

Євген Олександрович Павлюк,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри
“Здоров’я людини” Хмельницького національного університету

АНАЛІЗ СВІТОВОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті аналізується світовий та вітчизняний досвід фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів з позиції аналізу професійного становлення у вищому навчальному закладі, досліджується сучасний стан особливостей підготовки педагогічних фахівців в країнах Європи, Російської Федерації і США. Обґрунтовано, що професійна підготовка повинна бути спрямована на соціальне замовлення, урахувати соціально-економічні зміни в державі та орієнтуватися на розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, професійне становлення, навчальний процес, тренер-викладач, методика, компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидке входження України в європейський і світовий простір характеризується запозиченням світових та європейських стандартів. Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети та цілі проголошуються в міжнародних конвенціях і документах та є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Кожна держава формує свою освітню політику, спрямовану на інтеграцію у міжнародне співтовариство. Це спричиняє необхідність перегляду і реформування системи освіти, оскільки вона не відповідає вимогам сучасного суспільства. Запровадження нових підходів до освітніх навчальних програм розпочалось, в основному, у 50-х роках ХХ століття, коли виникла необхідність

не лише мати знання, а й вміти використовувати їх на практиці. Одним із таких інноваційних підходів стало компетентнісно-орієнтоване навчання.

Компетентнісно-орієнтоване навчання має результативно-цільову спрямованість. Перш за все, воно пов'язано з опануванням знань, умінь та навичок, спрямованих на здійснення певної діяльності. Тому виникає потреба обґрунтувати і класифікувати необхідні людині компетентності для гармонійної взаємодії з навколишнім світом. Компетентнісно-орієнтоване навчання стало новим та основним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породило безліч дискусій не лише на національних, але й на міжнародних рівнях різних країн [1].

Саме тому в умовах реформування системи вищої освіти актуалізується проблема підготовки фахівців з фізичного виховання, спорту та здоров'я людини з високим рівнем професійної компетентності. Це значно підвищує вимоги до рівня професійної підготовки випускників [2; 3], а формування професійної компетентності слід вважати стратегічним завданням їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Одним із шляхів покращення якості підготовленості фахівців для майбутньої професійної діяльності у сфері фізичної культури є орієнтація студентів на самореалізацію в професійній діяльності. І. Свищев і С. Єрегіна зазначають, що з цією метою необхідно, у першу чергу, точно діагностувати самоідентифікацію студентів, тобто їхні нахили до певного виду діяльності у сфері фізичної культури [4, с. 45].

У зв'язку з динамізмом сучасних суспільних перетворень виникає потреба у фахівцях, які вміють постійно аналізувати змінювані соціально-економічні тенденції, приймати та реалізувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усувати стереотипізацію з виробничої й особової сфер діяльності. Як зазначає Ю. Музиченко, підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з найважливіших проблем сучасної професійної освіти. Саме тому першочерговим завданням системи освіти та

освітньої політики є підготовка кадрів, що характеризуються соціальною, професійною і культурною мобільністю, тобто таких, які постійно відповідають вимогам, що ставить суспільство, яке розвивається [5, с. 18–19].

На думку Г. Пономарьова, у сучасний період система вимог до якості підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту повинна містити в собі посилення гуманістичної орієнтації фахівця, високий рівень його знань у галузі психології мотивацій, потреб і волі вибору виду фізкультурної або спортивної діяльності. Але питання про реформування освіти, у тому числі й фізкультурної, вирішується досить неоднозначно як з концептуальної, так і з практичної точки зору. Відсутньою є чітка поетапна програма розвитку та вдосконалення всієї системи освіти та існують загальні стереотипи у тактиці підготовки фахівців [6, с. 9].

Перебудова сформованої системи освіти в країні, перехід до неперервної освіти є, на думку І. Латипова, закономірним результатом об'єктивного історичного розвитку суспільства [7, с. 50].

