якості істотної ознаки рівня володіння системою дій [49; 53; 55].

М. М. Фіцула [49] визначає вміння як «практичне володіння способами виконання окремих дій або діяльністю в цілому відповідно до правил і мети діяльності». Ототожнюючи вміння зі «здатністю до діяльності в цілому», В. Л. Ортинський [32, с. 87] підкреслює, що «вміння – це вища людська властивість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу, її завершенням».

Оскільки діяльність як система складається з окремих дій і операцій [32], то вміння виконувати діяльність включає в свій зміст ряд ієрархічно супідрядних умінь виконувати дії і операції, які входять в зміст даної діяльності. Ієрархічна

підпорядкованість умінь проявляється в тому, що вміння, які стосуються до нижнього рівня, є складовою частиною вмінь вищого порядку.

Враховуючи багаторівневість умінь, Андрущенко В. П. [1, с. 149] пропонує розглядати їх як на рівні системи дій, так і на рівні системи окремих видів діяльності. Відомо, що діяльність здійснюється за допомогою системи окремих дій, які в свою чергу також системно організовані і складаються з сукупності операцій. Якщо успішність діяльності свідчить про ступінь професійної готовності суб'єкта діяльності, то успішність окремих дій і операцій свідчить про рівень володіння дією, тобто умінні діяти.

Тому вміння розглядається нами як рівень готовності людини до виконання окремих предметних дій в структурі цілісної діяльності. Якщо дія є структурною одиницею цілісної діяльності, то вміння представляє структурну одиницю цілісної готовності до діяльності.

Поняття «вміння» розглядається в літературі в двох взаємопов'язаних аспектах: по відношенню до дії і по відношенню до діючої особистості. З одного боку, В. Л. Ортинський [32, с. 111] стверджує, що дії не зберігаються в пам'яті, щоб застосовуватись при необхідності для вирішення тих чи інших завдань, в пам'яті зберігається лише програма дії, знання того, як її побудувати. Дія кожного разу будується заново, із застосуванням наявних знань і здібностей. Тому вміння існує у вигляді потенційної готовності суб'єкта до реалізації засвоєного людиною способу побудови дії відповідно до мети і конкретних умов. З іншого боку, вміння актуалізується у вигляді реально реалізованої конкретної дії, в якій відображаються залучені в її побудові "сутнісні сили" суб'єкта діяльності.

Ці форми існування вміння співвідносяться як загальне і одиничне. У потенційному вигляді вміння характеризується узагальненістю, в тому сенсі, що воно може бути актуалізовано і успішно застосовано для вирішення цілого класу однакових завдань, під час виконання дії вміння проявляється як конкретне і одиничне. Ця двоїстість знаходить своє відображення в зазначених нами вище підходах до визначення його сутності, коли одними авторами вміння розглядається як якісна характеристика суб'єкта діяльності [27, с. 29], іншими – як

якісна характеристика вчиненої людиною дії [29, с. 149]. Ці підходи не виключають один одного, оскільки відображають дві діалектично взаємопов'язані сторони існування вміння, а саме цей взаємозв'язок представляє окремий випадок прояву єдності свідомості і діяльності.

Ступінь продуктивності умінь істотно залежить від ступеня їх узагальненості [22]. Узагальненість як характеристика вміння проявляється в міру виділення істотних ознак дії із загального ряду властивостей, властивих їй, в баченні людиною в окремій конкретній дії загального принципу вирішення завдань даного класу. Узагальненість надає умінням гнучкість і варіативність під час пристосованості до умов, що змінюються, створює можливості для широкого перенесення і творчого застосування в різних ситуаціях.

В. І. Лозова [27, с. 82] розрізняє три послідовно зростаючих рівні узагальненості. Це вміння виконувати дію на основі знань:

- 1) правил, які точно вказують порядок дій за операціями;
- 2) узагальненої схеми, яка вказує послідовність дій без позначення операцій, характерних для кожного окремого випадку;
- 3) вказують напрямок діяльності, але не позначають способи діяльності, тобто конкретні дії і операції.

Значення узагальненості для творчого здійснення педагогічної діяльності відзначається у працях Л. О. Голубничої [10]. Автор на основі ступеня узагальненості пропонує розрізняти 5 рівнів розвитку педагогічних умінь:

- 1) початкове вміння – людина знає зміст даного виду діяльності і може відтворити більш-менш чітко запропоновану йому певну послідовність дій при незначній допомозі наставника;
- 2) низький рівень – людина в аналогічній ситуації самостійно виконує відому їй послідовність необхідних дій, але «скутий» нею, перенесення відсутнє;
- 3) середній рівень – людина в аналогічній ситуації вільно варіює відомими їй діями, але важко переносить їх на інші види роботи;

4) високий рівень – людина при значних зусиллях здійснює самостійний вибір необхідних дій в різних ситуаціях, спостерігається наявність перенесення всередині діяльності деякої обмеженої області;

5) здійснене вміння – людина вільно володіє різними системами дій, спостерігається широке перенесення їх на інші види діяльності без особливих зусиль.

Уміння пов'язано з виходом за межі стереотипів дій, що склалися. Якщо дія, виконана на рівні навички, не містить в собі нічого нового по відношенню до суб'єктивного досвіду, будучи тільки його відтворенням, то дії, що виконуються на рівні вміння, відрізняються елементами новизни. Коли людина стикається з новою для неї ситуацією, не розв'язаною за допомогою звичних автоматизованих способів дії, то управління діяльністю і окремими діями переходить з репродуктивного на творчий рівень.

Можна стверджувати, що з ростом мінливості структурних компонентів діяльності: цілей, засобів, умов, об'єкта, результатів – зростає роль умінь як більш продуктивного рівня управління. Поряд з цим підвищується і значення навичок, оскільки переклад управління стереотипними діями на рівень автоматичного регулювання звільняє свідомість діючого суб'єкта для творчої діяльності. Таким чином, можна зробити висновок, що навик виступає як готовність до здійснення операцій, вміння – як готовність до виконання дії, професійна готовність – як готовність до виконання цілісної діяльності.

У структурі складної предметної дії ряд операцій може виконуватись на рівні вміння, частина – на рівні досвіду. Оскільки автоматизовані операції є складовими частинами структури цілісної дії, виконуваної на рівні вміння, то правомірно говорити, що вміння і навик співвідносяться як ціле і частина. Навик виступає як автоматизоване вміння, підпорядковане в своєму функціонуванні вмінню більш високого рівня.

Педагогічна діяльність характеризується мінливістю умов, динамічністю об'єкта, великою різноманітністю засобів, умов і відношень. Тому можливість автоматизації більшості педагогічних дій практично виключається [44].

В. П. Максименко [29, с. 149], систематизуючи дидактичні вміння відповідно до основних функцій навчальної діяльності, виділяє чотири змістових операційного компонента професійної готовності в сфері навчання рухових дій: планування, організація, регулювання, контроль і відповідні їм 4 групи умінь.

Завершуючи огляд матеріалів з проблеми класифікації умінь, можна зробити висновок, що в цьому напрямку накопичено чималий матеріал. Спостерігаються відмінності між окремими класифікаціями обумовлені різними підходами авторів до виділення системного підґрунтя. Ці відмінності відображають різні підходи до розгляду змісту вміння – зі сторони участі психічних функцій в управлінні діяльністю, з боку особливостей змісту діяльності, з боку ролі і місця окремих дій в психологічній структурі діяльності. Тому дані класифікації не можна розглядати як такі, що суперечать і взаємовиключають один одного. Більш того, вони, розкриваючи зміст поняття «вміння» з різних сторін, доповнюють один одного, дозволяють скласти в сукупності цілісну картину вміння як характеристики готовності до діяльності.

Поняття «професійна готовність», «вміння» і «навик» відображають рівень володіння діяльністю, дією і операцією. Навик можна розглядати як готовність до здійснення операцій, вміння – як готовність до виконання дії, професійну готовність – як готовність до якісного виконання цілісної діяльності. У психолого-педагогічній літературі при класифікації умінь переважно використовується діяльнісний підхід. З урахуванням функціональних компонентів діяльності виділяються гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння, з урахуванням функцій управління – вміння планування, організації, регулювання і контролю, з урахуванням функцій психіки – пізнавальні і регулятивні (включаючи комунікативні) вміння [32, с. 156].

З урахуванням психологічного змісту дії виділяються вміння, які стосуються його орієнтовної, виконавчої та контрольної-коректувальної частин. Спостережувані відмінності між окремими класифікаціями відображають різні підходи до розгляду змісту вміння. Розкриваючи поняття «вміння» з різних

сторін, ці класифікації доповнюють один одного, дозволяють скласти в сукупності цілісне уявлення про зміст цього поняття.

Узагальнюючи матеріали досліджень про сутність і зміст дидактичних умінь як компонента професійної готовності фахівця, слід зазначити, що вміння розглядається як обумовлений знаннями і особистісними якостями суб'єкта діяльності рівень володіння способами дій, як структурна одиниця готовності до цілісної професійної діяльності.

## **1.2. Особливості реалізації діяльнісного підходу під час підготовки фахівців з фізичної культури і спорту**

Однією з характерних особливостей сучасного стану фізкультурно-педагогічної освіти є пошук посилення взаємозв'язку практичної і теоретичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Дослідження американських вчених зосереджені головним чином на розробці так званої «технічної характеристики діяльності фахівця», переліку педагогічних умінь і навичок, причому умінь лише викладача-предметника. При цьому, на відміну від вітчизняної системи фізкультурно-педагогічної освіти, посилення тенденції до професіоналізації навчання відбувається на шкоду фундаментальній теоретичній підготовці.

Зокрема, в педагогічній школі при Стенфордському університеті (США, штат Каліфорнія) з підготовки вчених-дослідників в галузі педагогіки, працівників народної освіти, організаторів спорту, вчителів і адміністраторів студентам пропонується на вибір від 100 до 299 курсів. Поряд з цим у переліку предметів психолого-педагогічного циклу немає самостійного курсу загальної педагогіки як теоретичної науки, педагогіка розглядається тільки як прикладна наука, яка застосовує дані ряду наук для розвитку особистості. Різноманітність педагогічних дисциплін призводить до багатопредметності, роздробленості курсів, дублюванню ряду тем. У змісті цих курсів переважає фактичний матеріал [24].

Характеризуючи традиційну систему навчання у вищій школі, С. У. Гончаренко [11, с. 23] виділяє властиві їй недоліки:

1. Мета навчання задається ззовні. Здобувач вищої освіти є переважно об'єктом навчальних впливів з боку науково-педагогічного працівника, а виявлена в умовах жорсткого авторитарного управління активність спрямована на запам'ятовування навчальної інформації, представленої в основному у вигляді статичних знакових систем.

2. Недостатньо представлені психолого-педагогічні умови, що необхідні:

а) для формування у студентів умінь самостійної організації навчальної діяльності;

б) для самовиховання, саморозвитку;

в) для розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця, його повної самореалізації.

