МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Форма навчання: денна

Кафедра: менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виконала: студент 8 курсу  Спеціальності: 011 Освітні педагогічні науки | | |
| Ткачук О.П. | |  |
| (прізвище та ініціали) | |  |
|  | |  |
| Керівник: | **д.пед.н., доцент**  **Біницька О.П.** | |
|  | (прізвище та ініціали) | |
|  |  | |
| Рецензент: | **д.пед.н., доцент**  **Бучківська Г.В.** | |
|  | (прізвище та ініціали) | |

**Хмельницький – 2021 рік**

**ЗМІСТ**

[**Вступ** 3](#_Toc87287356)

[**РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки** 6](#_Toc87287357)

[1.1 Аналіз джерельної бази проблеми щодо виокремлення теоретичних і методичних засад професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки 6](#_Toc87287358)

[1.2 Методи, прийоми, принципи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки 17](#_Toc87287359)

[**РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ** 26](#_Toc87287360)

[2.1. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів 26](#_Toc87287361)

[2.2. Оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки 37](#_Toc87287362)

[2.3. Вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки у вищій школі 48](#_Toc87287363)

[**висновки** 57](#_Toc87287364)

[**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** 61](#_Toc87287365)

# Вступ

**Актуальність теми дослідження.** Професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів напряму пов’язане з їх фаховою підготовкою, що базується на теорії неперервної освіти, однією з стадій якої є ступенева педагогічна освіта, реалізація якої забезпечується приєднанням України до Болонського процесу.

Сучасна професійна освіта передбачає реформування та удосконалення системи фахової підготовки фахівців. Суттєве значення у цьому має інтеграція структури та змісту навчального процесу до Європейської системи освіти у ВНЗ, що полягає у спрямованості на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, яка побудована на сукупності фундаментальних принципів функціонування, яка визначає та систематизує основні вектори викладання дисциплін, що вимагає оптимізації блоку дисциплін професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів до сучасних умов.

Запорука професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів – визначення концептуальних підходів до формування структури та змісту навчальних програм фахових дисциплін майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ у процесі магістерської підготовки, обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ, упровадження сучасних технологій навчання у процес фахової підготовки студентів та методик викладання профілюючих дисциплін.

Фахова підготовка майбутніх тренерів-викладачів вимагає не лише системного підходу на кожному рівні професійної освіти, але й створення загальної системи формування професійної компетентності у полі системі «спортивна діяльність – навчання у ВНЗ – професійна діяльність». Пріоритетним нині є створення інтеграційної взаємодії ланок багаторівневої освіти, завдяки яким удосконалюватиметься зміст освіти та покращуватиметься її якість..

Для забезпечення в Україні освіти вищої якості та входження в європейське освітнє співтовариство варто вирішити такі стратегічні завдання:

- спрямувати педагогічну науку на розроблення та реалізацію стратегії розвитку освіти, перспектив реформування національної освітньої системи;

- забезпечити розробку та впровадження сучасних інноваційних технологій у навчальний процес.

Зважаючи на актуальність проблеми дослідження нами вибрано тему дипломної роботи: **«Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки».**

Теоретичні основи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів досліджували у своїх працях багато вітчизняних (І. Бех, М.Боришевський, Н.Зубалій, О. Кокун, С. Максименко, В. Орлов, В.Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, Т. Щербан та ін.) та зарубіжних вчених (В. Бодров, С. Вершловський, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А.Маркова, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж.-П.Сартр та ін.).

**Об’єктом дослідження** є професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

**Предметом дослідження** виступають способи та труднощі професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

**Метою роботи** є дослідження теоретичних і методичних засад професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз джерельної бази проблеми щодо виокремлення теоретичних і методичних засад професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

2. Дослідити методи, прийоми, принципи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

3. Вивчити критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів.

4. Розглянути методику оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

5. Вивчити зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки у вищій школі

Для досягнення загальної мети та виконання поставлених завдань було застосовано такі **методи дослідження**: теоретичні загальнонаукові методи абстрагування, узагальнення, індукції та дедукції, емпірико-теоретичні методи (аналіз наукових джерел з досліджуваної проблематики, синтез, системний метод та метод класифікації), метод суцільної вибірки та метод кількісних підрахунків (для унаочнення результатів дослідження).

**База проведення дослідно-експериментальної роботи.** Дослідницьку роботу було проведено в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

**Апробація** основних положень та результатів дослідження відбулася під час попереднього захисту на: Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасні проблеми філології та методології викладання в умовах євроінтеграції»: «Засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки» (17 травня 2021 р., Хмельницький ).

**Структура роботи**: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (64 найменування). Основний зміст роботи викладено на 60 сторінках.

.

# РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки

# 1.1 Аналіз джерельної бази проблеми щодо виокремлення теоретичних і методичних засад професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки

Суспільні та економічні зміни, які стрімко і постійно відбуваються як у світі, загалом, так і в Україні, зокрема, зумовлюють підвищення вимог до фахівців різних галузей. Це, в свою чергу, визначає необхідність пошуку нових та більш ефективних напрямів сприяння повноцінному професійному становленню фахівців.

Проблема професійного становлення майбутніх фахівців стала предметом наукових досліджень як зарубіжних (В. Бодров, С. Вершловський, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж.-П.Сартр та ін.), так і вітчизняних учених (І. Бех, М. Боришевський, Н.Зубалій, О. Кокун, С. Максименко, В. Орлов, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, Т. Щербан та ін.). Водночас варто зазначити, що єдиного підходу до трактування цього феномену досі не існує.

Найбільш універсальним, на нашу думку, є визначення, запропоноване Е.Зеєром, що характеризує це поняття, як «безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості завдяки соціальних впливів і власної активності» [25, с.18].

Екстраполюючи увагу на професійний аспект цього процесу, вчений розглядає професійне становлення особистості як її розвиток в умовах навчально-професійної та професійної діяльності, направлений на формування стійких позитивних мотивів професійної діяльності, соціально значущих та професійно головних якостей, готовності до постійного професійного зростання, знаходження оптимальних прийомів та способів якісного й творчого виконання професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей фахівця» [8, с.18].

Розгляд професійного становлення фахівця з позиції категорій «само» дозволив Б.Невзорову визначити цей феномен як «формування професійного самовизначення в певній професійній галузі в залежності від ступеня узгодженості психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також сформованості в особистості здатності адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються у зв’язку з улаштуванням своєї професійної кар’єри [45, с.65].

Т.Алексєєва трактує професійне становлення як «психологічну категорію, що відображає процес саморозвитку людини протягом життя, у межах якого проходить становлення специфічних видів суб’єктної активності особистості на базі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху» [1].

Як «нову якісну зміну педагога, що дає йому можливість стати професіоналом у нових швидко змінювальних умовах системи освіти» визначає поняття «професійне становлення педагога» Т. Кисельова [36, с.19]

В. Орлов, характеризуючи професійне становлення майбутнього фахівця, трактує його як «складне й багатомірне явище особистості, що представляє собою процес виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; рух і розв’язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці» [46, с.246].

А.Пєтєлін наводить визначення поняття «професійне становлення особистості» та розглядає його як цілісний процес, що динамічно розгортається в часі, від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій педагогічній діяльності.

Основною суперечністю професійного становлення є суперечність між якостями особистості, що склалися,і об’єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає втому, що вона зумовлює подальший розвиток особистості. Реалізуючи себе у провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів провідної діяльності, формування нових властивостей особистості. Науковець доводить, що професійне становлення припускає використання сукупності прийомів соціальної дії на особистість, її включення в різні види діяльності, що мають на меті формувати систему професійно-важливих якостей [47].

Л.Кундозерова і Г. Бойченко наголошують на тому, що професійне становлення студентів є одним із етапів професійного становлення педагога,де є мета, процес і результат підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ. Інформаційно-освітній простір педагогічного ВНЗ як простір особистісних змін студентів виступає сферою становлення майбутнього вчителя, який має здійснювати професійну діяльність в умовах інформаційного суспільства [38].

Питання професійного становлення тренера-викладача розглядає у свої монографії Н.Волянюк «Психологія професійного становлення тренера» [11]. Автор обґрунтовує принципово новий концептуальний підхід до професійного становлення тренера-викладача з позиції розвитку його суб’єктності. Також автором розроблено функціональну модель суб’єкта спортивно-педагогічної діяльності та операціоналізовано емпіричні референти суб’єктності фахівця, визначено фактори, що детермінують кризи професійного розвитку.

Зазначимо, що професійне становлення майбутнього фахівця залежить від певних характеристик людини, які визначально детермінують кінцевий успіх формування студента як професіонала, його професійну готовність та у сукупності зумовлюють її рівень.

Аналіз визначень поняття «професійне становлення» дозволяють виділити деякі його характеристики, а саме:

- наповнення життєдіяльності людини особливим змістом (А. Маркова);

- перетворення індивіда на професіонала (Ю.Поваренков);

- якісне перетворення внутрішньої злагоди людини (Н.Горнова, Г.Железовская);

- формування професійної спрямованості, компетентності, особистісних, соціально значимих та професійно важливих якостей, готовності до постійного професійного зростання (М.Мотолигіна, Е.Зеєр);

- входження у професію, що характеризується особистісними та професійними якісними перетвореннями (Є. Рябоконь);

- власну активність, спрямовану на самовдосконалення та самоздійснення (Е.Зеєр);

- прагнення реалізувати свої творчі, потенційні можливості до розуміння свого покликання (Г.М. Білокрилова);

Зіставлення наведених вище думок дослідників показує, що у визначеннях сутності професійного становлення, що даються ними, простежується спільність у розгляді його як динамічного процесу, що веде до особистісних змін та формування професійних якостей.

Таким чином, під професійним становленням розуміється процес розвитку професійно важливих якостей особистості, що забезпечують формування ціннісного ставлення до професії, яку людина опановує, і установки на її отримання.

Варто зазначити, що в професійному становленні майбутнього фахівця значну роль відіграє мотиваційний компонент, що опосередковує розвиток інших компонентів.

Вчені визначають мотиваційний компонент як:

- сукупність стійких мотивів, цілей, що регулюють діяльність майбутнього фахівця, пов’язаних з ним ціннісних відносин, зумовлений ними вектори на досягнення високих результатів у цій діяльності (Є.Бондарєва);

- система мотивів, що виражають усвідомлене спонукання до діяльності вчителя, та у структурі професійної компетентності педагога характеризують професійну готовність вчителя до реалізації педагогічних цінностей (Т.Крюкова);

- особистісне ставлення до діяльності, що виражене у цільових установках, інтересах, мотивах (Н.Зайцева);

- усвідомлення сенсу власної професії, вибору професії, мотиви (З.Рачкова);

- ціннісні орієнтації та соціальні установки, а також потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності (С.Дніпров);

- аналіз джерел активності людини, усвідомленості цілей її діяльності, творчої самореалізації, прагнення різнобічного володіння професійною майстерністю (В. Гогуєва);

- самовідносини як специфічну активність суб’єкту на адресу свого «Я»; основою самовідносини є процес, у якому власне «Я», власні риси та якості оцінюються особистістю по відношенню до мотивів, що виражають потребу в самореалізації (О.Гужва, С.Пантилеєв).

Отже, аналіз наведених вище визначень дозволяє на основі узагальнення різних думок трактувати мотиваційний компонент стосовно процесу професійної підготовки як сукупність стійких внутрішніх та зовнішніх мотивів, які регулюють та надають цілеспрямований характер діяльності студентів з оволодіння професією, що детермінують спрямованість особистості на творчу самореалізацію.