Основною метою вищої фізкультурної освіти, як зазначає Н. Фазлеев, є не лише формування цілісної структури опанування конкретної професійної діяльності, але й засвоєння системи компетенцій, яка надає випускникові можливість продуктивно адаптуватися у великому різноманітті соціокультурних і психолого-педагогічних ситуацій [8, с. 9].

У широкому сенсі якість вищої професійної фізкультурної освіти, на думку В. Магіна, необхідно розуміти як збалансовану відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам [9, с. 41].

Ми підтримуємо думку І. Зязюна в тому, що реалізація принципу неперервності багато в чому пов'язана з можливістю нарощування, інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності та структурі [10, с. 16].

Неперервна освіта фахівців у галузі фізичного виховання і спорту, як вважає В. Мартиненко, з позицій сьогодення потребує: створення нормативно-

правової бази; формування економічних механізмів; удосконалення державного та соціального захисту студентів, а також випускників загальноосвітніх і спеціальних закладів; розробки теоретичних основ та науково-методичного забезпечення, удосконалення методів і механізмів прогнозування та розвитку; проведення моніторингу стану забезпечення неперервної освіти навчальною літературою, мультимедійними й іншими засобами навчання [11, с. 57].

Мета статті – розглянути на теоретичному рівні світовий та вітчизняний досвід організації фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ). Для досягнення мети використано комплекс методів дослідження: аналіз, синтез, узагальнення даних літературних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Науковці європейських країн вважають, що набуття людиною знань, умінь і навичок, спрямованих на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу [1].

Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас з інших країн. Методологічна база для виникнення терміну “компетентнісний підхід” була закладена в 60-х роках минулого століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх програм США 1970-х років, професійно-підготовчих програм Великобританії і Німеччини в 1980-х роках [12]. Поява нового підходу в системі освіти спричинила низку дискусійних питань та активно обговорювалась на різноманітних форумах, оскільки саме в цей час прозвучали звинувачення щодо некомпетентності викладачів, а також їх неспроможності підготувати висококваліфікованих фахівців. Ось чому виникла необхідність пояснення поняття “компетентність”, а також визначення компетентностей, які повинен мати майбутній тренер-викладач для виконання ефективної професійної діяльності.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні вміння, які передбачають:

– спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;

– комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [1].

Відповідно до цього було сформульовано перелік основних (ключових) компетенцій (вивчати; шукати; думати; співпрацювати; діяти; адаптуватись).

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення й освіти компетентність визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що надають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або діяльності.

За результатами звіту, поданого на Європейській раді в Стокгольмі, робочою групою було запропоновано, щоб перелік ключових компетенцій для навчання впродовж життя містить такі основні ключові компетенції у навчанні: навички рахування та письма; базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій; іноземні мови; використання інноваційних технологій; уміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура [1].

Компетентнісно-орієнтований підхід до стандартизації освіти поширено у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Упровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розробки стандартів освіти. В основу поняття компетентності покладено ідею виховання компетентної людини і працівника, який має не лише необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Розглянемо особливості підготовки педагогічних фахівців у країнах Європи, Російської Федерації і США.

У працях дослідників зазначається, що професійна підготовка фахівців із педагогічною освітою у ВНЗ Польщі зазнає серйозної критики, зокрема вказується на її недостатній рівень. Основними прогалинами педагогічної освіти Польщі є: недостатня кваліфікація педагогічних кадрів, які забезпечують процес професійної підготовки; слабка організація психолого-педагогічної підготовки; відсутність єдиних програм, що призводить до довільності у виборі змісту, форм і методів професійної підготовки; недостатнє поєднання теоретичної та практичної підготовки; незначна кількість годин, які передбачені на психолого-педагогічну підготовку [13; 14].

