

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

Актуальність. Інтеграція освіти України у європейський освітній простір передбачає підготовку майбутнього тренера-викладача нової генерації; формування компетентного, висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, який буде відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців [1].

Ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця та якість освіти загалом визначаються рівнем сформованості професійної компетентності. Виявити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів можна завдяки критеріальному підходу.

Інноваційне суспільство вимагає постійного зростання професійної компетентності тренерів-викладачів, що зумовило необхідність визначення рівнів, критеріїв та показників сформованості цього поняття.

Визначення рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх тренерів-викладачів передбачало необхідність розробки критеріїв та показників цієї інтегральної характеристики.

Процес пошуку і перевірки на практиці системи критеріїв та показників професійної компетентності передбачає здійснення аналізу наявних підходів щодо розуміння їх сутності. Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У педагогічній та психологічній довідковій літературі термін критерій (від грец. *kriterion* — засіб судження) визначається як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [2]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [3]; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [4].

Проблема визначення реального результату навчання пов'язана з вибором критеріїв. У педагогічних дослідженнях під терміном «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, на основі якої проводиться порівняльна оцінка або класифікація педагогічних процесів чи фактів, які підлягають вивченню [5]. Продовжуючи думку авторів визначено, що показник є певною рисою, подією або явищем, на основі якого ми робимо висновок щодо того, що нас цікавить, у чому ми впевнені або впевнені більше ніж звичайно.

Термін показник, за новим тлумачним словником української мови, визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [6].

Методологічним принципом до оцінювання можливих варіантів є системний підхід. Його суть полягає в тому, що доцільність тих чи інших вимірювань об'єкта визначається з урахуванням його взаємозв'язків, виходячи з інтересів системи, складовою якої є досліджуваний об'єкт. Конкретні рекомендації можуть бути висловлені тільки після вивчення загальних цілей і встановлення ступеня відповідності різноманітних наборів значень показників, які характеризують об'єкт, цілям, що стоять перед системою. Наявність обґрунтованої системи критеріїв дозволить порівняти мету діяльності з її фактичним станом, визначити шляхи корекції різноманітних ланок педагогічної системи.

П. Городов, розглядаючи проблему оптимізації навчання у вищій школі, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність будь-якого процесу. А. Спирін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв та показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв. Л. Савенкова і Г. Гапончук зазначають, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища.

Принципи відбору критеріїв розглядаються у педагогічних працях Н. Кузьміною і В. Сластьоніним. Урахувавши й узагальнивши вимоги, які висуваються до вибору критеріїв, ми подаємо їх у вигляді такої системи: об'єктивність (дозволяє однозначно оцінити досліджувану ознаку, не допускаючи суперечливих оцінок різними людьми); адекватність (оцінюється те, що експериментатор хоче оцінити); нейтральність щодо досліджуваних явищ; порівняння (дозволяє порівняти досліджувані явища чи процеси); змістовність суттєво важливих показників досліджуваного процесу чи явища; стійкість на визначеному проміжному часу.

Ураховуючи різні точки зору дослідників та визначення, які пропонуються в педагогічній та психологічній довідковій літературі, вважаємо, що показники професійної компетентності тренерів-викладачів це сукупність ознак, що дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей та рівня розвитку самооцінки (самосвідомості) тренера-викладача, що формуються в процесі фахової підготовки, вимогам професійної діяльності. А критеріями професійної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні всі компоненти професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів мають відповідні критерії, кожен з яких включає в себе сукупність показників. Діагностичні методики на визначення рівнів сформованості критеріїв та відповідних показників висвітлено в матеріалах констатувального етапу експерименту. Дослідження рівнів сформованості критеріїв та показників дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійної діяльності в сучасних умовах.

Так започатковуючи діагностичний експеримент, нами було виявлено шість критеріїв професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки з відповідними показниками, які відповідали обраним компонентам.

При виокремленні критерію *змістового компоненту* професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів ми виходили з того, що компетентний тренер-викладач має бути теоретично підготовлений до професійної діяльності. Належний рівень теоретичної підготовки, необхідний для ефективного виконання функціональних обов'язків, на нашу думку, забезпечується сформованістю мислення як одного із провідних пізнавальних процесів особистості. Відповідно до змістового компоненту професійної компетентності майбутнього тренера-викладача ми виділили *гностичний* критерій, який характеризується сформованістю мислительних операцій, а його показником — рівень засвоєння професійних (спеціальних, фахових) знань.