Відмітимо також, що елементами мотиваційного компоненту є:

- мотиви;

- потреба у оволодінні професією;

- інтерес до професії;

- установка на отримання певної спеціальності;

- психоемоційний настрій до здобуття професії або оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками;

- ідеал професіонала.

Е.Зеєр виділяє чотири стадії професійного становлення особистості (рис.1.2).

Фази професійного становлення особистості

Професійне самовизначення (припадає на старший шкільний вік)

Професійна самоідентифікація (безпосереднє здобуття професійної освіти)

Розпредмечування професійної діяльності (період набуття професійного досвіду)

Опредмечування професійної діяльності (період безпосередньої діяльності в межах обраної професії)

Рис.1.2. Фази професійного становлення фахівців за Е.Зеєром [25]

Спорідненим до зазначеного є підхід до стадіювання професійного становлення, запропонований Т. Кудрявцевим, який виділяє три етапи:

- етап виникнення і формування професійних намірів;

- етап цілеспрямованої підготовки до обраної професії;

- етап входження в професію; реалізації особистості в самостійній професійній діяльності [10].

Процес професійного становлення тренера-викладача розглянуто у працях Н.Волянюк [11], В.Платонова, де визначено його сім етапів: допрофесійний розвиток (зародження інтересу до майбутньої професійної діяльності), оптація (вибір професії), професійна підготовка, професійна адаптація (виконання професійних обов’язків), первинна і вторинна професіоналізація (самостійно, надійно й успішно виконує основні функції), етап майстерності та наставництва (універсалізм, широка орієнтація у професійній галузі).

У дослідженні Ю.Поваренкова виділяються схожі етапи професійного становлення: «загально трудове навчання й виховання (допрофесійний етап); пошук і вибір професії; професійне навчання; самостійна професійна діяльність; після професійний етап».

Водночас автор виділяє універсальні для кожного етапу періоди, а саме:

- адаптація до нової ситуації;

- період росту досягнень;

- період найвищих досягнень;

- зниження результатів або підготовка до переходу до нової діяльності [10].

Відмітимо, що таке виділення не лише прогресивних, а й регресивних періодів професійного становлення поділяє й А. Карпов [9].

Оригінальний підхід до визначення етапів професійного становлення фахівців, які належать до типу «людина-людина» пропонує Є. Клімов який виділяє шість фаз розгортання їх професійного шляху (рис.1.3).

Фази професійного становлення фахівців

Фаза оптанта (людина виявляє інтерес до вибору професії і здійснює його)

Фаза адепта (власне професійна підготовка в закладах освіти), адаптанта (первинне входження в професію)

Фаза інтернала (досвідчений фахівець, зацікавлений і вмотивований до якісного здійснення обов’язків і виконання основних професійних функцій)

Фаза авторитету (фахівець, який визнається як «кращий серед майстрів»)

Фаза майстерності (досвідчений фахівець, який має індивідуальних стиль діяльності та здатний якісно вирішувати професійні завдання будь-якої складності)

Фаза наставництва (фахівець не лише досконалий майстер-професіонал, а й учитель, який здатний передати свою майстерність іншим), що представляють собою етапи життєвого шляху професіонала

Рис.1.3. Фази професійного становлення фахівців за Є. Клімовим [36]

Усі дослідники єдині в думці про взаємозв’язок та взаємозумовленість кожного з етапів, так як перехід до подальшої зумовлюється перебігом попередньої.

Зауважимо, що в якості підстави для виділення стадій професійного становлення особистості варто взяти соціальну ситуацію та рівень реалізації провідної діяльності. Коротко розглянемо вплив цих двох факторів на професійне становлення особистості.

1. Зародження професійно орієнтованих інтересів та схильностей у дітей під впливом родичів, вчителів, сюжетно-рольових ігор та навчальних предметів.

2. Формування професійних намірів, усвідомлення вибору професії. Цей період отримав назву оптації. Провідною діяльністю стає навчально-професійна. У її рамках складаються пізнавальні та професійні інтереси. Професійна активність особистості спрямована на пошук свого місця у світі професій і добре проявляється у вирішенні питання про вибір професії.

3. Наступна стадія становлення починається з вступу до професійного навчального закладу. З’являються нова соціальна роль особистості (студент), нові взаємини у колективі. Провідна діяльність – професійно-пізнавальна, орієнтована отримання конкретної професії. Тривалість стадії професійної підготовки залежить від типу навчального закладу.

4. Після закінчення навчального закладу настає стадія професійної адаптації. Соціальна ситуація докорінно змінюється: нова система відносин у різновіковому виробничому колективі, інша соціальна роль, нові соціально-економічні умови та професійні відносини. Провідною діяльністю стає професійна. Однак рівень її виконання, як правило, має нормативно-репродуктивний характер. Професійна активність особистості цієї стадії різко зростає. Вона спрямована на соціально-професійну адаптацію – освоєння системи взаємовідносин у колективі, нової соціальної ролі, набуття професійного досвіду та самостійне виконання професійної праці.

5. У міру освоєння професії особистість дедалі більше занурюється у професійне середовище. Реалізація діяльності працівника здійснюється стійкими та оптимальними способами. Стабілізація професійної діяльності призводить до формування нової системи відносин особистості до навколишньої діяльності та до самого себе. Ці зміни ведуть до утворення нової соціальної ситуації, а сама професійна діяльність характеризується індивідуальними особистісно-подібними технологіями виконання. Настає стадія первинної професіоналізації та становлення спеціаліста.

6. Подальше підвищення кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, вироблення власної професійної позиції, висока якість та продуктивність праці призводять до переходу особи на другий рівень професіоналізації, на якому відбувається становлення професіонала. На цій стадії професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується та залежить від психологічних особливостей особистості.

7. І лише частина працівників, які мають творчий потенціал, розвинену потребу у самоздійсненні та самореалізації, переходить на наступну стадію – професійної майстерності та становлення акме-професіоналів. Для неї характерні висока творча та соціальна активність особистості, продуктивний рівень виконання професійної діяльності. Професійна активність проявляється у пошуку нових, ефективніших способів виконання діяльності, зміні усталених взаємин із колективом, спробах подолати, зламати традиційно сформовані методи управління, у незадоволеності собою, прагненні вийти межі себе. Розуміння вершин професіоналізму – свідчення того, що особистість відбулася.

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння чи присвоєння нової соціальної ролі, професійної поведінки та, звичайно, перебудову особистості.

Варто зазначити, що однією з головних умов успішного професійного становлення фахівця в умовах університетської освіти визначається його професійне самовизначення як «визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві і прийнятих цією людиною критеріїв професіоналізму», його сутність полягає у «співвіднесенні свого внутрішнього світу, своїх цінностей, мотивів, потреб, особливостей, здібностей, можливостей зі світом професійної діяльності як на рівні загальних уявлень, так і на рівні конкретних навичок та вмінь. У результаті цього співвіднесення проходить набуття в загальному професійному полі свого особистого, персонального простору, гнучкого і наділеного особистісним змістом, а також формується вміння цей простір змінювати й активно будувати» [26, с.109].

Науковці Т. Кудрявцев і В. Шегуров вважають, що еталонна модель професіонала не є еквівалентом уявлення особистості про професію, оскільки,створюючи її, особистість якоюсь мірою виражає в ній себе, і в цьому смислі дана модель є своєрідною проекцією її спрямованості. Відмічені в процесі професійного становлення зміни індивідуальних еталонних моделей професіонала є показниками і критеріями ставлення особистості до себе як до суб’єкта професійної діяльності [12].

Професіоналізація особистості є процесом динамічним, кожна стадія, фаза якого своєрідно детермінує розвиток особистості. Як відзначає А.Маркова, професіоналізм – це більшою мірою «мотивація особистості людини праці, система її устремлінь, ціннісних орієнтацій, зміст праці для самої людини» [14].

Серед складників професійного становлення фахівця вчені виділяють «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно головних якостей, готовність до постійного професійного зростання» [7, с.30]; формування комплексу професійно головних якостей і умінь (В. Адольф, Н. Волянюк, Н. Ільіна, В.Толочек та ін.); досягнення професійної майстерності і професійної компетентності (А.Деркач, І. Зязюн, Т. Кисельова та ін.); самоактуалізацію (О. Анісімова, Л.Карамушка, А. Маслоу, В. Моляко, К. Роджерс, Е. Шостром та ін.); професійно-педагогічну культуру (В. Бенін, В. Гриньова, І. Ісаєв, І.Колеснікова, В. Радул, І. Пальшкова та ін.).

Л. Б. Шнейдер наголошує, що рівень професійного становлення фахівця можна визначити за чотирма критеріями (рис.1.4).

Критерії

1. Усвідомлення цілей професійної діяльності, прагнення знати свою справу, опанувати нею у повному обсязі, освоїти усі професійні функції, визначення структури професійних відношень і пошук свого місця в неї, відповідність людини і професії встановлюється в модальності «хочу», характеристика суб’єкта діяльності – мрійливий, професійне становлення – невиражене

2. Засвоєння основних знань, вимог професії до фахівця, усвідомлення своїх можливостей, уявлення про виконання цієї діяльності, здійснення її за зразком, встановлення професійних контактів, входження у професійну спільноту, відповідність людини і професії встановлюється в модальності «знаю», характеристика суб’єкта діяльності – усвідомлений, професійне становлення – виражене, пасивне

3. Практична реалізація вибраних професійних цілей, самостійне і усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю, формування певного середовища професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування, відповідність людини і професії встановлюється в модальності «можу», характеристика суб’єкта діяльності – вмілий, професіональне становлення – активне

4. Вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня кар’єрного зростання, пошук складних професійних завдань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість, відчуття значущості професійних контактів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передачі досвіду іншим, відповідність людини і професії встановлюється в модальності «роблю», характеристика суб’єкта діяльності – творчий, професійне становлення – стійке

Рис.1.4. Критерії визначення рівня професійного становлення фахівця [25]

Отже, під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення й самоздійснення.

На нашу думку, професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно головних якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально психологічних особливостей людини.

Професійне становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-професійного розвитку, формування професійної компетенції, розкриття його творчого потенціалу, професійної готовності до самостійної трудової діяльності. Зазначеному сприяє професійно-орієнтований навчально-виховний процес ВУЗу, залучення студентів до проведення науково-дослідних заходів, самостійної роботи та педагогічної (виробничої) практики тощо.

Професійне становлення фахівця в умовах ВНЗ потребує подальшого дослідження її розвитку як цілісного явища, так як дедалі частіше висуваються нові вимоги до якості підготовки фахівців із вищою освітою. Кардинально змінюються базові парадигми освітнього процесу, усталені парадигми та підходи.

# 1.2 Методи, прийоми, принципи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки

Процес професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки в педагогічному ВУЗі варто розглядати на п’яти рівнях його формування:

- рівень загальних цілей та вимог до професійної підготовки;

- рівень освітньої програми, модулів та дисциплін;

- рівень навчального матеріалу;

- рівень реалізації змісту;

- особистісний рівень.

Перший та другий рівні формування змісту дозволяють визначити потребу суспільства, в цілому, і сфери трудової діяльності, зокрема, в підготовці випускників, що мають певний набір компетенцій. Вони задають теоретичний та нормативний «коридор» відбору та побудови змісту. На другому та третьому рівнях зміст є проектованим, а на четвертому рівні – реалізованим, тобто існуючим в єдності з процесом навчання. На п’ятому рівні зміст співвідносний з тим, що засвоює магістрант в освітньому процесі, з досягнутим результатом професійної підготовки.