3. Результати навчання проявляються у невідповідності засвоєних студентами знань і умінь до вимог майбутньої професії як за рівнем, так і за їх змістовим наповненням.

Автор вважає це явище закономірним, оскільки традиційна дидактична теорія бачить своє головне завдання в тому, щоб залучити учнів до узагальненого і систематизованого досвіду людства.

Можливість знакової системи «заміщувати» реальну дійсність, на думку А. А. Вербицького, є великою перевагою традиційного навчання. Але «... ця перевага перетворюється в свою протилежність, коли засвоєння навчальної інформації як знакової системи оголошується метою навчання, а рівень освіти оцінюють за обсягом і міцністю засвоєної інформації» [7, с. 114].

Це призводить до того, що в процесі навчання засвоюється не культура сама по собі, не професійна діяльність як її частина, а лише засіб її освоєння – навчальна інформація. Звідси формальність знань, складність їх застосування на практиці. Більш того, навчальний процес, при якому основна функція педагога полягає в повідомленні готових знань, а того, хто навчається – в сприйнятті, усвідомленні, запам'ятовуванні і відтворенні повідомлених знань, формує у

останнього відтворювальну пізнавальну діяльність, недостатньо сприяючи розвитку професійного мислення.

До таких же висновків приходять і вчені, які займаються дослідженням проблем сфери фізичної культури і спорту [3; 15; 16; 19], підкреслюючи, що однією з причин низького рівня професійної готовності випускників-тренерів виступає переважна спрямованість навчального процесу на засвоєння теоретичних знань без належної уваги розвитку умінь застосовувати придбані знання для вирішення практичних завдань. У результаті майбутній фахівець непогано засвоює окремі предмети, але не може використовувати свої знання на практиці.

На думку багатьох вчених, в традиційній системі підготовки спеціалістів з фізичної культури та спорту:

- основне місце в навчальному процесі займають повідомлення здобувачам вищої освіти і закріплення в пам'яті необхідної інформації. Якщо студент на іспиті зміг відтворити цю інформацію, це вважається показником засвоєння знань;
- існує одnobічна передача знань від викладача до здобувача вищої освіти, потім, в порядку контролю, – від здобувача вищої освіти до викладача;
- у всіх формах занять (лекціях, семінарах, методичних, практичних) проблеми і завдання, що впливають з них, підносяться науково-педагогічним працівником в готовому вигляді, в результаті чого звужується розумова і творча діяльність здобувачів вищої освіти;
- критерієм підготовленості студентів є якість відтворення знань без урахування їх практичного застосування [20; 21; 25].

В якості іншої причини низького рівня професійної готовності випускників факультетів фізичної культури вказується орієнтація викладання видів спорту на формування спортивних умінь і навичок, тоді як основне завдання у підготовці спеціалістів з фізичної культури та спорту – це підготовка не спортсменів, а висококваліфікованих тренерів [31, с. 43].

Найбільш розробленою і найбільшою мірою відбиває сутність і зміст процесу засвоєння соціального досвіду (навчання) є психологічна теорія діяльності [23;

30]. Її концептуальні положення є вихідним методологічним орієнтиром пошуку, створення і подальшого збагачення вітчизняних педагогічних теорій, які розкривають закономірності і механізми педагогічного управління процесом професійної підготовки фахівця.

В. Мельман [30] підкреслює, що розвиток кожної окремої людини є продукт особливого процесу – привласнення, що розуміється як відтворення індивідуумом історично сформованих людських здібностей і функцій.

У процесі професійного навчання людина привласнює знання і способи професійної діяльності, накопичені суспільством у відповідний історичний період, і перетворює їх в засоби і методи своєї діяльності, в кінцевому підсумку привласнює саму людську діяльність. Психологи стверджують, що для того, щоб людина виявила пізнавальну активність, необхідно звільнити її від примусу ззовні і поставити в позицію суб'єкта діяльності у взаємодії зі значимим для нього зовнішнім світом. Це положення психологічної теорії діяльності виступає основою дидактичного принципу активності особистості в навчанні та професійному самовизначенні.

Відштовхуючись від цього принципу, А. А. Вербицький приходять до висновку, що «найбільш характерним напрямком підвищення ефективності навчання у закладі вищої освіти є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію і в найбільш повній мірою розкритися як суб'єкт навчальної діяльності» [7, с. 84 ].

Необхідність реалізації принципу активності в професійному навчанні в даний час є загально визнаною. Вважається, що педагогічною умовою його здійснення є створення особистісно-орієнтованої ситуації в освітньому процесі, коли студент здійснює можливість вибору, самостійного прийняття рішення, цілеспрямовано набуває досвіду, оцінює, знаходить бачення себе в новій якості – проектувальника тренувального процесу і реалізатора проекту.

С. С. Вітвіцька [9, с. 113] вважає, що формування дидактичних умінь буде більш продуктивним тільки в тому випадку, якщо в роботі зі здобувачами вищої освіти не обмежуватися лише показом хороших тренувань або демонстрацій

елементів передового досвіду, а включати їх в активну і різноманітну діяльність, пов'язану з їх майбутньою професійною діяльністю.

Іншим напрямком реалізації діяльнісного підходу в сфері професійної підготовки виступає розробка і використання відповідних форм предметної діяльності, послідовне проведення принципу діяльності в навчанні, а не просто засвоєння знань [10]. З цих позицій, на думку А. А. Вербицького [7, с. 24], основною метою вищої освіти стає формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання. Автор вважає, що вирішення цього завдання передбачає подолання двох принципових труднощів, обумовлених:

1) відмінностями в змістовному наповненні елементів структури навчальної та професійної діяльності;

2) невідповідністю форм організації навчальної діяльності, а отже, і самої навчальної діяльності формам професійної діяльності (*табл. 1*).

Ці труднощі конкретизуються в ряді похідних суперечностей, таких як:

- протиріччя між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання не дані в чистому вигляді, а задані в загальному контексті виробничих процесів і ситуацій;

- протиріччя між системним використанням знань в регуляції професійної діяльності;

- протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань і досвіду в навчанні та колективним характером професійної праці;

- протиріччя між залученістю в процеси професійної праці всієї особистості фахівця на рівні творчого мислення і соціальної активності та опорою в традиційному навчанні, перш за все, на процеси уваги, сприйняття, пам'яті. Дії фахівця в професійній діяльності включають аналіз ситуації (позиція теоретика), постановку задачі (позиція теоретика), рішення задачі (практична позиція) і доказ істинності рішення (позиція теоретика);

• протиріччя між "відповідною" позицією студента, в яку його ставить традиція навчання, і принципово ініціативної в предметному і соціальному сенсі позицією фахівця у праці [7, с. 54].

Конкретні форми і методи навчання, що розгортають його зміст, застосовуються в послідовності: від навчальної до професійної діяльності. Це забезпечує оптимальний рівень наростання контекстності в розгортанні змісту навчального предмету (від інформаційної лекції до виробничої практики).

**Таблиця 1.1 – Різниця в змістовому наповненні ланок структури навчальної та професійної діяльності.**

<b>Структурні ланки</b>	<b>Навчальна діяльність</b>	<b>Професійна діяльність</b>
Мотив	Пізнання нового, формування цілісної професійної діяльності.	Реалізація духовного та інтелектуального потенціалу.
Ціль	Загальний і професійний розвиток особистості.	Вироблення духовних та матеріальних цінностей.
Дії та операції	Пізнавальні, переважно інтелектуальні.	Практичні (зокрема теоретико-практичні).
Засоби	Психологічного відображення реальності.	Перетворення реальної дійсності.
Предмет	Інформація як знакова система.	Речовини природи (інженер), невідоме (вчений), свідомість людини (педагог).
Результат	Діяльнісні здатності особистості, система відносин до світу, людей, до себе.	Продукти, нові знання, освіченість людей.

А. А. Вербицький [7, с. 59] виділяє три базові форми діяльності здобувачів вищої освіти:

- 1) навчальна діяльність академічного типу;
- 2) квазіпрофесійна діяльність;
- 3) навчально-професійна діяльність і деякі інші форми, перехідні від однієї базової форми до іншої.

При цьому суб'єкт вчення у всіх цих формах з самого початку ставиться в діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється з чисто навчального в практично професійний.

В. В. Ягоднікова [57, с. 43] підкреслює, що для досягнення професійної готовності тренера необхідно забезпечити взаємодію знань і умінь в рамках певної цілісності, взаємодію, через яку тільки і можливо їх дієве функціонування. Система такої взаємодії формується в ході здійснення професійної діяльності, коли засвоєні майбутнім спеціалістом знання актуалізуються для управління рішенням практичних завдань, направляють і регулюють конкретні предметні дії, стаючи, таким чином, органічною частиною професійних умінь. Реалізація професійних умінь у предметних діях, в свою чергу, сприяє уточненню наявних знань, їх творчому розвитку.

Реалізація професійних умінь у предметних діях, в свою чергу, сприяє уточненню наявних знань, їх творчому розвитку. У ряді робіт вітчизняних вчених розглядаються питання об'єднання теоретичної і практичної підготовки фахівців сфери фізичної культури та спорту [3; 31]. Наприклад, В. В. Мулик [31, с. 43] вважає, що в змісті професійної підготовки повинні бути представлені всі види предметних дій, що становлять зміст діяльності викладача-тренера. При цьому в їх число повинні бути включені не тільки специфічні прийоми практичної діяльності, а й прийоми професійного мислення.

Л. В. Безкоровайна [3] пропонує здійснювати об'єднання науково-методичного та емпіричного шляхів підготовки через реалізацію єдиної стратегії поетапного формування і розвитку творчої професійної діяльності здобувача вищої освіти.

З одного боку, в аудиторних умовах в дидактично перетвореній формі відтворюються фрагменти професійної діяльності і професійних відносин (спецкурси, спецсемінари, практикуми, проблемні ситуації, рішення ситуаційних завдань, імітаційне моделювання, тренажери, розігрування ролей, ділові ігри, застосування ряду послідовно ускладнених завдань з моделюванням ситуації професійної діяльності, аналіз конкретних ситуацій, які виникають в ході тренувального заняття; перегляд рухових дій у відеозаписі з аналізом помилок, пошуком шляхів їх виправлення і оцінкою якості виконання), з іншого, в умовах освітніх установ розширюється практика науково-дослідних робіт, виконуються

дипломні роботи за реальною тематикою, з подальшим впровадженням в професійну діяльність [22].

У цих умовах знання, вміння і навички, які засвоюються в процесі навчання, виступають в якості засобу вирішення професійних завдань, а не в якості предмета, як прийнято вважати в традиційній педагогіці, а вчення і праця представляють два різних етапи розвитку професійної діяльності. На першому етапі навчання здобувача вищої освіти спрямоване на оволодіння необхідними для професійної діяльності арсеналом знань і способів практичних дій, здібностей і соціальних цінностей, на другому – на оволодіння практикою застосування цього арсеналу в реальній професійній діяльності.