Нами виявлено, що підготовка майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ Польщі розкрита недостатньо і не знайшла належного впровадження у практику діяльності ВНЗ. Проблемі підвищення ефективності педагогічної освіти приділяється мало уваги з боку польських науковців: незначна кількість наукових джерел стосується проблеми підготовки педагогів професійних шкіл; лише 10 % досліджень спрямовано на вирішення її практичної складової [13]. Водночас, підготовка майбутніх тренерів-викладачів у фізкультурних закладах освіти є значно ефективнішою, ніж підготовка таких фахівців в інших навчальних закладах. Це забезпечується впровадженням активних методів навчання, урізноманітненням освітніх пропозицій, через співпрацю всіх суб'єктів, які здійснюють підготовку майбутніх тренерів-викладачів [15].

Сучасна система вищої освіти Німеччини складається з 379 ВНЗ, майже всі з яких перебувають у державному підпорядкуванні, та охоплює такі їх типи: університети і прирівняні до них ВНЗ (технічні вищі школи, технічні університети, педагогічні вищі школи, теологічні вищі школи тощо); інститути прикладного мистецтва та музичні інститути; вищі фахові школи (зокрема управлінські вищі фахові школи) [16; 17].

Панівне становище в інституційній академічній ієрархії системи вищої освіти Німеччини посідають університети, що характеризуються своїм специфічним підходом до освітнього процесу і наукових досліджень [18]. Окрім цих традиційних ВНЗ, статус університету мають технічні вищі школи та

технічні університети, основним завданням яких є надання вищої освіти в галузі природничих і технічних наук. Прирівняними до університетів є також вищі теологічні та педагогічні школи, що пропонують студентам лише один навчальний напрямок – підготовку вчителів. Щоправда, вони майже в усіх федеральних землях увійшли до складу університетів або були реорганізовані у вищі школи з широким спектром навчальних напрямків. Тому в Німеччині існує декілька варіантів педагогічної освіти, два з яких є найбільш поширеними: педагогічні і дипломні навчальні курси [16].

Для університетів Німеччини характерними є такі фахові напрямки: мовознавство, культурологія, юриспруденція, економічні та суспільні науки, математика, медицина, спорт (за яким здійснюється підготовка тренера-викладача), природничі науки, лісництво, аграрні й інженерно-технічні науки [16; 19].

Напрямки, за якими готують фахівців у галузі медицини, ветеринарії, фармації, харчової промисловості, юриспруденції, освіти, передбачають складання державних іспитів, на яких обов'язково присутні представники державних екзаменаційних відомств. Необхідно зазначити, що юристи та педагоги після першого державного іспиту проходять випробувальну практику, яка завершується другим державним іспитом, і лише тоді мають право працювати за відповідною професією. Педагогічні фахівці здобувають такі міжнародні академічні ступені: бакалавр педагогіки та магістр педагогіки [18].

Університети Німеччини мають якісний науково-педагогічний потенціал і являють собою різні науково-дослідні центри [16; 20]. Вони паралельно з підготовкою фахівців виконують наукові дослідження на замовлення державних установ, монополій, фірм. Навчальний процес в університетах розподіляється на базовий та основний етапи. Базовий етап розраховано на два роки і дає загальнотеоретичну підготовку. Основний етап навчального процесу передбачає розподіл навчання на два потоки: практичний (2 семестри) та теоретичний (4 семестри). За час навчання на основному етапі студент має

визначити галузь своїх наукових інтересів, розширити свої наукові знання і поглибити практичні, отримані на базовому етапі [16].

У Німеччині є “професійне наглядання” за абітурієнтом упродовж усього навчання, на державних іспитах, педагогічній практиці, захисті дипломної роботи, на стажуванні та в період випробувального терміну впродовж 1–2 років після отримання диплому в якості молодого фахівця. Приступивши до роботи, учитель стає об’єктом професійного наглядання. Форми оцінювання містять: поточну оцінку (загальна характеристика, досє, професійний імідж); регулярну оцінку або атестацію, що проводиться один раз на п’ять років; планову службову оцінку, зумовлену виробничою необхідністю, наприклад, у процесі зміни роботи. Система службового професійного оцінювання і перехід на наступний рівень у кар’єрі є програмою максимум [16; 21; 22].