Специфіка змісту професійної підготовки в магістратурі педагогічного ВУЗу визначається сучасним контекстом, метою та вимогами до підготовки магістра освіти, результатами досліджень проблем професійної підготовки в магістратурі як рівні вищої освіти. Розглянемо специфіку змісту професійної підготовки магістрів освіти на п’яти рівнях його формування.

1. Рівень загальних цілей та вимог до професійної підготовки магістра освіти. Тут варто зазначити, що відбувається перехід від психолого-орієнтованого до компетентністно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого змісту професійної підготовки. На зміну предметності «основи наук» приходить триєдина предметність «знання, діяльність, цілісна особистість», компоненти якої співвідносяться з компонентами компетентності як синтез когнітивного, функціонального та особистісного досвіду [4].

Даний рівень орієнтує на побудову змісту відповідно до:

- зміненої мети професійної підготовки магістра освіти: від підготовки фахівця, готового до вирішення власне дослідницьких завдань, до підготовки інноваційного фахівця освіти – суб’єкту змін, що здатний бачити проблему практики в галузі професійної діяльності та вирішувати її на основі дослідницької компетентності;

- спрямованістю на розвиток дослідницької компетентності в сукупності аналітико-діагностичного та організаційного компонентів, відповідних компонентів ускладнення вимог до підготовки магістра освіти;

- новим розумінням професійної підготовки магістра освіти як становленням суб’єктного досвіду дослідного бачення цілісної професійної діяльності та її виконання в позиції суб’єкту змін [12].

Вищенаведені положення створюють контекст, що визначає специфіку змісту на нижченаведених рівнях.

2. Рівень освітньої програми підготовки магістрів освіти, модулів та дисциплін. Зі зміною освітніх стандартів відбувся перехід від суворої заданості змісту професійної підготовки магістра освіти в дидактичних одиницях до відсутності змісту на користь стандартизації вимог до результатів навчання.

Збільшується ступінь самостійності ВУЗів в розробці освітніх програм, що дає змогу «налаштовувати» зміст професійної підготовки магістрів освіти на потреби зацікавлених сторін:

- інтереси роботодавців;

- науково-педагогічний потенціал ВУЗу;

- потреби студентів.

Необхідна розробка освітніх програм з урахуванням цільової спрямованості і вимог до підготовки магістрів освіти на основі дослідження потреб регіонального ринку праці. Магістерські програми педагогічного спрямування можуть виступати інструментом супроводу розвитку освіти в регіоні через проведення колективних досліджень по актуальних проблемах та підготовку випускників, готових до ініціації та реалізації відповідних змін.

Освітні стандарти пропонують перелік вимог до результатів освоєння програм підготовки магістрів. Однак їх формулювання досить загальні та характеризують випускників програм різних профілів в рамках одного напряму (наприклад, «Педагогічна освіта»).

Важливим аспектом побудови змісту на рівні конкретної освітньої програми є визначення її цілей та виду професійної діяльності, до якої будуть готуватися студенти, а також уточнення очікуваних результатів освоєння даної освітньої програми.

Цілі та конкретизовані очікувані результати можуть бути сформульовані шляхом виявлення регіонального запиту сфери освіти, консультацій з потенційними роботодавцями, аналізу трудових функцій фахівців даного виду професійної діяльності та визначення груп професійних завдань, до вирішення яких мають бути готові випускники. Такий аналіз дає змогу визначити склад модулів та дисциплін, необхідних для досягнення цілей та очікуваних результатів освоєння програми, розробити навчально-професійні задачі як одиниці змісту.

Також варто відзначити, що магістратура сьогодні відрізняється професіоналізацією – адресною підготовкою випускників для конкретного сегменту ринку праці. Тому групи професійних завдань, що закладені в програми різних профілів, можуть бути абсолютно різні. Загальним буде підхід до їх вирішення:

- через аналіз контексту та діагностику наявної ситуації;

- виявлення суперечностей та постановку проблем;

- проектування варіантів та розробку способів їх рішень;

- планування та організацію роботи по втіленню рішень в життя.

Тобто дослідницька компетентність в сукупності аналітико-діагностичного, перетворюючого і організаційного компонентів виступатиме основою вирішення професійних завдань, що лежать в рамках різних видів професійної діяльності.

3. Рівень навчального матеріалу. Логіка становлення професійної компетентності як результату професійної підготовки вимагає зміни від викладу матеріалу до його задачної побудови; від знання – «що» до функціонального, практичного знання; від окремого існування теоретичного та практичного знання до теоретичного знання, як основи практичної діяльності.

Відзначимо, що на рівні навчального матеріалу необхідна розробка завдань, які приведуть до вирішення професійних завдань.

Специфіка професійних завдань має відповідати профілю магістерської програми, відображати коло проблем, до вирішення яких мають бути готові випускники-магістри. А сукупність завдань, виконання яких приведе до вирішення завдання, на наш погляд, має включати наступні завдання:

- аналітико-діагностичні (аналіз проблеми);

- перетворювальні (розробка рішення);

- організаційні (управління індивідуальною та груповою роботою, ефективна взаємодію в групі).

У той же час, спрямованість на розвиток дослідницької компетентності передбачає включення у внутрішню структуру завдання (або групи завдань, спрямованих на вирішення однієї задачі) наступних компонентів:

- предметного компоненту – матеріалу або посилання на матеріал, що відповідає предмету завдання;

- логічного компоненту – логічних прийомів мислення та способів роботи з матеріалом;

- психологічного компоненту, що передбачає осмислення освітніх цілей та очікуваного результату освоєння даного елементу змісту, організацію пізнавальної діяльності та рефлексію.

4. Рівень реалізації змісту. На даному рівні варто відзначити зрушення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність магістрантів. Увага переходить з того, «що робить викладач», до того, «що роблять студенти». Студенти конструюють «внутрішній» зміст професійної підготовки в ході вирішення завдань, вони залучені в визначення того, що підлягає засвоєнню.

З огляду на високий ступінь самостійності, усвідомленості, відповідальності магістрантів, викладачі виступають в ролі консультантів, які супроводжують самостійну роботу магістрантів. Необхідна орієнтація на принцип колегіальності у взаємодії викладача та магістрантів, використання гуманітарних, дослідницьких та рефлексивних технологій навчання.

5. Рівень особистості. На даному рівні увага зосереджена на включеності магістранта в конструювання «внутрішнього» змісту професійної підготовки в процесі активної взаємодії з навчальним матеріалом, діалогу з однокурсниками та викладачем. Тут відбувається перехід від зовнішнього змісту професійної підготовки до того, чого навчився магістрант.

Усвідомлення збільшення внутрішнього змісту відбувається в ході рефлексії магістрантом власних досягнень, осмислення ходу та результату професійної підготовки. Викладачеві варто створювати умови для співвіднесення магістрантами наявної ситуації з особистісним та професійним досвідом, для оцінки та самооцінки їх руху в бік становлення професійної компетентності.

Методологічними підходами, які були покладені в базу професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки та визначення педагогічних умов, є системний, аксіологічний, діяльнісний та особистісно-зорієнтований підходи до професійної підготовки фахівців.

Моделювання процесу формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності відбувається на основі загально дидактичних та професійно специфічних принципів побудови освітнього процесу [20]:

1. Принцип гуманізму передбачає шанобливе ставлення до студента, повага до його позиції, визнання його особистісної індивідуальності. Цей принцип передбачає забезпечення свободи совісті й світогляду, забезпечення можливостей розвитку фізичних, психологічних та соціальних характеристик особистості майбутнього фахівця.

2. Принцип системності й наскрізності означає, що процес формування готовності майбутніх тренерів-викладачів організується на засадах системного підходу (цілісності, ієрархічності, етапності тощо), у логічному зв’язку всіx елементів системи; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості фахівця.

3. Принцип неперервності та практичної цілеспрямованості передбачає зв’язок між етапами підготовки майбутнього фахівця, наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери майбутньої професійної діяльності.

4. Принцип інтегративності передбачає синтез теоретичних, емпіричних та прикладних знань у цілісну картину майбутньої професійної діяльності.

5. Принцип індивідуалізації навчання передбачає побудову траєкторії індивідуального професійного розвитку кожного студента; використання методів та форм навчання, які дозволяють урахувати та розвинути його індивідуальні здібності; залучення студента до видів діяльності для розкриття професійного потенціалу особистості, надання можливості для самореалізації й саморозкриття.

6. Принцип проблемності навчання передбачає орієнтацію підготовки майбутніх тренерів-викладачів на формування здатності до вирішення професійних проблем.

Також варто зазначити, що професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки, спрямоване на успішну адаптацію до педагогічної діяльності, досягається при дотриманні наступних педагогічних умов [14]:

1. Інтеграція вимог федерального державного освітнього стандарту вищої освіти з підготовки педагогів, професійного стандарту «Педагог» та вимог стейкхолдерів. В даному випадку зміст освітньої програми визначає такі напрямки професійного становлення майбутніх педагогів, як психолого-педагогічна підтримка молодих фахівців, а також психологічна, науково-методична підготовка професорсько-викладацького складу освітньої організації до педагогічного супроводу процесу адаптації студентів.

2. Проектування модулів предметної, методичної та професійної діяльності освітньої програми, спрямованих на формування професійних знань і професійної культури учнів.

3. Застосування активних форм та методів навчання, педагогічних технологій (контекстного, модельного навчання, технології розвитку критичного мислення, навчання у співпраці та ін.) при реалізації освітньої програми.

Дані педагогічні технології допомагають ввести майбутніх тренерів-викладачів в професійний контекст, познайомити з особливостями і специфікою майбутньої професійної діяльності, виробити відповідальне та мотиваційний ставлення до виконання професійних завдань.

Вивчення дисциплін професійного модуля освітньої програми немислимо без чіткого планування занять і організації самостійної роботи. Для досягнення цілей формування універсальних, загально і професійних компетенцій та підвищення рівня підготовки майбутніх педагогів ефективні лекції контекстного типу, ділові ігри, метод аналізу конкретної ситуації, постановки та відпрацювання проблемно-орієнтованих завдань.

Ускладнення змісту професійних функцій педагогічної діяльності може бути розглянуто шляхом інтеграції технології модульного навчання та адаптивних конкретних ситуацій, що дає змогу в рамках формування професійної адаптації підготувати майбутніх тренерів-викладачів до виникнення професійних труднощів [9].

4. Рішення професійно орієнтованих завдань за допомогою проведення практик і стажувань. Дана педагогічна умова професійного становлення та успішної адаптації до педагогічної діяльності сприяє [13]:

- подоланню труднощів входження майбутніх тренерів-викладачів в систему відносин «педагог-педагог», «педагог-який навчається»;

- звиканню до умов функціонування освітніх організацій;

- формуванню впевненості в достатньому рівні та якості підготовки, необхідної для здійснення професійних функцій;

- формуванню професійних навичок і компетенцій, пов’язаних з особливостями процесів планування, прогнозування, організації, мотивації і контролю процесів навчально-виховної діяльності.

Зауважимо, що професійна діяльність майбутніх тренерів-викладачів представлена ​​такими видами діяльності, як аналітико-прогностична, навчально-методична, інформаційно-технологічна, оціночно-корекційна.

5. Розвиток мотивації до навчальної та майбутньої професійної діяльності. Важливо підкреслити, що зміст навчання ґрунтується на проектуванні та впровадженні методичного забезпечення компетентнісно-орієнтованих дисциплін, на створенні інноваційного освітнього середовища за допомогою мережевої взаємодії «Школа-ВНЗ-школа».