О. О. Хижняк [50] пропонує використовувати на заняттях імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, коли протягом серії занять кожен студент навчальної групи по черзі виступає в ролі тренера, керуючого тренувальним заняттям або частиною заняття. Після такого навчально-тренувального заняття студенти групи на основі своїх спостережень роблять аналіз поведінки студента «тренера», обговорюють можливі варіанти його поведінки.

В. В. Ягоднікова [57, с. 42] пропонує проводити навчальні заняття у формі педагогічної гри. Як правило, педагогічні ігри проводяться в три етапи. На першому етапі визначаються цілі діяльності студентів, що грають ті чи інші ролі, дається опис конкретної педагогічної ситуації, в якій доведеться діяти учасникам гри, підбирається необхідний матеріал. Другий етап передбачає пояснення студентам сенсу гри, її стадій і правил, розподіл ролей, узагальнення інструкцій. На третьому етапі проводиться гра з подальшим розбором по заздалегідь засвоєними студентами критеріям.

Учасниками гри є:

- 1) студент, який грає роль викладача;
- 2) студенти, які відіграють роль учнів;
- 3) студенти-експерти, які оцінюють успішність реалізації «учителем» умінь на «уроці».

Таким чином, традиційно професійна підготовка студентів у закладах вищої освіти орієнтується на створення умов для засвоєння навчальної інформації, в якій у формі теоретичних знань відображені результати загально-педагогічної практики.

Пізнання виступає як результат впливу викладання предмета на сприймання і запам'ятовування його змісту студентами, а не як продукт його власної, значущої для нього діяльності в предметному світі. Тому в процесі навчання засвоюється не професійна діяльність, а лише засіб її освоєння – навчальна інформація. Це призводить до спостережуваного в сучасних умовах протиріччя між рівнем практичної та теоретичної підготовленості випускників закладів вищої освіти.

Психологічна теорія діяльності відображає сутність і зміст процесу засвоєння соціального досвіду, розкриває закономірності і механізми управління процесом професійної підготовки фахівця. Відповідно її концептуальними положеннями є:

- розвиток людини в процесі професійного навчання є продуктом особливого процесу – засвоєння знань і способів професійної діяльності і перетворення їх в засоби і методи своєї діяльності;
- для прояву людиною активності під час професійного навчання необхідне створення особистісно-орієнтованих психолого-педагогічних умов прийняття ним позиції суб'єкта навчальної діяльності, що має можливість вибору і самостійного прийняття рішення при взаємодії зі значимим для нього зовнішнім світом;
- основною метою вузівської освіти стає формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання [40, с. 13].

Соціальний контекст діяльності передбачає засвоєння студентом знань, умінь і навичок в ситуаціях міжособистісного і ділового спілкування, пов'язаних зі спільним рішенням навчальних завдань, що дозволяють соціально адаптуватися до майбутніх умов його професійної діяльності. Предметний контекст діяльності передбачає організацію діяльності з освоєння знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій відповідно до цілей професійної підготовки. У цих умовах освоюються в процесі навчання знання, вміння і навички, які виступають в якості засобу

вирішення професійних завдань, а не в якості предмета, як прийнято в традиційній педагогіці, а вчення і праця представляють два різних етапи розвитку професійної діяльності.

Конкретні форми, методи і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності застосовуються в послідовності, яка відповідає етапам руху від навчальної до професійної діяльності: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності і потім – до навчально-професійної діяльності.

Для реалізації діяльнісного підходу в сфері вищої освіти за допомогою навчання в соціальному і предметному контексті майбутньої професійної діяльності пропонується:

- включення в зміст професійно-педагогічної підготовки всіх видів предметних дій, що становлять зміст діяльності тренера;
- об'єднання науково-методичного та емпіричного шляхів підготовки;
- інтеграція засвоєння рухових дій з оволодінням технологій навчання;
- відтворення в аудиторних умовах в дидактично трансформованій формі фрагментів професійної діяльності і професійних відносин (спецкурси, спецсемінари, практикуми, проблемні ситуації, рішення ситуаційних завдань, імітаційне моделювання майбутньої професійної діяльності, тренажери, розігрування ролей, ділові ігри, застосування ряду послідовно ускладнюється завданнями з моделюванням ситуації професійної діяльності, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, що виникають в ході навчального заняття; перегляд рухових дій у відеозаписі з аналізом помилок, пошуком шляхів їх виправлення і оцінкою якості виконання);
- розширення в умовах освітніх установ практики науково-дослідної діяльності з подальшим впровадженням в педагогічну практику [39, с. 107].

Узагальнюючи матеріали, можна зробити висновок, що відповідно до діяльнісних підходів до навчання педагогічними умовами формування дидактичних умінь студентів-тренерів є:

1) стратегічна спрямованість навчання видам спорту на формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності;

2) поступове і послідовне зближення психологічних структур навчально-пізнавальної та професійної діяльності (з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), предметів і результатів) через організацію навчання в предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності;

3) застосування конкретних засобів, методів і форм навчання, які забезпечують засвоєння його змісту в послідовності, на відповідних етапах руху від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а потім до навчально-професійної діяльності;

4) діяльнісний контроль якості засвоєння навчального матеріалу.

### **1.3 Організаційні основи формування професійної діяльності у здобувачів вищої освіти**

А. В. Свасьєв [41] зазначає, що ефективність навчання у закладах вищої освіти забезпечується комплексною організацією навчального процесу, органічною єдністю різних загальних форм навчання, а також взаємозв'язком конкретних форм: лекційних, семінарських, лабораторних, практичних занять, практикумів, поєднанням навчальних занять і практики. Тому однією з необхідних передумов успішної практичної реалізації діялісного підходу і проблемного навчання в професійній підготовці є вибір адекватної організаційної структури навчального процесу, що забезпечує оптимальні умови для включення студентів в навчально-пізнавальну діяльність для вирішення проблемних завдань в предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності. Організаційні форми навчання, будучи детерміновані цілями і змістом освіти, виконують активну роль, створюючи умови для засвоєння соціального досвіду через організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів та діяльності викладача.

У педагогічній літературі традиційно виділяються такі форми навчання, як самостійна робота, індивідуальні, фронтальні, групові форми і робота в парах змінного складу. Самостійна робота визначається як самостійне засвоєння навчальної інформації через опосередковане спілкування з авторами підручників, навчальних посібників та інших матеріалів, представлених в знакових системах [33, с. 87]. Роль викладача полягає в розробці системи завдань, забезпеченні необхідними навчальними і методичними матеріалами і здійсненні допомоги та контролю якості засвоєння навчального матеріалу. Встановлено, що в процесі самостійної роботи здобувачі вищої освіти оволодівають прийомами розумових дій, вчаться творчо переносити наявні знання, вміння і навички на новий матеріал, розвивають здібності до самостійної постановки завдань на основі збору і аналізу необхідної інформації, до творчого пошуку способів їх вирішення і їх практичного втілення [33, с. 117].

У педагогічній літературі під індивідуальним навчанням розуміють таку форму організації навчального процесу, при якій вчитель взаємодіє з одним учнем. Л. П. Сущенко вважає, що «робота вчителя з єдиним учнем є ідеальною формою організації, так як вчитель має миттєвий зворотний зв'язок, його виклад завжди пристосовано до конкретного слухача, можливий індивідуальний підхід» [45, с. 80]. При традиційному підході до організації навчальної практики, коли один студент за завданням викладача проводить тренування або частину тренування з іншими студентами, індивідуальна форма виступає в якості основної.

Викладач взаємодіє з одним здобувачем вищої освіти, що здійснює навчально-професійну діяльність: ставить завдання, спостерігає за ходом його виконання, здійснює оперативний і підсумковий контроль та корекцію. Для інших студентів, які імітували роль учнів, дане заняття не є навчальною практикою. Вони в кращому випадку спостерігають за навчально-професійною діяльністю, аналізують її зміст і результати.

Більш високий навчальний потенціал колективної взаємодії виникає в умовах застосування колективно-групової форми навчання [40, с. 4]. Науково-

педагогічний працівник керує роботою кожного студента опосередковано: через завдання, які він пропонує групам, пам'ятки, що регулюють їх діяльність. Він безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому випадку, якщо у студентів виникають будь-які питання.

Одним з варіантів групової форми є робота в статичних парах. При організації парної роботи два учня виконують якусь частину роботи спільно. Ю. М. Вихляєв [19, с. 100] вважає, що парна форма навчальної діяльності являє собою спільну роботу двох студентів над виконанням якого-небудь завдання, що набуває характеру взаємного навчання. Значення парної форми організації навчання для формування професійної діяльності залежить від того, що, вступаючи в діалогічне спілкування, кожен зі студентів як мінімум половину часу перебуває в ролі тренера, передає свої знання і досвід свого співрозмовника. Їх навчальна діяльність максимально наближена за формою і змістом до діяльності педагогічної, що позитивно позначається на формуванні не тільки знань і умінь, а й професійно важливих якостей і професійної спрямованості.

Великим дидактичним потенціалом у вирішенні завдання формування професійної діяльності має робота учнів в парах змінного складу [19, с. 198].

Застосування роботи в парах змінного складу сприяє:

1) збільшенню обсягу системних знань і їх міцності (завдяки актуалізації більшої кількості інформації і її активної циркуляції);

2) застосуванню отриманих знань на практиці;

3) здійсненню негайного зворотного зв'язку якості засвоєння навчального матеріалу;

4) здійсненню індивідуального підходу;

5) формуванню навичок співпраці, взаєморозуміння і взаємодопомоги, в кінцевому підсумку – формування колективу;

6) формуванню здатності до самооцінки і саморегуляції навчальної діяльності, впевненості в своїх силах, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку;

7) чіткому усвідомленню цілей навчання, підвищенню рівня пізнавальної активності;

8) педагогізації діяльності кожного учасника.

Особливе значення в рамках досліджуваної нами проблеми набуває притаманна колективному навчанні необхідність виконання кожним із студентів функцій, споріднених педагогічній діяльності: пояснення нового навчального матеріалу, контролю та оцінки якості його засвоєння, аргументованого викладу своєї точки зору на шляхи вирішення тих чи інших проблем. Вони найбільшою мірою відповідають завданням формування у студентів професійної діяльності, оскільки містять в собі необхідні умови для її повноцінного реального здійснення.

При взаємонавчанні студентів у парах змінного складу підвищується якість практичного оволодіння технікою фізичних вправ [14]. Це обумовлено якісною зміною характеру управління процесом навчання, яке не тільки стає замкнутим (за характером стеження за навчально-пізнавальною діяльністю), спрямованим (за видом інформаційного процесу, що передає сигнали управління), реалізується «вручну» [11, с. 33], але є багатоканальним, в тому сенсі, що одного студента послідовно навчають багато викладачів.