У контексті нашого дослідження німецька система підготовки майбутніх тренерів-викладачів є цікавою й оригінальною. Це підтверджують успішні показники на світовій спортивній арені, що є результатом професійної діяльності тренерів-викладачів Німеччини.

Особливий інтерес для вітчизняної професійної освіти становить британська система забезпечення якості педагогічної підготовки. Її сучасна модель містить такі ключові параметри, як: освітній процес, особистість, організаційну структуру освіти, які, взаємодіючи між собою, здатні забезпечити їх глибоку інтеграцію [23].

Важливим принциповим положенням забезпечення якості педагогічної освіти є: урахування базової потреби людини в неперервному вдосконаленні та самореалізації; широкий демократизм освітньої системи, її доступність і відкритість; різноманітність освітніх послуг та право кожного педагога на вибір власної стратегії подальшої освіти; створення цілісного “освітнього поля” (інтеграція формальних і неформальних видів освіти). Так, у межах традиційної дворівневої моделі, що функціонує у Великій Британії, є мінімум два освітніх шляхи для підготовки майбутніх педагогічних фахівців, зокрема тренерів-викладачів. В Англії та Шотландії отримання кваліфікації у сфері освіти є

можливим через бакалаврат, де навчання триває три (Англія) або чотири (Шотландія) роки і завершується присвоєнням ступеня бакалавра в галузі освіти, а також через навчання на однорічних курсах з отриманням сертифіката (Postgraduate Certificate in Education). У цьому випадку потрібно мати ступінь бакалавра у визначеній предметній галузі, у тому числі за напрямком “спорт” [20].

Дослідження структури британської системи педагогічної освіти надало можливість виявити, що вона має три рівні. *На першому рівні* використовуються як неуніверситетські, так і університетські програми педагогічної освіти на двох освітніх рівнях: доступневому (на базі середньої освіти) та післяступеневому (на базі бакалавра, отриманого у ВНЗ). Університети мають значний вплив на підготовку педагогічних фахівців. На сьогодні існує сім основних програм університетських кваліфікацій для отримання вищої педагогічної освіти [23]. *Другий рівень* педагогічної освіти у Великій Британії передбачає теоретичну і практичну підготовку під час “пробного року”, тобто періоду адаптації випускника університету або коледжу до умов навчального закладу. Стажування у навчальних закладах характеризується як процес, у результаті якого випускники педагогічних ВНЗ отримують розвивальну підтримку під час першого року викладання. Така програма спрямована на становлення молодого фахівця та має велике майбутнє, оскільки базується на прогресивній моделі навчання, педагогічній підтримці і вдосконаленні вмінь та навичок педагога [24]. *Третій рівень* педагогічної освіти Великої Британії передбачає проходження короткострокових і довгострокових курсів в інститутах педагогіки ВНЗ (наприклад, в Інституті педагогіки Лондонського університету), у незалежних консультативних групах, що діють у структурі Департаменту освіти та науки [24].

Встановлені і визнані державою національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості професійного навчання в Німеччині та Великій Британії. Однак механізми їхнього функціонування і результати застосування суттєво відрізняються через властиві цим системам особливості. Регульовальні

норми в німецькій дуальній системі визначають мінімальні стандарти якості навчання. Це змушує підприємства вкладати кошти в професійне навчання, що виходить за межі безпосередніх потреб підприємств у кваліфікаціях, які відповідають довгостроковим інтересам національної економіки. Підприємства не мають можливості одержати переваги в конкурентній боротьбі за рахунок зниження якості професійної підготовки або використання дешевої робочої сили в якості учнів [25].