6. Моніторинг та оцінка рівня сформованості компетенцій, навичок, професійної адаптації на кожному окремому рівні реалізації освітньої програми. В результаті проведеного дослідження визначаються рівні сформованості професійної адаптації: низький, середній та високий. Структура оціночного компонента включає в себе прогнозування, аналіз та коригування процесу професійної адаптації учнів.

Важливо також зазначити, що методи навчання, що використовуються при професійній адаптації майбутніх тренерів-викладачів, мають дозволяти узагальнити теоретичні знання та знайти шляхи реалізації в професійній діяльності майбутнього педагога.

Таким чином, професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки є процесом адаптаційного входження в освітнє середовище, в рамках якого вони опановують професійні компетенції, набувають стійку мотивацію до майбутньої педагогічної діяльності за рахунок придбання позитивного досвіду соціальної взаємодії та спілкування з учнями, батьками, колегами, керівником освітньої організації, і виконання професійних функцій, що стимулюють професійне становлення та подальше формування педагогічної культури.

# РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

# 2.1. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх магістрів

У психологічних дослідженнях поняття «готовність до діяльності» розглядається як відповідність такому психічному стану особистості як установка, тому готовність до певної діяльності передбачає реалізацію соціальної установки.

Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що передбачає її переконання, погляди, відносини, мотиви, відчуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку. Така готовність досягається в ході морально-політичної, психологічної, професійної і фізичної підготовки, є результатом усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що обумовлені особливостями певної діяльності, професії [39].

За твердженням К. Дурай-Новакової, готовність до професійної діяльності є усвідомленням високої ролі соціальної відповідальності, прагненням активно виконувати професійне завдання, настанову на реалізацію знань, умінь та якостей особистості. При цьому психологічна готовність майбутнього педагога розглядається науковцем як уже сформований активно діяльнісний стан його особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну реалізацію та використання у процесі практичної роботи отриманих у вищому навчальному закладі знань, умінь, навиків [29].

Психологічна готовність до професійної діяльності визначається за різними ознаками: як установка (настанова), наявність здібностей, інтегрована якість особистості тощо. Зокрема, М. Дьяченко, Л. Кандибович розглядають готовність як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів, під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов та усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації [2].

О. Мороз зауважує, що готовність педагога до професійної діяльності вимагає наявності певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру, серед яких автор виділяє наступні:

- загальногромадянські риси;

- морально-педагогічні, педагогічні, соціально-перцептивні якості;

- індивідуально-психологічні особливості;

- психолого-педагогічні здібності.

Вчений наголошує, що всі риси особистості тісно пов’язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості та її мотивам. З огляду на це, провідними він визнає соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість [3].

Професійна готовність – не лише результат, але й мета професійної підготовки, початкова та основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим підкреслюється діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу. Таке розмежування дає змогу більш детально аналізувати поняття професійної готовності до діяльності.

Виділяють два взаємозалежних різновиди професійної готовності майбутніх фахівців:

- потенційну готовність, як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності. Ця готовність фахівця містить в собі: систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин, в цілому певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості;

- безпосередню, миттєву, ситуативну готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки майбутнього фахівця до вирішення конкретних завдань при відповідних обставинах та умовах. Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічною, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров’я, морально-психічної атмосфери в колективі, соціального середовища [6, с.98].

У той же час, наявність у педагога сформованої установки на педагогічну діяльність не вичерпує всього поняття «готовність», а виступає лише як особистісний компонент його структури.

У філософському аспекті готовність до педагогічної діяльності розглядається як результат об’єктивного процесу та суб’єктивної діяльності, в основі якого лежать певні закономірності, зокрема:

- обумовленість структури педагогічної готовності потребами соціально-педагогічного, духовного розвитку суспільства;

- відповідність змісту, форм і методів формування готовності, рівня розвитку педагогічної науки та практики, характеру та змісту педагогічної праці;

- залежність якості педагогічних знань, умінь та навичок від характеру, змісту, форм та методів організації навчально-виховної, навчально-практичної, самостійної практичної діяльності студентів;

- залежність змісту та методів формування готовності від індивідуальних здібностей студентів та потреби в самореалізації.

Зазначимо, що розвиваючі види загально професійної підготовки мають включати:

- розвиток та стимулювання потреби в самоосвіті;

- володіння новими інформаційними технологіями [1, с.43-47].

Ці положення закладають фундамент формування цілісної системи майбутньої діяльності, а її основами майбутній педагог опановує в першу чергу в процесі вивчення психолого-педагогічних, спеціальних та суспільно-політичних дисциплін, і чим вищою є науковий рівень їх викладання, тим цілеспрямованіше та ширше здійснюється професійна підготовка.

Отже, готовність – це багаторівневе динамічне утворення, всі компоненти якого взаємозалежні та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього педагога хоча б одного з них обов’язково призведе до виникнення диспропорції в структурі особистості фахівця.

Готовність магістрів до педагогічної діяльності не лише проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а також в ній формується та розвивається.

Більшість науковців розподіляють критерії професійної компетентності на дві групи:

- об’єктивні критерії – ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, а саме:

а) критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні, результативні);

б) критерії, що характеризують рівень професійної кваліфікації об’єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні, змістовні);

- суб’єктивні критерії, що відображають ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста [34].

О. Діденко доводить, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, порівняно з поняттям «показник». Дослідник стверджує, що показник є складником критерію [20].

Науковці акцентують увагу на тому, що критерії потрібно визначати за допомогою специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти, а також динаміку вимірюваної якості в часі.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел, під критеріями сформованої готовності викладачів до професійної взаємодії розуміємо сукупність ознак, які характеризують окреслений результат професійної підготовки.

Показниками визначення рівнів готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії слугують як кількісні, так і якісні характеристики сформованості певних ознак.

Критерій – певна ознака, за допомогою якої з’ясовують, оцінюють або класифікують стан розвитку особистості та спеціально організований освітній процес. Це суттєва ознака, на підставі якої диференціюють рівень розвитку особистості майбутнього викладача, залежно від змісту педагогічного впливу. Процес формування готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії постає як складна система. Критерії віддзеркалюють певний стан розвитку, а також діагностують результат педагогічного впливу на особистість.

Підсумовуючи, зауважимо, що критерій – це ознака, за допомогою якої оцінюють, визначають та класифікують певні якості суб’єкта освітнього процесу.

З огляду на специфіку професійної діяльності та доробок провідних науковців, виокремлено структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії:

1. Мотиваційний компонент. Професійно-педагогічна готовність майбутніх викладачів до професійної взаємодії становить базу для реалізації структурних компонентів. Зміст компонента охоплює потребу у вияві особистості під час професійної діяльності, глибоку усвідомленість суспільної значущості вибраної професії та бажання досягти результативності, інтерес до діяльності педагога закладу вищої освіти.

Важливі аспекти мотиваційного компонента такі:

- інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установки на оволодіння професією (орієнтація на професійну діяльність у системі освіти, установка на науково-дослідницьку роботу, на суспільно корисну й організаційно-управлінську діяльність;

- орієнтація на себе як на особистість), прагнення до педагогічної інновації у своїй професійній діяльності.

Мотивація відіграє важливу роль в освітній діяльності. Л. Виготський зазначає, що «думка народжується не з іншої думки, а з мотиваційної сфери нашої свідомості», остання захоплює всі сфери: інтереси, потреби, емоції, афекти [12, с. 353].

Сформувати в студента мотиваційну сферу – означає виробити в нього систему цінностей, виховати потребу в суспільно корисній діяльності, у набутті нових знань та вмінь, розкрити особистісний смисл учіння, коли він усвідомлює не лише об’єктивне, а й суб’єктивне значення цього процесу, тобто усвідомлює, як учіння допоможе йому знайти своє місце в житті суспільства й досягнути суспільно корисних цілей.

Мотивація – це складний чинник впливу на поведінку особистості, що розкривається через рівень якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, які безпосередньо детермінують діяльність людини. Це «сукупність, система різнорідних чинників, яка генерує поведінку та діяльність особистості». Саме мотивація навчання посідає провідне місце серед чинників, які маркують ефективність освітнього процесу [10].

Мета мотивації – зосередити увагу студентів на проблемі дослідження в освітньому процесі. Суб’єкт навчання має бути націлений на продуктивний процес навчання, мати в ньому особисту зацікавленість, усвідомлювати його значущість. Без внутрішніх основ не може бути результативного пізнання.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії має такі ознаки:

- позитивна мотивація досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності;

- поєднання мотивів, цілей, ціннісних установок, потреб, спонукання до творчого вияву особистості в майбутній викладацькій діяльності; наявність інтересу до майбутньої професії;

- потреба в заохоченні викладачів до постійного самовдосконалення студентів, створення професійно-інтерактивного середовища;

- потреба в спонуканні до педагогічної діяльності, розкриття позитивних аспектів викладацької праці, взаємодія студента з викладачами на рівні професійних взаємин, усвідомлення цінності педагогічної діяльності.

2. Когнітивно-комунікативний компонент. Комунікативна здатність – це властивість особистості, за допомогою якої реалізують ефективність її комунікативної діяльності з іншими суб’єктами освітньої діяльності [9].

Когнітивно-комунікативний компонент готовності до професійної взаємодії викладача й студента:

- охоплює готовність майбутніх викладачів до професійної взаємодії, що передбачає глибокі професійні знання, комунікативні вміння й навички, знання основ професійної взаємодії, які необхідні майбутнім викладачам у процесі їх професійної діяльності;

- вирізняється ґрунтовним знанням форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі в професійній діяльності; уміннями інтерпретувати інформацію й використовувати різні види, що дає змогу ефективно реалізувати професійну комунікацію на рівні «викладач – студент» та досягати поставленої мети, тобто виконувати професійні завдання;

- забезпечує адекватну взаємодію викладачів і студентів, формування нових якостей міжособистісної взаємодії (уміння вислухати, коректність у взаєминах, здатність розв’язувати конфлікти, виявляти повагу до співрозмовника, використовувати комунікативні засоби в різних ситуаціях).

Отже, когнітивно-комунікативний компонент у структурі готовності представлений сукупністю знань, професійних комунікативних умінь, що сприяють ефективній організації професійної взаємодії.

3. Професійно-рефлексивний компонент. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад), роздум про свій внутрішній стан, самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, «процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів, фундаментальна здатність свідомої істоти перебувати у взаєминах із власною свідомістю, мисленням, умовами та способами реалізації життєдіяльності» [49], своєрідний процес дзеркального відображення, уміння зрозуміти хід думок співрозмовника.

Рефлексивний компонент – це основа розвитку професійних рефлексивних якостей (ініціативність, спрямованість на співпрацю (взаємодію), самооцінювання, самопізнання, самоконтроль). Професійно-рефлексивний компонент досліджуваної готовності відображає індивідуальний стиль реалізації знань і вмінь у професійній взаємодії, практичний досвід їх використання, здатність до творчого виконання професійних завдань.

Професійно-особистісний критерій професійно-рефлексивного компонента готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії має такі показники:

– уміння проводити самоаналіз власної діяльності під час виконання окреслених освітніх завдань, уміння на практиці використовувати засоби інтерактивних технологій;

– здатність прогнозувати й оцінювати результати професійної взаємодії;

– уміння проводити рефлексію професійної взаємодії та її результативності.

Для визначення рівня готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії в процесі дослідження виокремлено такі критерії: ціннісно-мотиваційний, знаннєво-діяльнісний, професійно-особистісний. Показниками вважатимемо якісні або кількісні характеристики сформованості кожної ознаки, якості, властивості аналізованого об’єкту, тобто ступінь сформованості того або того критерію.