Найбільш оптимальні організаційні умови для формування професійної діяльності створюються в умовах роботи студентів в парах змінного складу. Г. І. Хазяїнов [51, с. 139] вважає, що сукупність форм навчання, які застосовуються в навчальному процесі, утворює єдину його організаційну структуру. Залежно від того, яка форма, автором виділяються три способи організації навчання: індивідуальний, груповий і колективний.

Колективний спосіб навчання включає в себе, на думку автора, чотири форми організації навчального процесу:

- 1) індивідуально відокремлені заняття;
- 2) робота в парах постійного складу (статичні пари);
- 3) групові навчальні заняття у всіх їх різновидах;
- 4) колективні навчальні заняття.

При колективному навчанні те, що знає один, повинні знати всі, а також все, що знає колектив, має ставати надбанням кожного.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів З. Г. Дзюба [12] пропонує проводити проблемні практичні заняття. Зміст цих занять складають теоретичні проблемні завдання; стандартні проблемні рухові завдання; нестандартні проблемні рухові завдання.

Під час взаємонавчання здобувачів вищої освіти у парах змінного складу підвищується якість практичного оволодіння технікою фізичних вправ, що обумовлено якісною зміною характеру управління процесом навчання, яке стає замкнутим, спрямованим, багатоканальним, здійснюється «вручну».

Висока ефективність формування дидактичних умінь здобувачів вищої освіти на навчальних заняттях з видів спорту в рамках організаційної структури колективного способу навчання обумовлена можливістю широкого залучення студентів до вирішення завдань навчання руховим діям.

Системоутворюючим компонентом в організаційній структурі колективного навчання є діалогічні поєднання або спілкування в динамічних парах. Всі інші форми роботи зберігаються, але використовуються в поєднанні з роботою в парах змінного складу (колективними навчальними заняттями).

Основними функціями викладача вузу, що працює в умовах колективного способу навчання, є:

1) навчальна функція, реалізація якої дозволить йому навчити кожного мистецтва навчати, використовуючи всі відомі і невідомі прийоми;

2) функція формування, реалізація якої дозволить виховати з кожного студента тренера-творця, майстра своєї справи, наставника, консультанта, спеціаліста-предметника, який глибоко знає науку, своєчасно усуває перешкоди, відкриває перспективи оволодіння студентом своєю професією і забезпечує високий темп його просування вперед;

3) організаторська функція, яка повинна бути спрямована на організацію студентського самоуправління процесом навчання;

4) виховна функція, реалізація якої передбачає проведення систематичної і цілеспрямованої роботи з формування у здобувачів вищої освіти професійно важливих якостей особистості тренера [21, с. 331].

Традиційно загальні форми навчання на факультетах фізичної культури реалізуються в таких видах навчальних занять, як лекції, семінари та практичні заняття, навчальна практика.

На думку С. Канішевського [20], сучасна лекція повинна бути направлена на озброєння студентами знаннями на основі спілкування людей в неформальній, невимушеній творчій обстановці, де особливо важливі довіра і відвертість, наявність власної позиції і бажання вислухати і зрозуміти позицію іншої людини. Підвищення проблемності навчання студентів здійснюється через застосування таких видів лекцій, як лекції-візуалізації, лекції проблемного характеру, лекції з задалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції [20].

На семінарські заняття виносяться ключові моменти вивчення будь-якої теми, найбільш складні в розумінні і засвоєнні. На думку Л. П. Сущенко, семінарські заняття створюють умови для творчого застосування знань в навчальних умовах. У практиці закладів вищої освіти застосовуються семінари-дискусії, семінарські заняття з використанням принципу круглого столу, семінари в формі евристичної бесіди, семінари з розбором конкретних ситуацій [45, с. 84].

Практичні заняття націлені на озброєння здобувачів вищої освіти уміннями застосовувати професійні знання під час вирішення педагогічних завдань. Традиційно значна увага на практичних заняттях з видів спорту приділяється навчанню техніці фізичних вправ, що становлять зміст окремого виду спорту. У процесі навчання, здійснюваного викладачем, студенти не тільки засвоюють рухові дії, а й знайомляться з методикою навчання.

Практичні заняття можуть мати методичну спрямованість і проводитися у вигляді перегляду еталона уроку, перегляду рухових дій (у відеозаписі) з аналізом помилок, пошуком шляхів їх виправлення і оцінкою якості виконання. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів Л. П. Сущенко [45, с. 55] пропонує проводити проблемні практичні заняття. Зміст цих занять складають

теоретичні проблемні завдання; стандартні проблемні рухові завдання; нестандартні проблемні рухові завдання.

Навчальна практика на заняттях з видів спорту традиційно проводиться за наступною схемою: студент за завданням викладача готується і проводить з групою студентів практичне заняття або його основну частину, пов'язану з вирішенням конкретної педагогічної задачі. Навчальна практика завершується колективним розбором проведеного заняття з виділенням та аналізом допущених помилок.

Узагальнюючи матеріали наукових досліджень, представлені в даному розділі роботи, можна зробити висновок, що одним із педагогічних умов формування дидактичних умінь здобувачів вищої освіти спеціальності 017 Фізична культура і спорт в процесі навчання видам спорту є застосування колективних навчальних занять на основі взаємонавчання студентів в парах змінного складу, що забезпечують організацію їх навчально-пізнавальної діяльності за вирішенням теоретичних і практичних проблемних завдань в предметному і соціальному контексті фахової діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1. Методи дослідження

Для вирішення завдань та мети дослідження використали наступні методи:

- теоретичне моделювання;
- педагогічне спостереження;
- метод аналізу документів;
- педагогічне тестування;
- експертна оцінка;
- педагогічний експеримент;
- методи математичної статистики.

*Теоретичне моделювання* застосовувалося для дослідження окремих якостей, сторін і властивостей дидактичних умінь тренера з видів спорту та процесу їх формування як предметів пізнання через пізнавальні дії з їх моделями. Були опрацьовані та проаналізовані найвідоміші теорії дослідників у сфері стосовно формування дидактичних умінь в процесі навчання у закладі вищої освіти для здійснення майбутньої професійної діяльності на високому рівні.

*Педагогічне спостереження* застосовувалося для вивчення змісту дидактичної діяльності здобувачів вищої освіти під час практичних, тренувальних навчальних занять з різних видів спорту. Зокрема відбувалось спостереження за поведінкою здобувачів вищої освіти під час постановки проблемних ситуацій, під час виконання ними тренерських обов'язків, проведення фрагментів тренувальних занять, їх аналізу, під час співпраці зі студентами, які були в ролі «учнів» та з науково-педагогічними працівниками.

Об'єктивність отриманих даних підвищувало виконання таких наступних завдань:

1. Розробити теоретичну модель дидактичних умінь тренера з видів спорту.

2. Виявити педагогічні умови формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти спеціальності 017 Фізична культура і спорт в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» і розробити з урахуванням цих умов теоретичну модель організації навчального процесу.

3. Розробити з орієнтацією на зміст цієї теоретичної моделі основні методичні аспекти вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

4. Експериментально обґрунтувати ефективність практичної реалізації педагогічних умов формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

*Метод аналізу документів* застосовувався для оцінки умінь здобувачів вищої освіти факультету фізичної культури здійснювати якісний біомеханічний, психологічний та педагогічний аналіз рухових дій, які вивчалися, умінь визначати і формулювати мету та індивідуальні завдання навчання, вибирати оптимальні з точки зору завдання для конкретних умов та форми їх вирішення, методи і засоби навчання.

*Педагогічне тестування* застосовувалося для вимірювання та оцінки якості засвоєння здобувачами вищої освіти теоретичних і методичних знань, умінь виявляти рухові помилки «учнів» під час виконання технічних прийомів різних видів боротьби.

*Метод експертної оцінки* застосовувався для вивчення і оцінки рівня якості практичного засвоєння здобувачами вищої освіти рухових дій, які вивчалися та удосконалювалися в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

*Педагогічний експеримент* проводився з метою практичного пояснення ефективності реалізації виявлених нами педагогічних умов формування дидактичних умінь під час вивчення здобувачами вищої освіти навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

*Методи математичної статистики* застосовувалися для кількісного аналізу експериментальних даних. Використовувався метод оцінки достовірності відмінностей арифметичних середніх за критерієм Стьюдента.

## **2.2. Організація дослідження**

В організації кваліфікаційної роботи умовно, з урахуванням вирішуваних індивідуальних завдань, були виділені три послідовні етапи, які частково переплітались один з одним.

Під час першого етапу (вересень-грудень 2020 року) обиралась тема кваліфікаційної роботи, визначались завдання, складався план дослідження. Крім того, на основі результатів теоретичного аналізу та узагальнення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, представлених в першому розділі цієї роботи, розроблялася теоретична модель дидактичних умінь тренера з видів спорту; визначались педагогічні умови формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти факультету фізичної культури в процесі навчання; розроблялась з урахуванням цих умов теоретична модель формування дидактичних умінь під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

На другому етапі написання кваліфікаційної роботи (листопад 2020 року – червень 2021 року) визначалися методики вивчення і оцінки дидактичної діяльності здобувачів вищої освіти під час різних видів навчальних занять, методики вимірювання та оцінки теоретичних, методичних і практичних знань, дидактичних умінь.

В експериментів взяли участь здобувачі вищої освіти двох груп: контрольної та експериментальної. Це були студенти спеціальності 017 Фізична культура і спорт факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, навчальні плани підготовки яких включали вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

Навчання здобувачів вищої освіти відбувалось на основі реалізації досліджуваної нами моделі формування дидактичних умінь під час навчального процесу. У студентів обох груп визначались:

- кількість сформованих дидактичних дій під час проведення різних форм занять;
- якість засвоєваних знань студентами з дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»;
- розвиток дидактичних умінь здобувачів вищої освіти на стадії проектування процесу вивчення технічних прийомів;
- розвиток дидактичних умінь здобувачів вищої освіти на стадії виконання технічних прийомів;
- результати діяльності здобувачів вищої освіти після вивчення технічних прийомів.

Під час третього етапу (вересень-жовтень 2021 року) здійснювали узагальнення та формулювали висновки проведеного дослідження, завершували зовнішнє оформлення кваліфікаційної роботи.

### РОЗДІЛ 3

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СПОРТИВНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ВИДИ БОРОТЬБИ»

### 3.1 Теоретична модель формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти під час вивчення виду спорту

Будь-педагогічний процес, в тому числі і управління розвитком дидактичних умінь, при розгляді його з боку функціонування виступає як цілісна педагогічна технологія.

Під педагогічною технологією Н. М. Бібік [5, с. 12] розуміє змістову техніку реалізації навчального процесу як продуманої у всіх деталях моделі спільної педагогічної діяльності по проектуванню, організації та проведенню навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя. Л. О. Голубнича [10] визначає технологію як спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення більш високої ефективності.