У Великій Британії кінцевою метою навчання майбутніх тренерів-викладачів є набуття професійних кваліфікацій. Це означає опанування знань, умінь та навичок, необхідних для конкретної трудової діяльності. Кваліфікації також передбачають здатність самостійно вирішувати виникаючі проблеми і пристосовуватися до мінливих вимог. Навчальні плани підготовки майбутніх тренерів-викладачів орієнтовано на виробничу практику, прийнятну на прогресивних установах галузі. Це призводить, насамперед, у галузях з мінливими вимогами до кваліфікацій, до необхідності постійно оновлювати стандарти. Якщо стандарти розроблено з урахуванням вимог найсучасніших підприємств, існує небезпека того, що велика кількість організаторів навчання не зможе їм відповідати. Збереження старих стандартів після появи нових збільшує кількість посвідчень про професійне навчання та знижує прозорість професійних кваліфікацій [26].

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття “стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду навчання (ЕФО – Турін) зазначено: “Професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, оскільки стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти та підготовки у відповідність до вимог трудової галузі. Будь-який із них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт” [27].

У виданих Європейським фондом навчання матеріалах щодо міжнародних наукових дискусії зазначено таке: “Стандарти професійної освіти і підготовки – це загальний опис робочих функцій, які повинні практикуватися в межах певної спеціальності, а також представлення відповідних знань та навичок” [27].

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці і результатах освіти значно зростає та вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти і переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей створено Національний комітет освітніх стандартів та вдосконалення освіти. У завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президенті, Міністерстві освіти та Конгресі США [28].

Ураховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не лише надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів. На основі такого підходу до проблеми з боку уряду дослідники роблять висновок: рівень освіти населення США має добрий науково-фінансовий фундамент, що в цілому надасть можливість вирішити проблему освіти у майбутньому. Для освітніх стандартів США, у тому числі і в підготовці майбутніх тренерів, характерними є такі особливості:

– освітні стандарти регулюються такими нормативними документами, як “Акт про освіту з метою зміцнення економічної безпеки”, “Laws for Education. US Department of Education, Wash., D. C. 1990”, “Америка в 2000 р.: стратегія освіти” (1991), програмна концепція пріоритетних цілей освіти Національної асоціації губернаторів США “Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти” (1991) [29];

- стандарт розглядається як сукупність кінцевих та супутніх цілей (у галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;
- здійснюється фундаменталізація основних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються вияви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як іноземної мови та одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика;
- передбачається зміна підходу до диференціації, на першому і другому рівнях за ISCED – єдина навчальна академічна підготовка.

У Великій Британії освітні стандарти розробляються та функціонують на основі урядового документу “Національний навчальний план” (National Curriculum) – NC, створеного на неконкурсній, неконкурентній основі (1987) і введеного поетапно (1991–1995), та Закону про освіту (1988) [30].

Особливостями англійських освітніх стандартів, зокрема і в професійній підготовці майбутніх тренерів-викладачів, є такі:

- NC містить 10 навчальних предметів, у тому числі 3 дисципліни, які утворюють ядро програми (foundation subjects), та виступає як широкий і збалансований єдиний навчальний план;
- стандарт передбачає наявність просунутих цілей та рівнів для вступу в університет;
- розподіл часу між предметами здійснюється за розсудом навчального закладу;
- стандарт передбачає, що обсяг часу, який відводиться на державний навчальний план, повинен складати 70–75 %;

- стандарт забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів та регулярного контролю рівнів навченості;
- стандарт визначає кількість розділів та їхній зміст для кожного етапу;
- стандарт передбачає можливість варіативності і диференціації навчання (різними предметами – різними підходами) шляхом виокремлення “основних” (Core Study Units) та допоміжних (додаткових) (Supplementary Units) розділів;
- стандарт забезпечує вибір – як точного адресата стандарту – учня;
- стандарт вводить оцінювані засоби і технології;
- стандарт передбачає обов’язкове опанування однієї з 19-ти іноземних мов, диференційованих по двох групах: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав;
- стандарт вводить пріоритетність у NC навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості [31].