Виділення критерію *рефлексивного компоненту* професійної компетентності пов'язано з необхідністю формування у майбутніх тренерів-викладачів адекватної самооцінки та навичок саморегуляції поведінки, від яких значною мірою залежить ефективність професійної діяльності в сучасних умовах.

Одним із важливих чинників, що впливає на успішність формування рефлексивного компоненту професійної компетентності майбутнього тренера-викладача є готовність особистості до активного саморозвитку, самонавчання, саморегуляції, самовдосконалення. Свідоме формування у собі професійно-значущих якостей та професійної компетентності, на нашу думку, можливе за умови сформованої професійної самосвідомості, індикатором якої виступає самооцінка. Тому критерієм рефлексивного компоненту професійної

компетентності майбутніх тренерів-викладачів є *готовність до самонавчання і саморегуляції*, а показниками — рівень самооцінки та рівень сформованості професійної самосвідомості, що мають тісні функціональні зв'язки та виступають психологічними регуляторами професійного становлення майбутніх фахівців.

Орієнтаційно-мотиваційний компонент готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності передбачав роботу, спрямовану на усвідомлення майбутніх тренерів-викладачів мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи. Для формування мотиваційної основи навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів використовувалися пізнавальні завдання, проблемні запитання, які сприяли усвідомленню потреби в нових знаннях. Використовувалися професійно-орієнтовані завдання, які розкривали роль і значення конкретного навчального матеріалу у розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, це завдання на виявлення безпосередніх зв'язків конкретних тем фахових дисциплін з майбутньою професійною діяльністю, підбір додаткового матеріалу з теми, що стосується майбутньої професійної діяльності тренера-викладача. Відповідно критерієм орієнтаційно-мотиваційного компоненту виступає *емоційно-вольовий критерій* готовності, який характеризує професійні орієнтації та цінності тренера-викладача: прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності (під час підготовки та виконання лабораторних робіт, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, розв'язування завдань різного характеру та складності тощо), інтерес до застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Інструктивно-настановчий компонент передбачав ознайомлення майбутніх тренерів-викладачів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення обсягу роботи та конкретних завдань. Відповідно до інструктивно-настановчого компоненту виокремлено *поведінковий критерій*, що відображає рівень засвоєння майбутніми фахівцями спортивно-педагогічних знань: володіння основними поняттями та принципами фахової підготовки, орієнтування у змісті основних педагогічних проблем і різних підходів до їх вирішення, розуміння наукових явищ та їхнього взаємозв'язку; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності; здатність проектувати, розробляти і впроваджувати освітні інноваційні технології у навчальний процес; сформованість креативного мислення та соціальної відповідальності; здатність самостійно оцінювати соціально-економічні чинники та наслідки професійної діяльності.

Контрольно-оцінювальний компонент полягав у здійсненні контролю процесу навчання майбутніх тренерів-викладачів. Аналізуючи характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності, викладач оцінював їх. Оцінювання супроводжувалось цільовою настановою з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень навчальної діяльності. Відповідно до контрольно-оцінювального компоненту виділено *когнітивний критерій*, який характеризує у майбутніх тренерів-викладачів професійну компетентність: уміння застосовувати спортивно-педагогічні знання для вирішення типових пізнавальних і практичних завдань; володіння способами пізнавальної, комунікативної і практичної діяльності в сучасних умовах.

Функціональний компонент формував готовність майбутнього тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності. Суть функціонального компонента полягала в оволодінні системою основ наук професійної підготовки у вигляді наукових концепцій, теорій, законів, закономірностей, моделей, класифікацій, категорій, процесів, явищ, понять, фактів тощо. Відповідно до функціонального компоненту виділено *діяльнісний критерій*, який характеризує уміння оцінювати свою поведінку та прийняті рішення з погляду професійної ефективності; уміння застосовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання навчальних завдань; здатність використовувати понятійний апарат (методи,

прийоми, поняття, закони) у процесі професійної діяльності; самостійність у застосуванні професійних компетенцій у практичній діяльності.

Отже, основним критерієм якості підготовки майбутнього тренера-викладача є його професійна компетентність. Комплекс навичок і вмінь ефективно формується завдяки використанню на заняттях із фахових дисциплін педагогічного інструментарію.