У структурі педагогічної технології виділяються чотири рівні:

- концептуальний (рівень провідної ідеї, яка лежить в основі даної технології). Сюди ж відносяться і ті теорії, які обслуговують процес реалізації даної технології, і які з них закономірності і принципи;
- власне технологічний (рівень визначення складу і структури управління технологією);
- процедурний рівень (способи, дії, операції, вміння, навички, прийоми);
- технічний рівень (передбачає забезпечення описаних процедур технології управління всілякими засобами) [33, с. 112].

Ці рівні виступили для нас орієнтирами для визначення послідовності розгляду питань, пов'язаних зі станом сформульованої нами проблеми і пошуком шляхів її вирішення. Провідна ідея вирішення проблеми дослідження полягає в створенні при навчанні видам спорту педагогічних умов, що забезпечують здійснення студентами різних видів навчально-пізнавальної діяльності, що послідовно зближуються за своїм змістом і особливостям процесуального розгортання з майбутньою професією. В основі провідної ідеї знаходяться основні положення психологічної теорії діяльності, концепції змістовного узагальнення в навчанні і педагогічних теорій проблемного, контекстного і колективного навчання.

На основі змістовного аналізу вищеназваних теорій нами визначено якісну своєрідність реалізації ряду педагогічних закономірностей в управлінні формуванням дидактичних умінь у студентів факультетів фізичної культури в процесі навчання видам спорту:

1) взаємозв'язок присвоєння студентами соціального досвіду в області майбутньої професії з активністю особистості у вигляді навчально-пізнавальної діяльності. Ця закономірність говорить про те, що не існує ніякої іншої можливості оволодіти соціальним досвідом професійної діяльності, крім як активна діяльність самих учнів. З цієї закономірності випливає принцип активності особистості в навчанні;

2) обумовленість формування дидактичних умінь змістом майбутньої професійної діяльності. Ця закономірність пояснює, яким чином здійснюється цільове, змістовне і процесуальне забезпечення професійної підготовки. З цієї закономірності витікають принципи:

- діяльнісного опосередкування професійної підготовки;
- навчання в предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності;
- єдності теоретичної і практичної підготовки;
- цілісності і системності предмета навчання та дидактичної діяльності;

3) взаємозв'язок формування дидактичних умінь з розвитком професійно значущих якостей і здібностей. Ця закономірність відображає те, що навчання не тільки озброює студентів факультетів фізичної культури професійно значущими знаннями та вміннями, а й розвиває здібності застосовувати їх для вирішення професійних завдань. З цієї закономірності випливають принципи:

- єдності навчання і розвитку;
- репродуктивної і проблемно-пошукової навчальної діяльності здобувачів вищої освіти;

4) взаємозв'язок навчальної та навчальної діяльності. Ця закономірність говорить про те, що, навчаючи інших, людина навчається і сама. З цієї закономірності випливає принцип єдності викладання і навчання;

5) відповідність цільового, змістовного та процесуального забезпечення формування дидактичних умінь у студентів факультетів фізичної культури в процесі навчання видам спорту. Ця закономірність говорить про те, що мета, завдання, зміст навчання видам спорту, навчальні можливості студентів і професійний потенціал викладача повинні відповідати один одному. Функціональні компоненти (засоби, методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності) повинні забезпечувати засвоєння студентами факультетів фізичної культури змісту видів спорту і соціально прийнятний рівень розвитку дидактичних умінь. З цієї закономірності випливає принцип цілісності та єдності навчання [9, с. 201].

Формування дидактичних умінь здійснюється за допомогою створення педагогічних умов, які враховують основні педагогічні закономірності і забезпечують виконання дидактичних принципів.

І. Ф. Прокопенко визначає педагогічні умови як результат «... цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [39, с. 124].

Педагогічними умовами формування дидактичних умінь у майбутніх тренерів в процесі навчання є:

- стратегічна спрямованість навчання видам спорту на формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності;
- поступове і послідовне зближення психологічних структур навчально-пізнавальної та професійної діяльності (з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), предметів і результатів через організацію навчання в предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності, що забезпечує переведення студентів з позиції суб'єкта навчання в суб'єкт професійної діяльності, що застосовує придбані знання як засіб вирішення професійних завдань;
- структурування навчального матеріалу (дидактична діяльність і предмет дидактичної діяльності – техніка обраного виду спорту) як цілісної системи навчальних елементів з урахуванням співвідношення загального та індивідуального в його змісті і організація засвоєння цього змісту в напрямку від «загального до конкретного»;
- трансформація змісту навчання тренерів у вигляді системи теоретичних і практичних проблемних завдань і застосування цієї системи в якості засобу організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, процес вирішення яких забезпечує відкриття і засвоєння системних та дієвих знань і способів професійної діяльності високої ступеня узагальненості;
- формування узагальненої орієнтовної основи дидактичних дій у вигляді алгоритмів і евристичних приписів;
- застосування конкретних засобів, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують засвоєння змісту навчання тренерів в послідовності, від навчальної діяльності академічного типу до навчально-професійної діяльності;
- застосування колективних навчальних занять на основі взаємонавчання здобувачів вищої освіти в парах змінного складу, що забезпечують організацію їх навчально-пізнавальної діяльності за вирішенням теоретичних і практичних проблемних завдань в предметному і соціальному контексті тренерської діяльності;

- діяльнісний контроль якості засвоєння навчального матеріалу.

Педагогічні системи відносяться до класу соціальних систем і трактуються І. Д. Бех [4, с. 69] як «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями». На сьогодні в ряді робіт показана висока ефективність підходу до навчання як до процесу управління професійною підготовкою як цілеспрямованою педагогічною системою [4, с. 78]. Відповідно до цього формування дидактичних умінь у студентів факультетів фізичної культури в процесі навчання розглядається нами як педагогічна система, яка характеризується щодо:

- 1) цільової спрямованості;
- 2) змісту структурних компонентів;
- 3) механізмів внутрішнього і зовнішнього функціонування;
- 4) виникнення і розвитку;
- 5) результатів функціонування (*таблиця 3.1*).

Мета функціонування даної педагогічної системи детермінована метою системи професійної підготовки тренера і визначається як формування професійної діяльності. Структурними компонентами даної системи є система оперативних цілей, зміст навчання, суб'єкт і об'єкт навчання. Т. С. Сазоненко [34, с. 62] зазначає, що найбільші труднощі виникають в процесі перекладу цілей викладання навчальних дисциплін на оперативний рівень. Найбільш характерні такі недоліки, як:

- 1) занадто загальне визначення цілей, при якому їх не можна порівнювати з реальними результатами;
- 2) заміна цілей змістом, темами, елементами навчального процесу;
- 3) заміна дидактичних цілей запланованої діяльністю викладача [34, с. 81].

Тим часом, для управління освітнім процесом мета повинна бути поставлена діагностично, тобто з такою певністю, яка дозволяє зробити висновок про ступінь її реалізації і побудувати цілком визначений дидактичний процес, що забезпечує її досягнення за певний час [34, с. 97].

**Таблиця 3.1 – Теоретична модель формування дидактичних умінь у майбутніх тренерів під час вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»**

Структурні і функціональні компоненти	Етап формування орієнтовної основи дидактичних дій	Етап формування дидактичний умінь, які відносяться до виконавчої частини професійної діяльності	Етап формування дидактичної діяльності
1	2	3	4
Мета навчання	<p>1) формування орієнтовної основи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• технічних прийомів вільної боротьби;</li> <li>• дидактичних дій у вигляді алгоритмів і евристичних приписів;</li> </ul> <p>2) формування умінь здійснювати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• якісний біомеханічний аналіз технічних прийомів;</li> <li>• психолого-педагогічний аналіз технічних прийомів.</li> </ul>	<p>Формування дидактичних умінь, що відносяться до виконавчої частини дидактичної діяльності.</p>	<p>Формування дидактичної діяльності.</p>
Зміст навчання	<p>Теоретичні знання про техніку видів боротьби і способи виконання технічних прийомів.</p> <p>Методичні знання, алгоритми і евристичні приписи про способи виконання дидактичних дій.</p> <p>Зорові і рухові уявлення про способи виконання технічних прийомів.</p> <p>Дидактичні вміння якісного біомеханічного і психолого-педагогічного аналізу технічних прийомів вільної боротьби</p>	<p>Дидактичні уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формування в учнів логічних уявлень про способи виконання технічних прийомів;</li> <li>• формування в учнів зорових уявлень про способи виконання технічних прийомів;</li> <li>• оперативного контролю знань орієнтувальної основи технічних прийомів;</li> <li>• оперативного контролю якості практичного засвоєння технічних прийомів з виявленням і виправленням рухових помилок</li> </ul>	<p>Дидактичні уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• якісного біомеханічного і психолого-педагогічного аналізу технічних прийомів видів боротьби;</li> <li>• планування змісту і процесу навчання;</li> <li>• формування логічних і зорових уявлень про способи виконання технічних прийомів;</li> <li>• контролю якості теоретичного і практичного засвоєння технічних прийомів;</li> <li>• виправлення рухових помилок;</li> <li>• оцінка якості теоретичного і практичного засвоєння технічного прийому;</li> <li>• контролю і корекції реалізованих способів навчання технічного прийому.</li> </ul>
Види навчальної діяльності	Навчальна діяльність академічного типу	Фрагменти навчально-професійної діяльності.	Навчально-професійна діяльність.
Засоби навчання	Теоретичні завдання репродуктивного і проблемного характеру щодо якісного	Практичні завдання:	Практичні завдання:
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• розповідь про способи виконання технічних прийомів в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• якісний біомеханічний та психолого-педагогічний</li> </ul>

## Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4
	<p>біомеханічного і психолого-педагогічного аналізу здобувачами вищої освіти технічних прийомів видів боротьби.</p> <p>Методичні завдання спрямовані на відкриття та засвоєння алгоритмів виконання дидактичних дій.</p> <p>Рухові завдання в формі підвідних вправ.</p>	<p>цілому і підвідних вправ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• живий показ способів виконання технічних прийомів в цілому і підвідних вправ;</li> <li>• контроль і оцінка повноти і точності знання цих способів;</li> <li>• візуальний контроль якості практичного виконання цих способів;</li> <li>• організація діяльності учнів по виправленню рухових помилок;</li> <li>• практичне виконання цих способів.</li> </ul>	<p>аналіз технічних прийомів боротьби;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• планування змісту і процесу навчання технічних прийомів;</li> <li>• розповідь про способи виконання технічних прийомів в цілому і підвідних вправ;</li> <li>• живий показ способів виконання технічних прийомів в цілому і підвідних вправ;</li> <li>• контроль та оцінка повноти і точності знань цих способів;</li> <li>• візуальний контроль якості практичного виконання цих способів;</li> <li>• організація діяльності учня по виправленню рухових помилок;</li> <li>• оцінка якості теоретичного і практичного засвоєння технічних прийомів;</li> <li>• визначення приватних педагогічних завдань, що вирішуються з найбільшими труднощами;</li> <li>• визначення педагогічних засобів і прийомів подолання цих труднощів.</li> </ul>
Методи навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інформаційно-рецептивний метод;</li> <li>• репродуктивний метод;</li> <li>• метод проблемного викладу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• репродуктивний метод;</li> <li>• евристичний метод</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інформаційно-рецептивний метод;</li> <li>• евристичний метод.</li> </ul>
Форми навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• колективно-фронтальна форма;</li> <li>• самостійна робота.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• взаємонавчання в парах змінного складу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• взаємонавчання в парах змінного складу;</li> <li>• самостійна робота.</li> </ul>
Види занять	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інформаційна лекція;</li> <li>• лекція-візуалізація;</li> <li>• лекція проблемного викладу;</li> <li>• колективне практичне заняття.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• колективне практичне заняття.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• колективне практика.</li> </ul>

Зміст навчання майбутніх тренерів виступає в якості предмета, засвоєння якого забезпечує формування професійної діяльності і дидактичних дій. У зміст

навчання входять теоретичні і методичні знання, рухові вміння та дидактичні вміння.