“Нові умови у сфері праці, – записано у Програмному документі ЮНЕСКО, – впливають на цілі викладання та підготовки в галузі вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів не можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів, надають їм можливість розумно підходити до технічних, економічних, культурних змін та розмаїтості, здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва і пристосованість, а також більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі” [32].

В інших місцях своєї публікації В. Бетхер зазначає, що стандарти мають бути точними та конкретно операціоналізованими. Стандарти, сформульовані занадто широко і невиразно, допускають більший ступінь індивідуальної варіативності. Освітній процес та всі компоненти системи навчального закладу покликані бути організованими відповідно до системи чітко сформульованих очікувань, які містяться у стандарті, на підставі “логіки стандарту” [33].

Не можна не відмітити подібні проблеми у ВНЗ України з підготовки майбутніх тренерів-викладачів: відсутність єдиних стандартів підготовки

майбутніх тренерів-викладачів, структури і змісту навчальних планів; довільне викладання профільюючих дисциплін; неоднакова кількість годин фахових дисциплін; суб'єктивність систем оцінювання знань майбутніх фахівців. Тому постала необхідність уніфікації навчальних планів з підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів шляхом розроблення єдиного діючого в межах України нормативного документа.

Висновки. Одержані результати переконують у потребі вдосконалення в Україні роботи ВНЗ із професійної підготовки, формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі їх професійного становлення.

Професійна підготовка майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ повинна здійснюватися з урахуванням набутого досвіду, розвитку сучасних інноваційних технологій, тенденцій щодо модернізації фахової підготовки у становленні майбутнього фахівця і прагнення України інтегруватися в європейське співтовариство. Професійна підготовка повинна бути спрямована на соціальне замовлення, ураховувати соціально-економічні зміни в державі й орієнтуватися на розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, здатних конкурувати на державному і світовому ринках праці.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягатимуть у вивченні професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки як складової професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Овчарук, О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

2. Конох, А. П. Сутність та структура професійно-педагогічної компетентності як найвищого рівня педагогічної майстерності / А. П. Конох // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 12. – С. 20–28.

3. Тимошенко, О. В. Теоретико-методологічні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Тимошенко. – К., 2009. – 45 с.

4. Свищев, И. Д. Ориентация специалистов на профессиональную самореализацию в сфере физической культуры и спорта / И. Д. Свищев, С. В. Ерегина // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 12. – С. 43–40.

5. Музиченко, Ю. Професійна мобільність учителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Музиченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 17–21.

6. Пономарев, Г. Н. Государственные образовательные стандарты в области физической культуры и спорта: проблемы и перспективы усовершенствования / Г. Н. Пономарев // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 12. – С. 9–14.

7. Латыпов, И. К. Непрерывное профессиональное образование в сфере физической культуры: состояние, проблемы и перспективы / И. К. Латыпов // Теория и практика физ. культуры. – 2004. – № 9. – С. 50–52.

8. Фазлеев, Н. Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту / Н. Ш. Фазлеев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 12. – С. 9–12.

9. Магин, В. А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 39–41.

10. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

11. Мартиненко, В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 55–58.

12. Bowden, J. Competency – Based Education [Електронний ресурс] / J. Bowden // Neither a Panaceanor a Pariah. – Режим доступу : www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html.

13. Нероба, Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ева Нероба. – К., 2004. – 14 с.

14. Nieroba, E. Przemiany edukacji nauczycielskiej – wnioski pod adresem kształcenia nauczycieli w uczelni technicznej / E. Nieroba, I. Zawiocki // Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyi’szej ; pod red. E. Saiaty. – Wydawnictwo ITE-Radom, 2003. – S. 83–89.

15. Барський, Т. Дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін (за матеріалами технічної освіти у Польщі) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Тадеуш Барський. – К., 1999. – 43 с.