У таблиці відображено критерії і рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

Таблиця 1

Критерії і рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки

Компоненти	Критерії сформованості	Показники	Рівні
Змістовий	Гностичний	Сформовані теоретичні знання до якісного виконання професійної діяльності.	Високий
		Достатні теоретичні знання, які необхідні для ефективного виконання функціональних обов'язків.	Середній
		Опосередковані теоретичні знання, які необхідні для виконання функціональних обов'язків.	Нижче середнього
		Відсутність теоретичних знань, необхідних для виконання функціональних обов'язків.	Низький
Рефлексивний	Готовність до самонавчання і саморегуляції	Сформованість професійної самосвідомості, самооцінки, що мають тісні функціональні зв'язки та виступають психологічними регуляторами професійного становлення майбутніх фахівців.	Високий
		Прагнення до самовдосконалення професійної самосвідомості, самооцінки.	Середній
		Поверхнева сформованість професійної самосвідомості, самооцінки.	Нижче середнього
		Відсутня сформованість професійної самосвідомості, самооцінки.	Низький
Орієнтаційно-мотиваційний	Емоційно-вольовий	Прагнення до професійного зростання, прояв стійкого інтересу та позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Високий
		Прагнення до професійного зростання, вияв позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Середній
		Іноді прагнення до професійного зростання, епізодичний прояв позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.	Нижче середнього
		Прояв байдужого ставлення до професійного зростання, відсутність інтересу до майбутньої професійної діяльності.	Низький
Інструктивно-настановчий	Поведінковий	Виявлення бажання та активності до використання модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Високий
		Виявлення бажання до використання модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Середній
		Часткове звертання до модульного спецкурсу у процесі вивчення фахових дисциплін.	Нижче середнього
		Прояв байдужості до модульного спецкурсу, незацікавленість у вивченні фахових дисциплін.	Низький
Глибоко-оцінювальний	Когнітивний	Повнота і глибина знань зі змісту фахових дисциплін.	Високий
		Повнота знань зі змісту фахових дисциплін.	Середній
		Поверхневі знання зі змісту фахових дисциплін.	Нижче середнього

		Відсутні знання зі змісту фахових дисциплін.	Низький
Функціональний	Діяльнісний	Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на творчому рівні.	Високий
		Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на конструктивному рівні.	Середній
		Використання результатів фахової підготовки з модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування на репродуктивному рівні.	Нижче середнього
		Відсутність результату фахової підготовки та не використання модульного спецкурсу у ситуаціях професійного спрямування.	Низький

Згідно з навчальними планами спеціальностей «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» фахова підготовка має можливість для реалізації педагогічної спрямованості та професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів під час навчання у ВНЗ. Окремий розгляд фахових дисциплін виникає з конкретизованих цілей педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки — підготовки кваліфікованих викладачів спеціальних дисциплін для системи фізкультурної освіти.

До якостей тренера-викладача, які є визначальними або формуються в процесі професійної підготовки, належать оволодіння значними обсягами інформації; саморозвиток та самовдосконалення в аспекті фахової підготовки; здатність самостійно вивчати спеціальну літературу; розвинене мислення; володіння спортивною культурою; здатність до планування та організації навчальної і змагальної діяльності; здійснення самоконтролю та самоаналізу; позитивне ставлення до вивчення спеціальних (фахових) дисциплін.

Спираючись на теорію формування творчих умінь у процесі професійного навчання, ми умовно виділили декілька рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки. Механізм переходу системи з рівня на рівень може відбуватися такими шляхами: ускладнення розвитку елементів, яке призводить до ускладнення структури; створенням більш досконалої структури відношень між елементами з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; одночасним удосконаленням елементів і структури. Рівень визначається як «дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальної системи» [7].

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості їх професійної компетентності в процесі фахової підготовки.

Визначення рівнів дало можливість нам прослідкувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинені критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку та обрати засоби й методи, за допомогою яких можна було б впливати на їхню позитивну динаміку.