Розділ «Теоретичні знання» включає в себе знання про:

- види боротьби і засоби фізичного виховання;
- техніка видів боротьби;
- правила змагань з видів боротьби.

Зміст техніки видів боротьби представлено у вигляді системи технічних прийомів з урахуванням загального та індивідуального в їх змісті [28, с. 34]. Систематизація технічних прийомів боротьби дозволяє побудувати процес навчання техніці видам боротьби на основі сходження від загального до конкретного: від засвоєння понять про стійки борців і положеннях в партері, до знань сутності прийомів, виконуваних у стійці – кидках, переворотах, звалювання, і в партері – кидках, переворотах, утриманнях та виходах наверх, до знань сутності окремих груп цих прийомів, і потім – деталей виконання кожного з прийомів, що входять в певну групу. Відомо, що для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу доцільна так звана "щільна упаковка" змісту навчання, щоб один зміст засвоювався в контексті іншого, раніше засвоєного.

Зміст розділу «Методичні знання» включає в себе знання про:

- засоби і методи навчання техніці і тактиці видів боротьби;
- методику суддівства змагань з боротьби;
- планування навчальної роботи з видів боротьби;
- організацію занять з видів боротьби під час тренувального процесу.

В якості основних засобів навчання технічним прийомам боротьби виступають підвідні вправи, спрямовані на формування рухових уявлень про правильне виконання окремих елементів.

Алгоритм якісного біомеханічного аналізу рухової дії, що виступає в якості предмета навчання, включає в себе наступні кроки:

1. Визначити мету, яка реалізує виконання технічного прийому.
2. Виділити фази рухової дії з урахуванням своєрідності розв'язуваних студентами завдань.

3. Визначити роль цих завдань під час досягнення мети виконання технічного прийому.

4. Виділити основні ланки і деталі техніки виконання рухової дії.

5. Визначити сили, що визначають реалізацію рухового дії.

Алгоритм психолого-педагогічного аналізу рухової дії, що виступає в якості предмета навчання, включає в себе наступні кроки:

1. Визначити основні вимоги (основні опорні точки) до правильного виконання окремих фаз і рухової дії в цілому, необхідні і достатні для успішного вирішення рухового завдання.

2. Виділити індивідуальні педагогічні завдання, необхідні і достатні для досягнення мети навчання.

3. Визначити найбільш раціональну послідовність вирішення цих завдань.

Алгоритм дидактичних дій з планування змісту процесу навчання включає наступні кроки:

1. Визначити руховий досвід учнів: виявити, які рухові уявлення сформовані у них у результаті попереднього навчання техніці виду боротьби і руховим діям з інших видів спорту.

2. Визначити, які рухові уявлення є відносно новими для учнів.

3. Підібрати на основі вивчення навчально-методичної літератури з видів боротьби підвідні вправи, що забезпечують формування рухових уявлень.

4. Розробити з урахуванням характеру рухових дій оригінальні підвідні вправи.

Алгоритм дидактичних дій з планування процесу навчання технічним прийомом видів боротьби включає наступні кроки:

1. Визначити відносну складність і важкість засвоєння вибраних для навчання підвідних вправ.

2. Визначити послідовність навчання підвідних вправ з урахуванням, з одного боку, їх складності та труднощів, з іншого, ролі і місця освоюваних з їх допомогою елементів і фаз розучуваного технічного прийому.

3. Визначити методичні прийоми формування в учнів зорових і логічних уявлень про способи виконання розучуваного технічного прийому в цілому і підвідних вправ зокрема.

4. Виявити умови, в яких передбачається здійснювати навчання технічного прийому: місце заняття, спортивне обладнання та інвентар, кількість дітей, які будуть тренуватися.

Цільова спрямованість системи формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» визначає:

1) її місце і роль в системі професійної підготовки: вона, з одного боку, інтегрує знання, вміння і навички, засвоєні студентами при вивченні інших дисциплін навчального плану, з іншого, готує студентів до подальшого розвитку і вдосконалення професійної творчої діяльності в умовах практики і виконання індивідуальних завдань;

2) характер її взаємодії (зовнішніх зв'язків) з іншими компонентами системи: навчанням інших дисциплін навчального плану, практикою, науково-дослідною роботою.

Мета етапу формування дидактичної діяльності полягає у формуванні готовності вирішувати завдання навчання технічному прийому видів боротьби. Досягнення цієї мети забезпечується через озброєння студентів вміннями послідовно виконувати дидактичні дії, що складають у сукупності цілісний зміст виконавчої частини навчальної діяльності. Озброєння студентів вміннями виконувати ці дидактичні дії виступає в якості оперативної мети даного етапу.

Основним на даному етапі є навчально-професійна діяльність. Засобами організації цієї діяльності виступають практичні завдання з виконання наступних дидактичних дій:

- 1) спланувати зміст і процес навчання технічного прийому;
- 2) показати розучування технічного прийому;
- 3) розповісти про спосіб його виконання;

4) вдруге показати технічний прийом, акцентуючи увагу на його фазах і основні правила їх виконання;

5) визначити за допомогою проблемних питань повноту і точність знань учня про спосіб виконання технічного прийому;

6) показати першу (другу, третю і т.д.) підвідну вправу і розповісти про правила її виконання;

7) організувати її виконання учнем;

8) визначити візуально рухові помилки, які допускаються учнем;

9) виявити причини цих помилок;

10) організувати діяльність учня стосовно їх виправлення;

11) оцінити якість теоретичного і практичного засвоєння технічного прийому;

12) виявити індивідуальні педагогічні завдання, які вирішуються з найбільшими труднощами;

13) визначити педагогічні засоби і прийоми подолання цих труднощів.

Виконання практичних завдань здійснюється в рамках евристичного методу навчання: високий рівень проблемності педагогічних ситуацій обумовлюється індивідуальною своєрідністю навчальних можливостей учнів; організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти: студенти за завданням викладача вивчають пропоновану викладачем навчально-методичну літературу, визначають на цій основі підвідні вправи для вивчення певного технічного прийому, планують послідовність їх застосування під час практики.

Основною організаційною формою виступає робота здобувачів вищої освіти в парах змінного складу. Ця організаційна форма реалізується в рамках колективної навчальної практики. Результати функціонування моделі формування дидактичних умінь вимірюються і оцінюються відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності тренера: студент повинен не тільки бути озброєний теоретичними знаннями та методичними знаннями, а й вміти творчо застосовувати ці знання для вирішення завдань вивчення технічних прийомів видів боротьби. Ці вимоги складаються з трьох блоків: рухового, теоретичного і

практичного. Руховий блок включає практичне володіння способами виконання технічних прийомів боротьби на рівні рухового уміння. Теоретичний блок включає теоретичні та методичні знання. Оцінка знань здійснюється за критеріями повноти і точності знань способів виконання технічних прийомів, алгоритмів і евристичних приписів виконання дидактичних дій. Практичний блок включає дидактичні вміння реалізовувати традиційні методики навчання.

Оцінка дидактичних умінь здійснюється за результатами виконання наступних практичних завдань:

- спланувати зміст і процес навчання технічного прийому боротьби;
- письмово викласти знання про спосіб виконання технічного прийому;
- сформулювати повну, термінологічно правильну назву технічного прийому, вказавши послідовно групу і підгрупу;
- виявити рухові помилки у виконуваному технічному прийомі, визначити їх причини та запропонувати вправи для їх виправлення.

Загальна оцінка виставляється з урахуванням якості виконання завдань трьох блоків. Високий рівень засвоєння навчального матеріалу характеризується умінням безпомилково виконувати основні технічні прийоми боротьби, повнотою і точністю теоретичних і методичних знань, уміннями реалізовувати дидактичні дії, що становлять зміст діяльності тренера під час навчання учнів техніці боротьби.

Підводячи підсумки дослідження змісту моделі формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби», можна зробити висновок, що вона є:

- 1) діяльнісною, що відбивається в спрямованості на формування готовності до майбутньої професійної діяльності;
- 2) цілісною та інтегральною «оскільки відображає формування всіх сторін цієї готовності: озброєння теоретичними, методичними знаннями, дидактичними і руховими вміннями в постійній взаємодії між собою;
- 3) багаторівневою, що забезпечує поступовий перехід від одного рівня розвитку дидактичних умінь до іншого, більш високого;

4) прогностичною, що дозволяє передбачити результати її застосування.

### 3.2 Результати формування дидактичних умінь під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»

У таблицях 3.2 і 3.3 наведені показники обсягу дидактичних дій, виконаних кожним студентом контрольної і експериментальної груп за час одного практичного та методичного навчального заняття, за час всіх практичних і методичних занять, та за час вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» в цілому.

**Таблиця 3.2 – Кількість дидактичних дій здобувачів вищої освіти контрольної групи за видами навчальних занять під час вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»**

Дидактичні дії	Кількість дидактичних дій за видами занять						Всього
	Практичні заняття		Пасивна навчальна практика		Виробнича практика		
	За 1 заняття	За 12 занять	За 1 заняття	За 6 занять	За 1 заняття	За 2 заняття	
Показ технічного прийому	2	24	1	6	11	22	52
Розповідь про технічний прийом	2	24	3	18	14	28	70
Пошук та виправлення помилок	2	24	3	18	17	34	76
Оцінка знань способу виконання	0		0	0	2	4	4
Оцінка умінь виконувати прийом	0		0	0	9	18	18
<i>Всього дій:</i>	6	72	7	42	53	106	220

Встановлено, що здобувачі вищої освіти експериментальної групи, які вивчали дисципліну «Спортивні та національні види боротьби», значно частіше здійснюють показ технічних прийомів видів боротьби в цілому і способів

виконання підвідних вправ (330 проти 52 разів у студентів контрольної групи), частіше – способи виконання технічних прийомів і підвідних вправ (310 проти 70 разів).