16. Hochschulrahmengesetz Vom 12 April 2007 (BGBl. IS.506). – Bonn : DokumentationsundBildungsinformationsdienst, 2007. – 506 s.

17. Ministerium für Wissenschaft und Forschung des LandesNordrhein-Westfalen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen // Studium und Erste Staatsprüfung für Lehramteran Schulen. – Dusseldorf : [s. n.], 1992. – S. 25–40.

18. Badry, G. Padagogik Grundlagen und Arbeitsfelder / G. Badry, M. Buchka, R. Knapp. – Berlin : Luchterhand, 1992. – 389 s.

19. Stratmann, K. Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eineungelosteAufgabe / Stratmann K. – Bochum : [s. n.], 1995. – S. 483–494.

20. Fried, L. Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis / L. Fried // Brennpunkt: Lehrerbildung. – Opladen, Leske + Budrich, 1997. – 411 s.

21. Абашкіна, Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.

22. Nieroba, E. Techniczno-informatyczne przygotowanie miodzieiy a wspiyczesny rynek pracy / E. Nieroba // Wychowanie techniczne; pod red. I. Wilsz. – Czstochowa : WSPCz K. Stochowa, 2003. – S. 33–37.

23. Сабирова, Д. Р. Профессиональное педагогическое образование в Англии / Д. Р. Сабирова. – Казань : КГУ, 2006. – 160 с.

24. Сабирова, Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Д. Р. Сабирова. – К., 2008. – 40 с.

25. Стандарты профессионального образования зарубежных стран / под ред. Т. Ф. Ларионова. – М. : Высшая школа, 1993. – 97 с.
26. Рыжов, В. А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании / В. А. Рыжов. – М. : Высш. шк., 1991. – С. 87.
27. Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования : коллективная монография / под ред. : Шамрай Н. Щ. – М. : ИТО, 2003. – 136 с.
28. Criteria for accreditation on colleges. Southern Association of Colleges and Schools 1886 Southern Lane, Georgia 30033-4097. – P. 124.
29. Approved by College Pelegate Assembly December, 1984-Atlanta? Georgia? Eight Edition, 1992. – P. 89.
30. The British National Curriculum: design and technology. – L., 1996. – P. 4.
31. National Standards for Head teachers. Teacher Trainang Agency. – London, 1998. – P. 98.
32. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.
33. Bettcher, W. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehungoderwas? Zur DiskussionumStandardisierunginderallgemeinbildendenSchule / Bettcher Wolfgang // KompetenzentwiclklunginderBerufflichenBildung. Leske+Budrich, Opladen, 2002.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Романишина Л. М.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2013.

Павлюк Е. А. Анализ мирового и отечественного опыта организации профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей в высшем учебном заведении

В статье анализируется мировой и отечественный опыт профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей с позиции анализа профессионального становления в высшем учебном заведении, исследуется современное состояние особенностей подготовки педагогических специалистов в странах Европы, Российской Федерации и США. Обосновано, что профессиональная подготовка должна быть направлена на социальный заказ, учитывать социально-экономические изменения в стране и ориентироваться на развитие профессиональной компетентности будущих тренеров-преподавателей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное становление, учебный процесс, тренер-преподаватель, методика, компетентность.

Pavliuk Ye. O. Analysis of the world and native experience of the professional training arrangement of the future trainer-teacher at the higher educational establishments

This article deals with the analysis of the world and native experience of the professional training arrangement of the future trainer-teacher according with the analysis of a professional formation in the higher educational establishments. The contemporary training peculiarities of the teaching staff in Europe, Russia and the USA have been discovered. We have proved that the professional training should be oriented towards social order and take into consideration social and economic changes in the country, and it should be aimed at the development of the professional competence of the future trainer-teacher in the process of professional training.

Key words: professional training, professional formation, educational process, trainer-teacher, technique, competence.