У науковій літературі рівень – це «дискретний, порівняно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем, як відношення «вищих» і «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об’єктів або процесів» [52, с. 364].

Вартий уваги підхід А. Зубра, який диференціює п’ять рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь, застосовуючи відповідно до кожного два види найменувань:

– допрофесійний рівень (низький) – вихідний (дуже низький);

– рівень початкового оволодіння (професійна адаптація) – низький (початкові, професійні вміння);

– рівень обмеженої сформованості (професійне становлення) – середній (орієнтовано-сформовані вміння);

– рівень достатньої сформованості (затвердження) – високий (сформовані вміння);

– рівень успішного оволодіння професійно-педагогічними діями (широке професійно-творче самовираження) – майстерність або творчий рівень [26].

Водночас А. Бойко розмежовує три рівні взаємодії: низький, що вирізняється співпідпорядкуванням; високий, для якого характерна «співпраця», найвищий рівень взаємодії, що відображений у «співтворчості» [7].

У дослідженні сформованість кожного з компонентів готовності схарактеризована за чотирма рівнями: високий, достатній, задовільний, низький. За підсумками аналізу й узагальнення праць дослідників зазначимо, що, попри відмінності в поглядах на структуру готовності до професійної взаємодії, більшість науковців виокремлює такі компоненти:

- мотиваційний;

- когнітивний;

- операційний;

- рефлексивний.

Інколи у літературі зустрічаємо поділ на чотири рівні готовності майбутніх тренерів-викладачів до педагогічної діяльності:

1. Репродуктивний рівень характеризується:

- відсутністю інтересу до педагогічної науки, засвоєнням елементів педагогічних знань, практичне значення яких не усвідомлюється (знання застосовуються лише в стандартних ситуаціях);

- недостатнім володінням професійними вміннями та навичками;

- незадоволеністю вибором професії;

- відсутністю або недостатнім усвідомленням цілей педагогічної професії;

- фрагментарністю знань, умінь, навичок;

- байдужістю до власного професійно-педагогічного зростання, до власного самовдосконалення;

- опорою на запозичений досвід;

- переважно неадекватною самооцінкою.

Такий магістрант не володіє методами діагностики, самодіагностики та самонавчання.

2. Репродуктивно-конструкторський (середній) рівень характеризується:

- епізодичним проявом інтересу до педагогічної діяльності;

- позитивним ставленням до педагогічної науці;

- засвоєнням окремих концепцій, положень педагогічної теорії, застосуванням їх в стандартних ситуаціях;

- прагненням до самостійності, потребою у самовдосконаленні при виникненні труднощів.

На цьому рівні майбутні магістри здатні вирішувати завдання, які передбачають взаємне рецензування та планування педагогічної діяльності, прогнозування її наслідків, але без глибокої педагогічної аргументації, без урахування специфіки як діяльності, так і вікових, індивідуальних особливостей студентів, учнів. У них наявні елементи пошуку нових рішень, намічається перехід від репродуктивної діяльності до репродуктивно-пошукової. Магістрант володіє елементарними способами діагностики та саморозвитку.

3. Достатній (творчо-пошуковий) рівень характеризується:

- позитивним ставленням до педагогічної професії, розвиненою суб’єктної позицією, яка проявляється в усвідомленні своїх можливостей та вчинків, прагнення до внесення змін в навчально-виховний процес навчального закладу;

- переконанням в необхідності впровадження інноваційних технологій;

- магістрант володіє спеціальними та психолого-педагогічними знаннями на рівні вимог програми, Державного стандарту;

- магістрант здатний оцінити себе в професійній діяльності;

- магістрант володіє методами контролю та самоконтролю, діагностики, самодіагностики та саморозвитку.

4. Високий (творчий) рівень характеризується:

- глибоким усвідомленням цінності педагогічної професії, зацікавленим ставленням до педагогічної науки і бажанням опанувати сучасні психологічні концепції, технології, інтерактивні методи навчання, різні нестандартні форми навчання та виховання студентів і учнів;

- систематичними, системними знаннями концептуальних засад, теорії та методології педагогічної освіти.

5. Творчий рівень передбачає:

- винахідливість та нестандартність вирішення навчально-виховних завдань, альтернативність рішень, фантазію, прогнозування своїх дій;

- об’єктивне оцінювання своїх та студентських, учнівських можливостей;

- усвідомленість вчинків;

- високий рівень культури спілкування, педагогічний такт;

- емпатію та рефлексію.

Отже, визначені критерії, показники та рівні уможливлять об’єктивну оцінку сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в шкільному закладі. Використання цих критеріїв в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти дасть змогу підвищити ефективність формування готовності майбутніх педагогічних фахівців до забезпечення якості освітнього процесу в освітніх закладах.

# 2.2. Оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки

На сьогодні загальноприйнятою є теза про те, що результати освіти – це очікувані й вимірювані конкретні досягнення студентів, які визначаються на основі того, як студент здатен виконувати професійні функції по завершенні освітньої програми або її частини [37, с.10].

Створення таких засобів неможливо без розроблення інструментів оцінювання означених досягнень процес фахової підготовки взагалі, і процес формування тих, чи інших компетенцій, знань або умінь не може вважатися закінченим і педагогічно доцільним. Сказане є справедливим і для процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки. Тим більше, що розроблені засоби, що передбачають перехід від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому, в перспективі можуть стати однією зі складових стандартів освіти.

Слід відзначити, що аналіз галузевих нормативних документів, що регламентують розробку і використання засобів діагностики якості вищої освіти майбутніх тренерів-викладачів показує, що критерії оцінки, параметри тестів, пов’язані з тією чи іншою компетенцією, як правило, визначаються лише на основі професійних знань, що мають бути у випускника.

При оцінці сформованості тих чи інших умінь виникають утруднення, а при оцінці характеристик особистості взагалі не приділяється належної уваги. Найчастіше академічний персонал виходить з власного досвіду застосування якогось конкретного тесту, а також з традицій викладання тієї чи іншої дисципліни. Не використаними залишаються тести здібностей та інші спеціалізовані засоби. Слід також додати, що для оцінки характеристик особистості студентів було б доцільно проводити психологічне тестування, яке з успіхом застосовується з метою прогнозу поведінки фахівця в різних ситуаціях.

Також сучасний досвід засвідчує, що при розробці діагностичних засобів не завжди вдається забезпечити належний зв’язок між ними та визначеними цілями вищої освіти – уміннями та навичками тренера-викладача. До того ж, при розробці засобів діагностики якості вищої освіти тренерів-викладачів не враховується очевидна обставина, що у зв’язку з прив’язкою компетенцій до професійних функцій, вимірювати їх сформованість найкраще за результатами професійної або квазіпрофесійної діяльності. Те, що в умовах вищої освіти процедура визначення сформованості компетенцій має бути здійснена на студентському контингенті, представники якого ще не є зрілими фахівцями, не скасовує актуальності останньої тези.

Остання констатація зумовила спрямування наших зусиль на проведення дослідження, мета якого – оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки.

Для емпіричного дослідження сутності готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ми виходили з її компонентної структури.

Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає опанування системою педагогічних та психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи; характеризує обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійної діяльності, її функцій, змісту, особливостями, складовими елементами тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. В руслі проблеми нашого дослідження важливим є:

- володіння професійно-значущими знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними);

- системність та глибина теоретичних знань з проблем професійної діяльності;

- знання технологій та методик підвищення професійної майстерності;

- наявність духовних, культурологічних знань.

Критеріями рівня сформованості когнітивно-пізнавального компоненту є такі:

- сформовані професійні компетентності про професійний саморозвиток та майбутню професійну діяльність;

- стійкий рівень пізнавального інтересу;

- продуктивний когнітивний стиль поведінки.

Операційно-діяльнісний компонент є одним з головних складових професійної підготовки і його можна визначити як процесуально-методичний. Основні його складові – принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії суб’єктів освітнього процесу, встановлення між ними суб’єкт-суб’єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є:

- готовність до застосування набутих знань на практиці;

- високий рівень педагогічної майстерності;

- опанування професійними техніками та навичками;

- високий рівень професійної активності.

Потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога.

Критеріями рівня сформованості потребово-мотиваційного компонента є:

- інтерес до педагогічної діяльності;

- наявність особистісно-значущої мети;

- високий рівень мотивації досягнення;

- спрямованість на професійний саморозвиток;

- усвідомлене ставлення до професійної діяльності;

- внутрішня потреба у саморозвитку;

- наявність вольових якостей, зокрема, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, дисциплінованості, витримки та самокритичності у професійній діяльності.

Рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності. Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов’язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками.

Професійна самореалізація майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки можлива лише тоді, коли в них сформовано здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів.

Саморегуляція включає як вольові зусилля студента, пов’язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії. Саморегуляція неможлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та зіставляти з предметною ситуацією власні дії.

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є:

- позитивна настанова на педагогічну діяльність, спрямованість студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності;

- професійна рефлексивність як особистісна риса, критичність у засвоєнні нового досвіду, саморегуляція.

Соціально-комунікативний компонент – це вся складна система комунікаційних взаємозв’язків між учасниками освітнього процесу. Може проявлятися як на соціально-психологічному рівні, до складу якого належать емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо, так і на індивідуально-психологічному рівні, до якого належать:

- взаємозв’язок та взаєморозуміння;

- уміння встановлювати і підтримувати контакт, зворотний зв’язок;

- мовна компетентність, культура мовлення, мовленнєва активність;

- комунікативні знання, навички;

- комунікативні уміння (уміння слухати, говорити, розуміти, використовувати вербальні й невербальні засоби).

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є такі:

- само презентабельність;

- здатність до суб’єкт-суб’єктної взаємодії;

- емпатійність;

- висока комунікативна культура.

На підставі теоретичного аналізу були визначені три рівні сформованості професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки: високий, середній, низький.

За відповідними критеріями були розроблені характеристики рівнів професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки, за допомогою яких можна було здійснити оцінювання діяльності майбутніх викладачів на теоретичному та практичному рівнях.

Високий рівеньсформованості професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки передбачає:

- високий рівень професійних знань та умінь;

- духовно-моральний, культурний та інтелектуальний розвиток знаходиться на високому рівні;

- адекватно високий рівень самоповаги, оцінка педагогічних явищ на науковій основі;

- постійний аналіз особистої педагогічної діяльності з адекватною оцінкою, оцінка педагогічних явищ на основі науки;

- висока професійна активність, творчий підхід до навчальної професійно-орієнтованої діяльності, педагогічна спрямованість, здатність до рефлексії та мотиваційно-ціннісного характеру;

- кар’єрні домагання – високі, адекватні.

Високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів притаманний майбутнім викладачам, які мають високий рівень професійних знань та особистісних якостей, працюють професійно i творчо, завжди займаються самовдосконаленням та саморозвитком, бо мають у цьому стійку потребу.

Для них є необхідним здійснювати науковий пошук, виявляти інтелектуальну ініціативу. Майбутній тренер-викладач, у якого сформована стійка професійної діяльності, творчо володіє професійно-педагогічними знаннями, має високу мотивацію до своєї професії, максимально розкриває свої творчі можливості.

Майбутній тренер-викладач з високим рівнем професійної діяльності відрізняється дійовим, особистісним ставленням до педагогічної діяльності, постійним прагненням до педагогічного пошуку, самовизначення, самореалiзацiї, самовдосконалення.