Вони набагато частіше виконують дидактичні дії, пов'язані з виявленням та виправленням помилок, що допускаються учнями при виконанні технічних прийомів і підвідних вправ (380 проти 76 разів). Суттєва перевага здобувачів вищої освіти експериментальної групи у кількості цих дидактичних дій обумовлено особливостями організації навчального процесу під час вивчення навчальної дисципліни «спортивні та національні види боротьби»: в ході колективних практичних занять вони половину навчального часу здійснюють навчально-професійну діяльність, пов'язану з навчанням своїх товаришів технічному прийому: розповідають про технічний прийом, показують, як правильно його виконувати, спостерігають за правильністю його виконання, виявляють рухові помилки і прикладають зусилля, спрямовані на їх усунення: визначають причини їх виникнення, підбирають і пропонують учням виконати додатково підвідні вправи.

Загалом, активність студентів на колективних практичних заняттях спрямована на навчання своїх товаришів технічного прийому. Здобувачі вищої освіти експериментальної групи частіше виконують дидактичні дії по оцінюванню знань орієнтовної основи технічного прийому (180 проти 4 разів), оцінювання якості практичного засвоєння технічного прийому і підвідних вправ (200 проти 18 разів).

В ході колективної практики здобувачі вищої освіти експериментальної групи після виконаного кожного індивідуального педагогічного завдання оцінюють якість його рішення: визначають, наскільки повними і точними є сформовані знання і уявлення, наскільки точним і безпомилковим є виконання вивчених підвідних вправ.

**Таблиця 3.3 – Кількість дидактичних дій здобувачів вищої освіти експериментальної групи за видами навчальних занять під час вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»**

Дидактичні дії	Кількість дидактичних дій за видами занять				Всього
	Колективне практичне заняття		Колективна навчальна практика		
	За 1 заняття	За 10 занять	За 1 заняття	За 10 занять	
Показ технічного прийому	14	140	19	190	330
Розповідь про технічний прийом	9	90	22	220	310
Пошук та виправлення помилок	14	140	24	240	380
Оцінка знань способу виконання	6	60	12	120	180
Оцінка умінь виконувати прийом	7	70	13	130	200
<i>Всього дій:</i>	50	500	90	900	140

Зміна пар проводиться після виконання кожного індивідуального педагогічного завдання. Оцінювання проводиться на початку і після закінчення роботи в складі пари студентів «учень» – «тренер»: на початку роботи – щоб оцінити якість засвоєння навчального матеріалу своїм новим «учнем» і з урахуванням цього будувати процес навчання новій підвідній вправі; в кінці роботи – щоб оцінити якість засвоєння навчального матеріалу, який був предметом навчання під час роботи в складі даної пари. В ході колективної навчальної практики здобувачі вищої освіти, як правило, послідовно вирішують 5-7 індивідуальних педагогічних завдань, тому під час одного із занять вони здійснюють приблизно 10-14 дидактичних дій оцінювання. Дії оцінювання набувають рис реальної професійної діяльності: після закінчення навчального заняття у формі колективної навчальної практики студенти за допомогою системи контрольних питань здійснюють оцінку знань орієнтовної основи технічного прийому і оцінку якості практичного засвоєння технічного прийому. Ці оцінки враховуються викладачем при підсумковій атестації з навчальної дисципліни.

Загалом, здобувачі вищої освіти експериментальної групи майже в 7 разів частіше (1400 проти 220 раз) виконують дидактичні дії, пов'язані з процесом навчання технічним прийомам видів боротьби.

### **3.3 Рівень знань та практичних умінь здобувачів вищої освіти здобутих під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» за результатами педагогічного експерименту**

У таблиці 3.4 наведені показники якості засвоєння знань студентів контрольної та експериментальної груп з дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

**Таблиця 3.4 – Показники якості засвоєння знань здобувачами вищої освіти контрольної та експериментальної груп з навчальної дисципліни «Спортивні та національні види боротьби»**

Група	Показники якості засвоєння знань		
	Теоретичні і методичні знання	Знання термінології	Узагальненість знань
Контрольна, n = 19	9,69 ± 4,39	34,46 ± 8,70	1,85 ± 0,80
Експериментальна, n = 20	19,81 ± 2,26	95,06 ± 13,56	2,81 ± 0,98
P	< 0,001	< 0,001	< 0,01

Встановлено, що студенти експериментальної групи правильно відповіли в середньому на 19,81 з 26 питань (76,2 %), в той час як студенти контрольної групи дали правильну відповідь тільки на 9,69 питань (37,3%). Це обумовлено тим, що студенти експериментальної групи значно частіше виконують дії розповіді (як було показано вище), вступаючи в діалогічне спілкування між собою в парах змінного складу під час колективних практичних занять.

Предметом спілкування в парах змінного складу виступає інформація, що відноситься до теоретичних і методичних знань про технічні прийоми різних видів боротьби. Під час діалогу відбувається актуалізація цих знань, уточнення і

розширення їх обсягу. В період практики ці знання актуалізуються, виступаючи в якості засобу вирішення навчально-професійних завдань навчання технічним прийомом. Здобувачі вищої освіти експериментальної групи краще орієнтуються у виділені загальних та індивідуальних елементів у змісті технічних прийомів видів боротьби. Про це свідчать високі показники знань термінології спортивної боротьби, які передбачають знання ознак, за якими відрізняються класи, підкласи, групи та підгрупи технічних прийомів боротьби (95,06 проти 34,46 бала), показники узагальненості знань (2,81 проти 1,85 бала). Це перевага пов'язана з тим, що навчання технічним прийомом боротьби здійснювалося в цій групі на основі розкриття перед студентами загального та індивідуального в їх змісті. Під час навчання кожному наступному технічному прийому вказувалося, що цей прийом схожий на раніше вивчені прийоми.

Перевага здобувачів вищої освіти експериментальної групи в якості засвоєння знань обумовлена не тільки особливостями організації навчального процесу і структурування навчального матеріалу, а й тим, що ці знання не тільки підносили студентам в готовому вигляді, але в більшості випадків відривалися самими студентами через вирішення теоретичних і методичних навчальних проблем в рамках проблемних методів навчання. У *таблиці 3.5* наведені показники, що свідчать про достовірну перевагу студентів експериментальної групи в рівні розвитку дидактичних умінь, що відносяться до стадії проєктування навчального процесу. Виявлено, що студенти експериментальної групи краще володіють дидактичними діями якісного біомеханічного аналізу і психолого-педагогічного аналізу технічних прийомів боротьби (2,69 проти 1,08 бала і 3,88 проти 2,85 бала).

Це обумовлено тим, що здобувачі вищої освіти систематично на початку вивчення технічного прийому під час колективних практичних занять здійснювали його аналіз за допомогою навідних проблемних питань викладача і оформляли його результати у вигляді орієнтовної карти.

**Таблиця 3.5 – Показники розвитку дидактичних умінь здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп, які відносяться до стадії проєктування процесу навчання технічному прийому**

Група	Дидактичні уміння			
	Якісний біомеханічний аналіз технічного прийому	Психолого-педагогічний аналіз технічного прийому	Планування змісту навчання	Планування процесу навчання
Контрольна, n = 19	1,08 ± 0,64	2,85 ± 0,69	3,00 ± 0,71	3,46 ± 0,88
Експериментальна, n = 20	2,69 ± 0,79	3,88 ± 1,02	3,69 ± 0,95	4,19 ± 0,75
P	< 0,001	< 0,01	< 0,05	< 0,05

Відкриття нових знань про структурний склад досліджуваного технічного прийому, про рухові задачі кожної фази, основні правила їх виконання реалізовувались через актуалізацію наявних у студентів знань біомеханіки фізичних вправ, психофізіологічних основ навчання рухових дій, теорії та методики навчання рухових дій.

Озброєність студентів цими знаннями виступала суттєвою передумовою ефективного застосування проблемного навчання при здійсненні біомеханічного і психолого-педагогічного аналізу технічних прийомів видів боротьби.

Здобувачі вищої освіти експериментальної групи мали високі показники розвитку дидактичних умінь планування змісту (3,69 проти 3,00 бала) і процесу (4,19 проти 3,46 бала) навчання, що обумовлено тим, що вони перед кожним з 10 занять з колективної практики самостійно виконували практичні завдання з написання планів-конспектів навчання технічного прийому, які на початку заняття обговорювались і після певної корекції виступали засобом управління процесом навчання.

У таблиці 3.6 наведені показники розвитку дидактичних умінь студентів контрольної та експериментальної груп, що відносяться до виконавчої частини процесу навчання технічного прийому.

Встановлено, що здобувачі вищої освіти експериментальної групи більш точно і правильно виконують вивчені технічні прийоми (4,06 проти 3,84 бала). Це обумовлено тим, що: 1) вони володіють більш повною і точною орієнтованою основою їх виконання на рівні знань і зорових уявлень; 2) можуть здійснити позитивний перенос вивченого на новий навчальний матеріал завдяки знанню загальних елементів; 3) процес їх виконання здійснювався під постійним контролем з боку своїх одногрупників, при цьому якість виконання контролювалося не одним, а всіма студентами групи по черзі (на одного «учня» доводилося багато «вчителів»).

**Таблиця 3.6 – Показники розвитку дидактичних умінь здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп, які відносяться до виконавчої частини процесу навчання технічному прийому**

Група	Дидактичні уміння		
	Виконання технічного прийому	Розповідь про спосіб виконання технічного прийому	Візуальний контроль знаходження рухових помилок
Контрольна, n = 19	3,84 ± 0,29	3,23 ± 0,73	1,35 ± 0,29
Експериментальна, n = 20	4,06 ± 0,24	5,13 ± 0,72	2,10 ± 0,25
P	< 0,05	< 0,001	< 0,001

Розповіді здобувачів вищої освіти про орієнтовну основу технічних прийомів відрізняється точністю і повнотою, послідовністю викладу знань про фази технічного прийому, рухові завдання цих фаз і умов їх правильного виконання (5,13 проти 3,2 бала). Це пояснюється тим, що студенти постійно, працюючи в парах змінного складу під час колективних практичних занять і під час колективної навчальної практики, актуалізують ці знання, доводячи їх зміст до своїх «учнів». З іншого боку, якість засвоєння цих знань також постійно контролюється, коли студенти виступають в ролі «учнів». Виконуючи роль «тренера» під час роботи в парах змінного складу, студенти експериментальної

групи постійно спостерігають за діями своїх «учнів», виявляючи та ідентифікуючи рухові помилки, які ними допускаються. Тому у них спостерігаються більш високі показники вміння візуального контролю з виявленням рухових помилок (2,10 проти 1,35 бала).

Суттєве значення для формування дидактичних умінь мають конструктивні вказівки викладача, які допомагають уникнути помилок при візуальному контролі, розповідаючи про спосіб виконання технічного прийому, під час практичного виконання технічного прийому.

Значущим чинником високого рівня розвитку дидактичних умінь студентів експериментальної групи є озброєння їх алгоритмами і евристичними приписами, які виступають у вигляді орієнтовної основи виконання дидактичних дій. Таким чином, студенти експериментальної групи відрізняються від студентів контрольної групи високим рівнем розвитку дидактичних умінь, що відносяться як до стадії проектування процесу навчання технічним прийомом видів боротьби, так і до стадії практичного втілення результатів проектування. Про високий рівень розвитку дидактичних умінь студентів цієї групи свідчать і результати їх діяльності з навчання технічним прийомом боротьби (таблиця 3.7).