Обґрунтовані критерії та показники дозволили охарактеризувати чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів: високий, середній, нижче середнього та низький.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується ґрунтовним володінням знаннями з фахових дисциплін. Студенти володіють набутими фаховими знаннями, використовують їх у нестандартних професійних ситуаціях. Зростає усвідомлення значення отриманих знань для досягнення професіоналізму в майбутній діяльності. Студенти здатні інтегрувати набуті теоретичні знання із фахових дисциплін із практичною діяльністю. Знання мають творчий, поліфункціональний характер, характеризуються системністю взаємозв'язків

окремих предметних знань. Спостерігається розуміння механізмів удосконалення професійної діяльності педагогічними методами, їх застосування до моделювання виробничих ситуацій і процесів. Студент спроможний без допомоги викладача самостійно здобувати нові фахові знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується достатньою автоматизованістю фахових навичок. Предметні знання недостатньо інтегровані. Простежується посереднє вміння використовувати набутий комплексний досвід для вирішення фахових завдань, як правило, у стандартних ситуаціях. Студент робить помилки у виборі найкращого способу вирішення завдання. До вирішення завдань підходить із стандартних позицій, репродуктивно. Використовує набуті педагогічні вміння та навички під час вивчення суміжних предметів. Навички та вміння розв'язувати професійні завдання на основі інноваційних технологій розвинені недостатньо. Педагогічне моделювання виробничої ситуації чи явища студент здійснює з певними труднощами. Відзначається недостатньо глибоке розуміння значення педагогічного апарату у професійній діяльності.

Нижче середнього рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується наявністю мінімуму комплексних знань із фахових дисциплін, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань. Знання мають репродуктивний характер. Недостатнє усвідомлення значення, місця та ролі отриманих спортивно-педагогічних знань, понятійного апарату у майбутній професійній діяльності. Орієнтованість на набуття багатофункціональних комплексних умінь практично відсутня. Навички недостатньо автоматизовані. Трансформація умінь з однієї до іншої діяльності майже не прослідковується. Знання щодо важливості отриманих фахових знань є поверхневими. Навички і вміння застосування педагогічного інструментарію, методів, алгоритмів практично не розвинені.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності характеризується відсутністю комплексних знань із фахових дисциплін, необхідних для розв'язання простих, стандартних завдань. Не усвідомлення значення, місця та ролі отриманих спортивно-педагогічних знань, понятійного апарату у майбутній професійній діяльності. Орієнтованість на набуття багатофункціональних комплексних умінь відсутня. Професійні навички не автоматизовані. Трансформація умінь з однієї до іншої діяльності не прослідковується. Навички і вміння застосування педагогічного інструментарію, методів, алгоритмів не розвинені. Відсутність результату фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Діагностика рівня сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів забезпечувалась сукупністю методик діагностування рівнів сформованості знань, умінь та навичок залежно від їх виду: рівень практичних умінь оцінювався за точністю і швидкістю виконання окремих прийомів і дій, характерних для цього виду робіт. Дані класифікувались за попередньо розробленою шкалою. Для діагностування рівня сформованості готовності використовувались тести, а також критерії, які є комплексом завдань, складених на основі навчальних програм.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Таким чином, визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки, які у подальшому планується використати з діагностичною метою на етапі констатувального експерименту.

Література:

1. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу: Навчально-методичний посібник для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю.І. Завалевський. — Київ: Видавничий дім «Букрек», 2008. — 288 с.
2. Популярна юридична енциклопедія / [В. К. Гіжевський, В. В. Головченко, В. С. Ковальський та ін.]. — К.: Юрінком Інтер, 2002. — 528 с.

3. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.]. — К.: Вид-во «Аконіт», 2001. — Том 2 Ж — О. — 911 с.
4. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. — ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. — Т.1 — 592 с.
5. Професійна освіта : Словник : Навч. Посіб. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. — К.: Вища школа, 2000. — 390 с.
6. Новий тлумачний словник української мови [укл. В. В. Яременко, Сліпушко О. М.]. — К.: Вид-во «Аконіт», 2001. — Том 3, О — Р. — 927 с.
7. Bowden John. Competency—Based Education — Neither a Panacea nor a Pariah. Available: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html

У статті досліджено рівні сформованості критеріїв та показників, що дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів в сучасних умовах.

Ключові слова: *компоненти, критерії, рівні, тренер-викладач, професійна компетентність, професійна діяльність.*

В статье проведено исследование уровней сформированности критериев и показателей, которое позволяет спрогнозировать эффективность выполнения профессиональной деятельности будущих тренеров-преподавателей в современных условиях.

Ключевые слова: *компоненты, критерии, уровни, тренер-преподаватель, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность.*

The article covers components, criteria and levels of evaluation of the future teacher-trainers professional competence in area of professional performance during professional training. The survey, carried over the levels of formation of the criteria and indicators gives the opportunity to forecast the effectiveness of professional performance under present-day conditions.

Key words: *components, criteria, levels, teacher-trainer, professional competence, professional performance.*