Середній рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів передбачає:

- достатні професійні знання та вміння;

- цінності та ціннісні орієнтації усвідомлюються, приймаються та не завжди реалізуються в діяльності;

- переважно адекватний високий рівень самоповаги, переважно адекватна оцінка педагогічних явищ, але не завжди на науковій основі;

- здатність до аналізу особистої діяльності, спроба до самостійних суджень та визнання своїх помилок;

- схильність до використання діалогічної форми спілкування, але відбувається нав’язування особистої думки;

- спрямованість на особистість майбутнього викладача, його інтереси та потреби;

- спроба оцінки відповідності власного рівня професійної підготовки бажаному результату майбутнього кар’єрного зростання.

Майбутні тренери-викладач з середнім рівнем сформованості готовності до професійної діяльності мають необхiднi професійно значущі якості, досягають необхідних результатів у навчанні та вихованні. Проте, педагогічна рефлексія розвинута недостатньо, а через те i творчий пошук є ситуативним, відсутня потреба у саморозвитку i самовдосконаленні, такі викладачі зупиняються на досягнутому.

Низький рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів – це такий рівень педагогічної свідомості, при якому неможливо забезпечити сучасну організацію педагогічного процесу. Низький рівень має такі ознаки:

- формальне розуміння педагогічного процесу, коли знання залишаються на рівні усвідомлення, ідеї – на рівні слів та недостатній рівень духовно-морального, культурного та інтелектуального розвитку;

- слабкі підходи до діалогічних форм спілкування на заняттях та в виховній діяльності, схильність до повчань, моралізування, нетерпимість до всього, що не відповідає уявленням викладача та є відхиленням від норми;

- оцінки педагогічних явищ на основі буденних уявлень, суб’єктивне емоціонально-оціночне судження типу «подобається – не подобається»;

- відсутність аналізу особистої діяльності, схильність до використання у педагогічній діяльності стереотипів;

- кар’єрні домагання неадекватно завищені або занижені.

Педагогічна діяльність майбутніх тренерів-викладачів, які мають низький рівень сформованості готовності до професійної діяльності не завжди є систематизованою та послідовною. Такі викладачі не займаються творчою діяльністю, навіть не відчувають в ній потреби, досягають невисоких результатів у навчальній та виховній діяльності.

У них не вироблений власний стиль педагогічної роботи, вони не мають достатнього набору професійно значущих якостей, як майбутніх тренерів-викладачів (табл.2.1.).

Таблиця 2.1

Характеристика рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні, критерії і показники сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів | | |
| Високий | Середній | Низький |
| Змістовно-діяльнісний критерій | | |
| Професійні знання та вміння | | |
| Високорозвинені | Достатні відповідно програми | Фрагментарні |
| Поняття про педагогічну діяльність. | | |
| Глибоко сформоване | Достатнє відповідно програми | Фрагментарне |
| Характеристики педагогічної діяльності. | | |
| Глибоко сформовані | Достатні відповідно програми | Фрагментарні |
| Методи створення здорового психологічного клімату. | | |
| Глибоко сформовані | Достатні відповідно програми | Фрагментарні |
| Мотиваційно-ціннісний критерій | | |
| Наявність цінностей та ціннісних орієнтацій (духовність, моральність, культура почуттів, креативність, діалогічність) | | |
| Усвідомлюються, приймаються та реалізуються в діяльності | Усвідомлюються, приймаються та не завжди реалізуються в діяльності | Присутні уявлення про цінності, які не реалізуються в діяльності |
| Професійно значущі якості майбутнього тренера-викладача (сформованість інтелектуальних здібностей, конструктивний стиль педагогічного мислення, розвинена педагогічна інтуїція, доброзичливість, оптимізм, творча спрямованість педагогічної діяльності, відповідальне позитивне відношення до педагогічної діяльності, самосвідомість, толерантність) | | |
| Високорозвинені | Частково розвинені | Недостатньо розвинені |
| Вмотивованість професійного самовдосконалення | | |
| Глибоко усвідомлена та реалізується в діяльності | Частково усвідомлена, ситуативно реалізується в діяльності | Неусвідомлена, не реалізується в діяльності |
| Продовження табл.2.1 | | |
| Емоційно-ціннісне відношення до себе та до своєї навчальної професійно-орієнтованої діяльності | | |
| Адекватно високий рівень самоповаги, оцінка педагогічних явищ на науковій основі | Переважно адекватний високий рівень самоповаги, переважно адекватна оцінка педагогічних явищ, але не завжди на науковій основі | Неадекватно низький або високий рівень самоповаги, суб’єктивне емоційно-ціннісне судження типу «подобається, не подобається» |
| Оціночно-рефлексивний критерій | | |
| Професійна самооцінка | | |
| Висока, адекватна | Здатність до аналізу особистої діяльності, спроба до самостійних суджень, визнання помилок | Завищена або занижена, неадекватна |
| Самоконтроль, саморегуляція поведінки | | |
| Висока незалежність у судженнях та вчинках | Часткове пристосування до обставин та стосунків | Пристосування до обставин та стосунків |
| Кар’єрні домагання | | |
| Високі, адекватні | Спроба оцінки відповідності власного рівня професійної підготовки бажаному результату майбутнього кар’єрного зростання | Завищені або занижені, неадекватні |

Відмітимо, що матеріалами в даному дослідженні слугувала інформація з літературних джерел, яка вказує на важливість проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки. Матеріалами послужили також емпіричні дані проведеного нами анкетування майбутніх тренерів-викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії для з’ясування їх готовності до побудови траєкторії майбутнього професійного зростання. Дослідження побудовано на принципах діяльнісного підходу, є прикладним та направлено на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій. У дослідженні використані певні методи:

- теоретичні – аналіз педагогічної та методичної літератури, узагальнення та систематизація даних про явище професійного зростання та стан готовності тренерів-викладачів до реалізації зазначеного явища в майбутній діяльності;

- емпіричні – педагогічне спостереження, анкетування та бесіда зі студентами випускних курсів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо їх готовності діяти в напрямку професійного розвитку та зростання.

Основними питаннями анкети були наступні:

1. Яке визначення терміну «педагогічна майстерність» Ви вважаєте правильним?

2. Якими особистісними характеристиками, на вашу думку, повинен володіти педагог для успішної побудови педагогічної кар’єри?

3. Які умови для кар’єрного росту необхідні в першу чергу?

4. Які способи для розвитку в професійній сфері для Вас є найбільш ефективними?

Думки студентів-випускників про готовність до професійної діяльності та оптимальні умови для кар’єрного зростання відображені в табл.2.2.

Таблиця 2.2

Результати анкетування студентів-випускників Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Запропоновані питання | Варіанти відповідей | % опитаних студенів |
| 1. Яке визначення терміну «педагогічна майстерність» Ви вважаєте правильним? | Педагогічна майстерність – це глибоке розуміння та усвідомлення закономірностей процесів виховання та навчання, вміння ефективно використовувати на практиці методи і форми організації педагогічної діяльності, домагатися високих результатів у розвитку особистості учні | 39,3 |
| Педагогічна майстерність – це вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в творчості педагога, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини | 28,6 |
| Педагогічна майстерність – це здатність педагога досягати високих рівнів кар’єрних сходів | - |
| Педагогічна майстерність – це глибоке знання предмету та методики його викладання | - |
| Продовження табл.2.2 | | |
| 2. Якими особистісними характеристиками, на вашу думку, повинен володіти педагог для успішної побудови педагогічної кар’єри? | Високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності | 75 |
| Володіння різноманітними теоретичними, психолого-педагогічними, соціально-психологічними, філософськими знаннями | 75 |
| Вміння приймати рішення в незапрограмованих або незнайомих умовах | 37 |
| Наполегливість в досягненні поставлених цілей та завдань | 37 |
| 3. Які умови для кар’єрного росту необхідні в першу чергу? | Стимулювання викладачів, діяльно впроваджуючих сучасні освітні технології | 61 |
| Допомога та стимулювання творчості та науково-дослідницької діяльності | 50 |
| 4. Які способи для розвитку в професійній сфері для Вас є найбільш ефективними? | Підвищення професійної кваліфікації | 61 |
| Участь в науково-практичних конференціях, педагогічних форумах і т.д. | 57 |
| Самонавчання та саморозвиток | 61 |

Більш частка опитаних студентів (39,3%) під педагогічною майстерністю розуміють «глибоке розуміння та усвідомлення закономірностей процесів виховання та навчання, вміння ефективно застосовувати на практиці методи та форми організації педагогічної діяльності, домагатися високих результатів у розвитку особистості дитини».

Трохи менша кількість опитаних (28,6%) обрали варіант відповіді: «Педагогічна майстерність – це вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в творчості педагога, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання і розвитку людини».

Залишилися невибраними такі варіанти відповідей, як: «Педагогічна майстерність – це здатність педагога досягати високих рівнів кар’єрних сходів» та «Педагогічна майстерність – це глибоке знання предмету та методики його викладання». Даний факт говорить про те, що майбутні педагоги усвідомлюють складність обраної професії та не ототожнюють педагогічну майстерність з педагогічною кар’єрою.

Аналіз відповідей респондентів на питання, пов’язані з якостями особистості, необхідними для досягнення високого рівня педагогічної майстерності та побудови успішної професійної кар’єри, показав, що більшість опитаних вважають їх схожими.

На перший план, на їх думку, мають виходити такі ознаки, як високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності (75%) та володіння різноманітними теоретичними, психолого-педагогічними, соціально-психологічними та філософськими знаннями (75%).

Окрім того, респондентами було відзначено, що для успішної побудови кар’єри необхідні вміння приймати рішення в незапрограмованих або незнайомих умовах (37%) та наполегливість в досягненні поставлених цілей і завдань (37%).

Отже, проведене нами дослідження виявило ряд недоліків, зокрема:

- відсутність у випускників академії розуміння суті суджень «вертикальна кар’єра» та «горизонтальна кар’єра»;

- несформованість у випускників умінь побудови траєкторії професійного зростання та розвитку;

- відсутність у випускників знань про способи підвищення рівня професійної майстерності;

- слабку готовність випускників самостійно розвиватися в умовах впровадження національної системи вчительського зростання.

# 2.3. Вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки у вищій школі

Професійна діяльність сучасного вчителя істотно ускладнилася під впливом цілої низки соціокультурних та економічних чинників, що викликають необхідність у змінах загальної освіти відповідно до вимог часу. Темп фіксуються в нормативних документах інноваційних змін, що відбуваються в системі вітчизняного загальної освіти, надзвичайно високий, що часто не дає змогу зрозуміти і усвідомити необхідність запропонованих змін, осмислити власну мотивацію підвищення кваліфікації з актуальних напрямів розвитку освіти.

Однією з сучасних форм сприяння професійному розвитку педагогів є магістерська освіту.

Аналіз світового досвіду магістерської освіти дозволяє виділити наступні характерні риси позитивних практик, актуальних для вирішення проблеми професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки:

1. Варіативність типів програм магістратури, яка спирається на попередній освітній та професійний досвід студентів. Досить цікавий в цьому плані досвід Німеччини, де існує три типи магістратури – послідовна, непослідовна та підвищення кваліфікації.

Найпоширеніша форма магістратури базується на отримані ступеню бакалавра та починається відразу після завершення бакалаврату. Магістратура цього типу передбачає отримання більш високого ступеню освіти за напрямом освіти або спеціальності, які освоювалися під час навчання в бакалавраті.

Вступити в таку магістратуру можуть лише студенти, які мають дипломами бакалавра за схожим напрямом або спеціальністю. У Німеччині така магістратура називається «послідовною» (konsekutiv), так як передбачає продовження вивчення обраної галузі знань.