**Таблиця 3.7 – Результати діяльності здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп з навчання технічному прийому боротьби**

Група	Результати навчання	
	Засвоєння знань про спосіб виконання технічного прийому	Засвоєння способу виконання технічного прийому
Контрольна, n = 19	2,31 ± 0,63	2,00 ± 0,71
Експериментальна, n = 20	4,13 ± 0,72	3,88 ± 0,72
P	< 0, 001	< 0, 001

Для «учнів», яких навчали здобувачі вищої освіти експериментальної групи, характерні більш високі показники засвоєння знань орієнтовної основи

досліджуваного технічного прийому (4,13 проти 2,31 бала), і якості практичного засвоєння способу виконання технічного прийому (3,88 проти 2,00 балів).

Узагальнюючи результати формуючого педагогічного експерименту, можна зробити висновок, що сформульовані нами провідна ідея і гіпотеза наукового дослідження отримали в ньому підтвердження своєї істинності: реалізація в процесі навчання дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» виділених педагогічних умов призводить до підвищення ефективності формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти.

## ВИСНОВКИ

1. Дидактичне вміння являє собою цілісну структурну одиницю професійної готовності тренера до успішного виконання окремих етапів дидактичної діяльності та складових їх змісту дидактичних дій у варіативних умовах конкретних педагогічних ситуацій, обумовлену знаннями про предмет дії, мети, способи та умови дії. Дидактичні вміння тренера виділяються відповідно до етапів дидактичної діяльності.

2. Розвиток дидактичних умінь здійснюється, з одного боку, через підвищення точності, повноти і узагальненості знань орієнтовною основи дидактичних дій, з іншого, через розвиток здатності практично здійснювати ці дії у варіативних умовах конкретних педагогічних ситуацій.

Виділяються три рівня розвитку дидактичних умінь: низький, репродуктивний і творчий.

3. Провідною ідеєю вирішення проблеми формування дидактичних умінь у майбутніх тренерів є створення педагогічних умов, які забезпечують здійснення здобувачами вищої освіти різних видів навчально-пізнавальної діяльності, що послідовно зближуються за своїм змістом і особливостям процесуального розгортання з майбутньою професією.

Педагогічними закономірностями формування дидактичних умінь у студентів в процесі навчання видам спорту є:

1) взаємозв'язок присвоєння студентами соціального досвіду у сфері майбутньої професії з активністю особистості у вигляді навчально-пізнавальної діяльності;

2) обумовленість формування дидактичних умінь змістом майбутньої професійної діяльності;

3) взаємозв'язок формування дидактичних умінь з розвитком професійно значущих якостей і здібностей;

4) взаємозв'язок навчальної та практичної діяльності студентів;

5) взаємозв'язок цільового, змістовного та процесуального забезпечення формування дидактичних умінь у студентів в процесі навчання видам спорту.

4. Формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі навчання видам боротьби здійснюється за допомогою створення педагогічних умов, які враховують основні педагогічні закономірності і забезпечують виконання дидактичних принципів.

5. З урахуванням педагогічних закономірностей, дидактичних принципів і педагогічних умов нами розроблена теоретична модель формування дидактичних умінь у здобувачів вищої освіти в процесі вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби».

Відповідно до цієї моделі вивчення дисципліни націлюється на формування наступних дидактичних умінь:

- 1) виконувати якісний біомеханічний аналіз технічного прийому;
- 2) виконувати психолого-педагогічний аналіз технічного прийому;
- 3) планувати зміст навчання технічного прийому;
- 4) планувати процес навчання технічного прийому;
- 5) озброювати знаннями про орієнтовну основу розучуваного технічного прийому;
- 6) створювати зорові уявлення про орієнтовну основу розучуваного технічного прийому;
- 7) виявляти рухові помилки, яких припускаються при виконанні технічного прийому і виправляти їх за допомогою словесних вказівок про їхній характер і застосування підвідних вправ;
- 8) здійснювати оцінку знань орієнтовної основи розучуваного технічного прийому;
- 9) здійснювати оцінку якості практичного засвоєння розучуваного технічного прийому;
- 10) критично оцінювати і коригувати реалізовані способи вирішення педагогічного завдання.

6. Результати формуючого педагогічного експерименту свідчать про те, що реалізація виділених нами педагогічних умов формування дидактичних умінь у студентів в процесі вивчення дисципліни «Спортивні та національні види боротьби» забезпечує істотне підвищення:

- 1) якості засвоєння теоретичних і методичних знань;
- 2) рівня розвитку дидактичних умінь;
- 3) ефективності вирішення здобувачами вищої освіти завдань навчання технічним прийомам видів боротьби.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Волощук І. С. Педагогіка вищої школи. Київ: Педагогічна думка, 2009. 256 с.
2. Бєлих С. І. Особистісно-орієнтоване фізичне виховання студентів університетів. Навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ, 2013. 253 с.
3. Безкоровайна Л. В. Оцінка якостей, необхідних для майбутньої професійної управлінської діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: ХДАДМ, 2006. № 10. С. 87-90.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-методичні засади. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. 278 с.
5. Бібікін Н. М. Компетентнісна освіта: від теорії до практики. Київ: Плеяди, 2005. 120 с.
6. Бучківська В. В. Сутність особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній теорії. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2002. № 9. С.142-146.
7. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. Москва: Логос, 2011. 288 с.
8. Вільна боротьба: чоловіки, жінки. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю. Київ: АСБУ, 2012. 96 с.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
10. Голубнича Л. О. Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. Електронний ресурс. Режим доступу: [https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13351/1/Golubnycha\\_14-23.pdf](https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13351/1/Golubnycha_14-23.pdf).

11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

12. Дзюба З. Г. Особистісно-орієнтовані системи і технології у фізичному вихованні студентів вищої школи. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 44. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Чернігів, 2007. С. 335-338.

13. Дидактичні системи у вищій освіті: навч. посібн. / Упор. В. В. Бойченко. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.

14. Дубінка М. Теоретичні основи вивчення дидактики вищої школи. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036439.pdf>.

15. Жданова О., Чеховська Л. Основи управління сферою фізичної культури і спорту. Львів:ЛДУФК, 2017. 244 с.

16. Завидівська Н., Ополонець І. Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві: зб. наук. праць / за ред. А. В. Цьося. Луцьк, 2010. № 2. С. 50-54.

17. Закон України «Про вищу освіту»: Закон від 17 січня 2002 року 1. № 2984-III. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). Харків: Гриф, 2003. С. 37-95.

18. Ігуменов В. М., Подліваєв Б. А. Спортивна боротьба. Москва: Просвещение, 1993. 267 с.

19. Інноваційні технології фізичного виховання студентів / за заг. ред. Вихляєва Ю. М. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2018 543 с.

20. Канішевський С. Порівняльний змістово-структурний аналіз систем фізичного виховання освітніх закладів: вітчизняний та зарубіжний досвід. Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання: Колективна монографія / Упорядник: Ю. М. Вацеба та інші. Львів: Редакційно-видавничий центр ЛДІФК; НВФ «Українські технології», 2005. № 4. С. 68-74.

21. Карпюк Р. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика. Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2008. 504 с.

22. Княжева І. А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації. Наука і освіта: наук.-практ. журнал. 2005. № 7-8. С. 25-27.

23. Козаков В. А., Артюшина М. В., Котикова О. М. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни. Київ: КНЕУ, 2003. 829 с.

24. Козієвська О. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. Вища освіта України. № 1. 2013. С. 88-97.

25. Криштанович С.В. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту: автореф. на здоб. наук. ступ. д. п. н. Київ, 2021. 44 с.

26. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

27. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні. Харків. 2002. Ч. 2.

28. Мазур В. Й., Гуска М. Б. Спортивна боротьба. Методичні рекомендації до виконання практичних і самостійних занять з дисципліни «Спортивна боротьба з методикою викладання» (для студентів факультету фізичної культури). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. 148 с.

29. Максименко В. П. Дидактика: навч. посібн. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.

30. Мельман В. Психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/42980/1/Melman0001.pdf>.

31. Мулик В. В., Камаєв О. І. Теорія системності та системний підхід в професійній діяльності тренера. Харків, ХДАФК, 2017. 88 с.

32. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

33. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

34. Перспективні освітні технології: науково-методичний посібник / За ред. Т. С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. 560 с.

35. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение. Киев: Олимпийская литература, 2004. 808 с.

36. Платонов В. Н. Теория периодизации подготовки спортсменов высокой квалификации в течении года: предпосылки, формирование, критика. Наука в олимпийском спорте. 2008. № 1. С. 3-23.

37. Погодин В.В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2007. 20 с.

38. Приходько І. І. Організація і менеджмент фізичної культури. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Фізичне виховання». Харків: «Цифрова друкарня № 1», 2013. 178 с.

39. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. Посібник. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.

40. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]. За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: «Педагогічна думка», 2011. 13 с.

41. Сватъев А. В., Власова Г. С. Особливості підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-10/09savhee.pdf>.

42. Сорокіна Г. Ю. Професійна підготовка майбутнього фахівця в межах компетентісно орієнтованої освіти. Наукові праці Вищого навчального закладу

"Донецький національний технічний університет". Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. 2013. № 1. С. 188-191.

43. Сорочук І. І. Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/15.pdf>.

44. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: дис...на здоб. наук. ступ. д.п.н. Вінниця, 2017. 629 с.

45. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект). Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. 442 с.

46. Теория и методика физического воспитания: учебник для студ. вузов физ. воспитания и спорта: В 2-х т. Под ред. Т. Ю. Круцевич. Киев: Олимпийская литература, 2003. Т. 1. 424 с.

47. Теория и методика физического воспитания: учебник для студ. вузов физ. воспитания и спорта. В 2-х т. Под ред. Т. Ю. Круцевич. Киев: Олимпийская литература, 2003. Т.2. Методика физического воспитания различных групп населения. 392 с.

48. Цось А. В., Балахнічова Г. В., Заремба Л. В. Сучасні технології викладання спортивних дисциплін: навч. посіб. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. 132 с.

49. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

50. Хижняк О. О. Практико-орієнтований підхід у системі професійної підготовки тренера з боксу у закладах вищої освіти. Електронний ресурс. Режим доступу: <file:///C:/Users/ulya/AppData/Local/Temp/2882-5762-1-SM.pdf>.

51. Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 022300 Физ. культура и спорт. Москва: Академия, 2005. 203 с.

52. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

53. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-33.

54. Шандригось В. І. Місце спортивної боротьби у навчальних програмах з фізичної культури. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/304295443.pdf>.

55. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2008. Ч. 1. 272 с.

56. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2012. Ч.2. 304 с.

57. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

58. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібн. Київ, 2003. 304 с.