Змінити спеціальність та отримати ступінь магістра в області, тематично не пов’язаній з отриманою бакалаврською освітою, можуть студенти так званої «непослідовної» магістратури (nicht konsekutiv). Незважаючи на те, що теоретичні знання, набуті студентом під час навчання в бакалавраті, в магістратурі цього типу, швидше за все, залишаться незатребуваними, наявність бакалаврського ступеню є обов’язковою умовою для вступу.

Студент, який почав вчитися в такій магістратурі, зобов’язаний мати у своєму розпорядженні навички і досвід в науковій та дослідницькій роботі, а також здатність самостійно вивчити та засвоїти раніше незнайомий йому матеріал. Як і «послідовна» магістратура, ця форма магістратури триває від двох до чотирьох семестрів.

Третя форма магістратури розрахована на людей, які вже мають досвід роботи та бажають підвищити кваліфікацію. Магістратура такого типу називається «підвищення кваліфікацію» (weiterbildende). Вона призначена для тих, хто пропрацював за фахом близько п’яти років та прийняв рішення продовжити систематичне навчання.

Експерти впевнені, що саме цей варіант магістратури скоро стане найбільш затребуваним. Причина тому – загальне зростання конкуренції на ринку праці та той факт, що в майбутньому шанси на престижне робоче місце з одним лише дипломом бакалавра будуть невеликі.

2. Дилема академічної (дослідницької) та прикладної магістратури в зарубіжному досвіді представлена ​​досить різноманітно.

Так, у Франції склалися різні підходи. Перший підхід, коли дворічна магістерська програма, яка веде до диплому Master (Магістр), передбачає, що перший рік навчання є загальним для одного професійного спрямування, а з другого року йде поділ на Master recherche (Магістр-дослідник) і Master professionnel (Магістр професійного спрямування).

Другий підхід, обумовлений одночасним існуванням професійної, наукової та спеціалізованої магістратури. Професійна магістратура орієнтована на практичну підготовку до професійної діяльності, наукова, відповідно, переважно до науково-дослідницької та викладацької діяльності з продовженням навчання в докторантурі, а спеціалізована – орієнтована на отримання вузьких спеціальних знань в конкретній галузі діяльності.

У США ступінь магістра є першою ступінню підвищеної складності (graduate). Виділяється два типи програм:

- «академічна» магістратура, що передбачає спеціалізовані та поглиблені програми підготовки за обраною дисципліною, включаючи корпус теоретичних та прикладних знань підвищеного рівня складності;

- «професійна» магістратура, що готує фахівців з цілком конкретними спеціальностями. Останнім часом стають популярними міждисциплінарні магістерські програми.

З огляду на специфіку підготовки студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності, з одного боку, і множинність маршрутів отримання педагогічного магістерської освіти студентами, з іншого, можна припустити, що сучасна освітня програма педагогічної магістратури повинна мати інтегрований практико-академічний характер.

3. Побудова магістерських програм як «вкладеність» в організацію освітнього процесу в університетах з урахуванням сучасних соціокультурних реалій життя студентів.

Так, «вкладеність магістерської освіти в сучасну соціальну реальність» проявляється в забезпеченні керованості при високому ступені індивідуальної мобільності студента одночасно з чітким плануванням розкладу занять, списку відповідальних викладачів – супервайзерів по дисципліні, повній доступності інформації про вимоги щодо предмету та процедури його оцінювання.

Поряд з науковим (кафедральним) супервайзерством (керівництвом) має місце адміністративний контроль, здійснюваний штатними працівниками факультету, а також консультування, здійснюване викладачами, реферування всіх робіт по суміжних тем або проблем.

Слід мати на увазі, що режим проходження програм будується не по роках, а по освоєнню частин програми навчання. Свобода, що надається студенту, реалізується, в тому числі, і у виборі режиму навчання. Допускаються як очна (full-time), так і тривала в часі (part time) форма навчання, а також два режими навчання дисципліни: прослуховування (пасивний режим); освоєння (активний режим).

При отриманні кредитних балів різниця між ними враховується. Найважливішою формою навчання є семінари, які проходять в групах, включаючи найменші – до трьох-п’яти студентів.

Активність студентів на семінарах оцінюється при визначенні підсумкового бала за курсом. Окрім цього, проводиться постійне консультування письмових робіт. Система супервайзерства має три площини функціонування:

- адміністративну, що контролює процес навчання студента з боку центральних університетських або факультетських органів управління;

- дисциплінарну, що організовує вивчення конкретної дисципліни;

- наукову, рівнозначну вітчизняному науковому керівництву.

Причому по кожній з них може бути не один, а кілька супервайзерів. З огляду на більший обсяг самостійної роботи, кількість аудиторних занять набагато менша. Заняття з дисципліни будуються блоками: 4 (8) тижнів аудиторних занять, потім перерва на самостійну роботу та читання, після чого складається іспит. Такий досвід організації освітнього процесу демонструють практично всі передові університети, які орієнтуються на сучасне розуміння свободи вибору в освіті та забезпечення варіативності освітніх маршрутів студентів. Можна сміливо стверджувати, що сприйняття місії вчителя істотно змінилося за останні десятиліття. На думку багатьох зарубіжних дослідників, він фактично «відповідає за все», включаючи індивідуальний розвиток кожного учня, управління навчальним процесом в класі, створення в школі єдиного освітньо-виховного простору, розширення зв’язків з місцевим співтовариством та налагодження контактів з навчальними закладами в інших регіонах країни та за її межами.

В успішному передовому досвіді національних освітніх систем є ряд універсальних стратегій, використання яких може бути корисним та ефективним для України. Зокрема: щодо підвищення статусу педагогічної професії можливе використання наступних вимог:

- обов’язкова наявність ступеня магістра у претендентів на роботу в якості шкільного вчителя;

- оптимальне поєднання теоретичної і практичної складової підготовки педагогічних кадрів;

- орієнтування професійної підготовки на очікуваний рівень компетенцій, узгоджений з автентичними вимогами шкільної практики;

- модифікація механізму розподілу заробітної плати (висока стартова ставка з подальшим незначним підвищенням; заохочення залежно від рівня ефективності викладання та додаткової професійної підготовки і т.д.);

- кластерний принцип при визначенні напрямків розвитку шкіл, їх профілю відповідно до регіональної специфікою.

Відмітимо, що вимагає принципового оновлення класифікатор спеціальностей вищої педагогічної освіти в Україні, зокрема в аспекті інтегрування спеціальностей. У зв’язку з цим ефективним може стати структурування груп додаткових спеціальностей з досвіду Сінгапуру: викладання, спеціалітет, лідерство, тим більше що в українському класифікаторі відсутня кваліфікація «менеджер в освіті» і, відповідно, не здійснюється підготовка кадрів на педагогічних спеціальностях ВУЗів.

З відбору абітурієнтів можливе використання єдиної системи етапів:

- оцінка знання мов на предмет відповідності рівням: українська мова не нижче рівня В2 (вище середнього); англійська мова – по IELTS не нижче рівня 5,5;

- стажування не менше п’яти тижнів в школі для ознайомлення з її діяльністю;

- співбесіда комісією в складі:

а) викладач з університету;

б) шкільний вчитель; представник обласного управління / міського, районного відділу освіти;

в) комісією психологічних установок та особистісних якостей претендента;

- функціональний тест, оцінка грамотності та здатності до критичного мислення;

- оцінка есе, написаного абітурієнтом, що доводить його інтерес до дітей, процесу викладання і вчительської професії в цілому;

- формативне оцінювання динаміки розвитку майбутніх вчителів протягом першого семестру навчання, в разі відсутності якої претендент виключається з освітньої програми. Основні критерії оцінювання: мотивація до педагогічної праці, здатність до самоосвіти та професійного розвитку.

За критеріями оцінювання ВУЗів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів:

- обов’язковий рівень мовної компетентності для представників професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів (українська, російська, англійська мови);

- обов’язкова наявність ступеня PhD;

- система науково-педагогічних стажувань з узагальнення кращого світового досвіду в контексті спеціально розробленої траєкторії власного науково-педагогічного розвитку;

- впровадження системи рейтингування професорсько-викладацького складу: відповідність першим десяти позиціям в системі критеріїв;

- створення Центру досліджень в галузі педагогічної теорії та практики для здійснення експертної оцінки і моніторингу якості підготовки педагогічних кадрів, за результатами якої приймаються рішення про продовження або припинення конкретним ВУЗом підготовки педагогічних кадрів.

За змістом педагогічної освіти:

- структурування навчального плану педагогічних спеціальностей зі змістовної наповненості блоків дисциплін, спрямованих на формування ключових компетенцій:

а) перший блок. Загальна культура, методологічна компетентність (особистісний розвиток, навички рефлексії, осмислене розуміння та інтеграційне бачення загальних тенденцій в політичних і релігійних напрямках; розуміння суспільних передумов впровадження нових освітніх технологій і т.д.) – 12 кредитів;

б) другий блок. Мовна, комунікативна компетентність (навички виступів, презентацій; щорічне підвищення рівнів володіння іноземними мовами – 12 кредитів;

в) третій блок. Психолого-педагогічна компетентність (теорія педагогіки та психології, фізіології, основи дидактики і т.д.) – 35 кредитів;

г) четвертий блок. Предметна компетентність (знання методології навчального предмету) – 35 кредитів;

д) п’ятий блок. Методична, технологічна, ІКТ компетентність (знання сучасних методів та підходів, володіння ними для інклюзивного навчання та досягнення очікуваних результатів) – 75 кредитів;

е) шостий блок. Дослідницька, оціночна компетентність (дослідження власної практики викладання; навички розробки критеріїв оцінювання) – 10 кредитів;

є) безперервна практика, починаючи з перших днів навчання у ВУЗі не менше чотирьох днів на тиждень. Загальна кількість кредитів за навчальним планом – 179 кредитів;

- твердження формату навчання, що сприяє формуванню освітнього середовища, що заохочує незалежне навчання, самонавчання, дослідження власної практики;

- варіативність та предметна інтеграція у викладанні;

- заміна методології викладання, заснованого на прямій передачі знань, конструктивістським підходом, спрямованим на розвиток навичок самостійного навчання;

- розумний прагматизм та економічна раціональність, які передбачають комплексне освоєння предметів не лише в звичному поєднанні (фізика та астрономія, хімія та біологія, історія та суспільствознавство), а й в такому, як фізика та мистецтво, історія та фізична культура. Подібний підхід особливо актуальний і значущий для вчителів сільських малокомплектних шкіл;

- розробка та впровадження системи оцінки якості викладання молодого фахівця, яка передбачає: запровадження практики «пробного року» (адаптація випускника університету або коледжу до умов школи), в період якого молоді фахівці отримують розвиваючу підтримку.

Молодий фахівець в цей період має офіційний статус «стажер», і за ним закріплено ментор. У цей період йому значно знижується обсяг викладацької навантаження з метою надання достатнього часу на планування навчальної роботи, професійний розвиток та самонавчання. В даний період молодий спеціаліст регулярно проходить атестацію, за результатами якої ментор розробляє йому рекомендації за професійним спрямуванням діяльності, які потребують удосконалення;

- розробка системи вимог, що підвищує відповідальність вузів за якість підготовки кадрів;

- розробка і впровадження програми підтримки молодого фахівця, що включає менторинг, адміністративну підтримку, оцінку на завершальному етапі.

Особливої ​​уваги потребує професійної практика, яка повинна бути, безперервною та містити етапи, що сприяють послідовній адаптації до умов школи:

- спостереження уроків, рефлексія, аналіз, обговорення з ментором;

- спостереження уроків та допомогу ментору в організаційних питаннях (участь в плануванні уроків та в роботі з батьками, в виховних заходах, в розробці ресурсів і т.д.);

- спостереження уроків та спільне з ментором планування уроків, вибір методик, підготовка виховних заходів, робота з батьками учнів і т.д .;

- асистування ментора при проведенні уроків, виховних заходів;

- самостійне проведення уроків, взаємодія з батьками учнів в присутності ментора.

Отже, названі перетворення при комплексному їх використанні, на наш погляд, сприятимуть послідовній та успішній адаптації тренерів-викладачів до вчительської професії та до реалій школи.

# висновки

Таким чином, проведені у роботі дослідження теоретичних та методичних засад професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки дозволяють зробити висновки про наступне:

Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно головних якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально психологічних особливостей людини.

Професійне становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-професійного розвитку, формування професійної компетенції, розкриття його творчого потенціалу, професійної готовності до самостійної трудової діяльності. Зазначеному сприяє професійно-орієнтований навчально-виховний процес ВУЗу, залучення студентів до проведення науково-дослідних заходів, самостійної роботи та педагогічної (виробничої) практики тощо.

Професійне становлення фахівця в умовах ВНЗ потребує подальшого дослідження її розвитку як цілісного явища, так як дедалі частіше висуваються нові вимоги до якості підготовки фахівців із вищою освітою. Кардинально змінюються базові парадигми освітнього процесу, усталені парадигми та підходи.

Процес професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки в педагогічному ВУЗі варто розглядати на п’яти рівнях його формування:

- рівень загальних цілей та вимог до професійної підготовки;

- рівень освітньої програми, модулів та дисциплін;

- рівень навчального матеріалу;

- рівень реалізації змісту;

- особистісний рівень.

Професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки є процесом адаптаційного входження в освітнє середовище, в рамках якого вони опановують професійні компетенції, набувають стійку мотивацію до майбутньої педагогічної діяльності за рахунок придбання позитивного досвіду соціальної взаємодії та спілкування з учнями, батьками, колегами, керівником освітньої організації, і виконання професійних функцій, що стимулюють професійне становлення та подальше формування педагогічної культури.

Виділяють два взаємозалежних різновиди професійної готовності майбутніх фахівців:

- потенційну готовність, як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності. Ця готовність фахівця містить в собі: систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин, в цілому певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості;

- безпосередню, миттєву, ситуативну готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки майбутнього фахівця до вирішення конкретних завдань при відповідних обставинах та умовах. Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічною, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров’я, морально-психічної атмосфери в колективі, соціального середовища.

Структура готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії представлена як сукупність мотиваційного, когнітивно-комунікативного та професійно-рефлексивного компонентів, сформованість яких засвідчує готовність студентів до комунікативного й педагогічно-організаційного аспектів професійної взаємодії.

Мотиваційний компонент готовності до професійної взаємодії передбачає наявність позитивної мотивації, яка вирізняється потребами, інтересами, очікуваннями, установками фахівця як суб’єкта професійної діяльності, що впливає на спрямованість його активності.

Когнітивно-комунікативний компонент у структурі готовності представлений сукупністю знань, професійних комунікативних умінь, що сприяють ефективній організації професійної взаємодії.

Професійно-рефлексивний компонент досліджуваної готовності відображає індивідуальний стиль реалізації знань і вмінь у професійній взаємодії, практичний досвід їх використання, здатність до творчого виконання професійних завдань.

Виявлені й обґрунтовані компоненти вможливили виокремлення їх критеріїв як домінантних характеристик (ціннісно-мотиваційний, знаннєво-діяльнісний, професійно-особистісний), а також показників, на основі яких визначено рівні готовності до професійної взаємодії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін (високий, достатній, задовільний, низький).

Проведене нами оцінювання рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки виявило ряд недоліків, зокрема:

- відсутність у випускників академії розуміння суті суджень «вертикальна кар’єра» та «горизонтальна кар’єра»;

- несформованість у випускників умінь побудови траєкторії професійного зростання та розвитку;

- відсутність у випускників знань про способи підвищення рівня професійної майстерності;

- слабку готовність випускників самостійно розвиватися в умовах впровадження національної системи вчительського зростання.

Аналіз світового досвіду магістерської освіти дозволяє виділити наступні характерні риси позитивних практик, актуальних для вирішення проблеми професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі магістерської підготовки:

1. Варіативність типів програм магістратури, яка спирається на попередній освітній та професійний досвід студентів. Досить цікавий в цьому плані досвід Німеччини, де існує три типи магістратури – послідовна, непослідовна та підвищення кваліфікації.

2. Дилема академічної (дослідницької) та прикладної магістратури в зарубіжному досвіді представлена ​​досить різноманітно

3. Побудова магістерських програм як «вкладеність» в організацію освітнього процесу в університетах з урахуванням сучасних соціокультурних реалій життя студентів. Так, «вкладеність магістерської освіти в сучасну соціальну реальність» проявляється в забезпеченні керованості при високому ступені індивідуальної мобільності студента одночасно з чітким плануванням розкладу занять, списку відповідальних викладачів – супервайзерів по дисципліні, повній доступності інформації про вимоги щодо предмету та процедури його оцінювання.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України,* 2013. Випуск 4. Психологічні науки. Режим доступу: httр://nbuv.gоv.uа/UJRN/Vnаdрs\_2013\_4\_18.
2. Алпатова В. В. Психологічний супровід саморозвитку професійних здібностей у педагогів. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* 2012. № 11. С. 2–5.
3. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи.* 2013. Вип. 6. С. 103–107.
4. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу : автореф. … канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. 2011. 20 с.
5. Бадюк І. Мотивація як чинник професійного зростання вчителя. *Директор*. 2019. № 2. С.51–54.
6. Бєлікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2013. № 3. С. 15–19.
7. Бойко А. Виховуючі суб’єкт-суб’єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні. *Рідна школа*. 2014. № 4. С.4–8
8. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2014. 235 с.
9. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.
10. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет. Луганськ, 2006. 432 с.
11. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие спортивного педагога как субъекта деятельности. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки : збірник наукових праць.* Луганськ : Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, 2012. №2(4). С. 271–274.
12. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН СССР, 1956. 379 с.
13. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць*. Випуск 42. Ч.2. / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 162–169.
14. Гандабура O. В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(10), Issue*: 20, 2014. С. 58–62.
15. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб. Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. 99 с.
16. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. 2013. №110. URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\_dl=1319.
17. Гоблик В.В., Щербан Т.Д. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця. *Проблеми сучасної психології :* збірник наукових праць Кам’янець‑Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інститут психології Г.С. Костюка НАПН України. Кам’янець‑Подільський : Аксіана, 2016. Випуск 31. С. 569–582.
18. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. Серія педагогічні науки*. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. №4(6). С. 52–62.
19. Гомонюк О. М. Професійно-педагогічна культура педагога як необхідна умова його професійного саморозвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр*. Випуск 47. Редкол. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 149–154.
20. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вища освіта України.* 2017. С. 218–223.
21. Дишко О. П. Самоосвіта педагога як необхідна умова підвищення його професійної компетентності. *Управління школою*. 2019. № 19-21. С. 24–36.
22. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
23. Жорова І. Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення. *Таврійський вісник освіти*. 2014. Спец. вип. С. 4–72.
24. Заболоцька С. Модель-програма особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 438–443.
25. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
26. Зубра А. С. Педагогические основы формирования культуры личности студентов высшей школы: автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Мн., 1996. 35 с.
27. Зязюн І.А. Мета і характер розвитку особистості з точки зору альтернативних парадигм сучасної освіти. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Технології управління освітніми закладами» Полт. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка*. Полтава, 2017. С. 8–9.
28. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2018. 376 с.
29. Єлова Т. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення: теоретичні аспекти. *Педагогічний часопис Волині*. №1(4). 2017. С. 66–70.
30. Івашньова С.В. Супервізія в діяльності освітнього тренера. *Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 96–106.
31. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук. Вінниця. 2016. 20 с.
32. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький. 2015. 277 с.
33. Княжева І. А. Визначення поняття «методична культура викладача вищої школи». *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць.* 2012. Вип. 1.37., т. 1. С. 167–171.
34. Коваленко А. В., Сыромятников И. В. Профессионализм и его развитие как научной проблемы в психологии. *Инновации в образовании*. 2008. № 10. С. 58–70.
35. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
36. Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти»; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.
37. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
38. Кундозерова Л.И. Информационно-образовательное пространство педвуза как сфера профессионального становления будущего учителя / Л.И.Кундозерова, Г. Н. Бойченко. – Режим доступу : httр://www.іtо.su
39. Лівшун О. В. Психологічна готовність як невід’ємна складова підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагогічних кадрів: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. асп. та молодих учен.* (Хмельницький, 22 жовт. 2009 р). Хмельницький : ХГПА, 2019. С. 72–78.
40. Малнацька О., Мирончук Н. М. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном :* збірник наукових праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 61–64.
41. Матвійчук Т.Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2015. 273 с.Мартинець Л. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: сучасний стан та проблеми. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2017. Вип. 1. С. 8–16.
42. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С. 13–18.
43. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2014. Вип. 38. С. 243–249.
44. Мукан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18–27.
45. Невзоров Б. П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01. Кемерово, 1998. 42 с.
46. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
47. Петелин А. Н. Сущностные характеристики категории «становление» и основные этапы и уровни профессионального становления учителя музики. *Профессиональное педагогическое образование: личностный подход : сборник научных трудов.*Вып. 2. / под ред. В.И.Лещинского, е. е. Седовой, Т. е. Стародубцевой. – М., 2003.
48. Романовський О. Г., Канівець М. В. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. Вип. 34. С. 193–197.
49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
50. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв’язок. URL : http://vuzlib.com/content/view/331/84.
51. Світич С. А. Психологічна підготовка вчителів початкових класів до взаємодії з соматично послабленими учнями : дис… канд.психол.н. : 19.00.07. К., 2015. 219 с.
52. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В.Семенової]. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
53. Смолюк І. О. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2012. №8. С. 108–112.
54. Фрицюк В. А. Ефективність технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр.* К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2016. Вип. 2(9). С. 189–194.
55. Фрицюк В. А. Зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. Вип. 6. С. 53–67.
56. Хаймовская Н. А., Бочарова А. Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе. *Психологическая наука и образование*. 2016. Том 8. № 1. С. 105–113.
57. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. URL : http://irbis–nbuv.gov.ua/cgi–bin/irbis\_nbuv/cgiirbis\_64.exe.
58. Хуторской А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
59. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174-181.
60. Черничко А. Інноваційні форми роботи з педагогічними кадрами як ефективний засіб розвитку творчого потенціалу вчителя. *Директор школи*. 2019. № 3. С. 62–90.
61. Шевченко O.A. Особливості професійної адаптації молодого вчителя. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика:* матеріали міжнар. наук.-практ. веб-конф. (15-16 травня 2013 року, м. Херсон). Херсон: КВНЗ «ХАНО», 2013. С 273–275.
62. Яремко Г. Ефективний професійний розвиток педагогів: принципи та компоненти. *Молодь і ринок.* 2017. № 2. С. 164–168.
63. Murray A. Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*. 2010. Vol. 48. Iss.1. P. 2-11.
64. Richards J.C., Farrell T.S. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. New York: Cambridge University Press, 2005. 197 p.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Виконала** студентка |  |  |  |
| 8 курсу МПВШ-81 групи |  |  |  |
| «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 202\_ р. | Підпис |  | Ініціали, прізвище |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| **Робота допущена до захисту:** |  |  |  |
| завідувач кафедри |  |  |  |
| д.пед.н., професор |  |  |  |
| «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 202\_ р. | Підпис |  | Ініціали, прізвище |