

1) на основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження та емпіричного досвіду підготовки вчителів-предметників до фізичного виховання учнів визначити особливості трактування поняття “готовність”; 2) визначити компоненти готовності майбутніх учителів-предметників до фізичного виховання учнів. Узагальнивши судження різних науковців щодо цього питання, визначили, що “підготовка” є процесом, а “відповідність” – результатом цього процесу, результатом професійного навчання. Відповідно до цього можна говорити про те, що “готовність до фізичного виховання учнів” є результатом навчально-виховного процесу, який здійснюється через певні компоненти, що між собою взаємопов’язані.

**Ключові слова:** підготовка, готовність, фізичне виховання, учитель-предметник, учні.

**Андрей Огнystий, Екатерина Огнystая, Эдуард Малиар. Дефиниция “готовность” в контексте будущей профессиональной деятельности учителей-предметников в направлении физического воспитания учащихся.** В статье раскрыта дефиниция “готовность” учителя-предметника к физическому воспитанию в школе. Проанализировать содержание, компоненты готовности для формирования теоретических знаний и практических умений и навыков студентов в дальнейшей профессиональной деятельности по направлению “Физическое воспитание”. Задачи исследования: 1) на основе анализа научно-методической литературы по проблеме исследования и эмпирического опыта подготовки учителей-предметников к физическому воспитанию учащихся определить особенности трактовки понятия “готовность”; 2) определить компоненты готовности будущих учителей-предметников к физическому воспитанию учащихся. Проанализировав суждения различных учёных по поводу данного вопроса, определили, что “подготовка” является процессом, а “готовность” – результатом этого процесса, результатом профессионального обучения. В связи с этим можно говорить о том, что “готовность к физическому воспитанию учащихся” является результатом учебно-воспитательного процесса, который осуществляется через определенные компоненты, которые между собой взаимосвязаны.

**Ключевые слова:** подготовка, готовность, физическое воспитание, учитель-предметник, ученики.

**Andrew Ognystiy, Kateryna Ognysta, Edvard Maliar. Definition of “Readiness” in the Context of Future Professional Activity of Subject-Teachers in the Direction of Physical Education.** The article disclosed the definition of “readiness” of subject-teachers of physical education at school. The contents of the components of readiness for the formation of theoretical knowledge and practical skills of students in further career in the direction of physical education. Research objectives: 1. On the basis of scientific and methodological literature on empirical research and experience in training of subject-teachers for physical education students to identify the particular interpretation of the concept of “readiness”. 2. Identify components of readiness for future subject-teachers for physical education students. Analyzing judgments of various scholars on the issue, determined that “training” is a process and “readiness” – the result of this process, the result of training. In this regard, we can say that “willingness to physical education students” is the result of educational process which is carried out through certain components that are interconnected.

**Key words:** training, readiness, physical education, subject teachers, students.

УДК 778.9:396

Андрій Сватъєв

## Методологічні засади професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів

Запорізький національний університет (м. Запоріжжя)

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів й водночас нерозробленість саме методологічних засад зумовили вибір теми нашого дослідження. Методологія – це наука про головні підходи, принципи побудови, форми й способи пізнання та зміни довкілля. Методологічні принципи – це коротко сформульовані теоретичні положення, що узагальнюють досягнення науки в певній галузі та є підставою для подальших досліджень. Методологія вивчає типи й рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв’язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки. Це загальноприйняте визначення дещо звужує наші уявлення про методологічні засади

підготовки до професійної діяльності спеціалістів, які в майбутньому будуть працювати в галузі фізкультури і спорту. Визначення акад. О. М. Новікова щодо *методології як учення про організацію діяльності*, однозначно детермінує і предмет методології – організацію діяльності [8]. Цим визначенням ми й будемо користуватися у всьому подальшому викладі наших підходів до зазначеної проблеми. Отримання наукових знань про таке складне явище, яким є підготовка майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності, значною мірою залежить від підходу дослідника до об'єкта пізнання. У психології розроблено низку концепцій діяльності [3; 6; 7; 10]. Не ставлячи за мету аналізувати всі концепції, виокремимо лише ті, що мають методологічне значення для нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми.** За словниками, дефініція “діяльність” тлумачиться як застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння; праця людей у якій-небудь галузі; спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. У практиці досліджень і звернень теоретиків освіти до поняття діяльності, а потім із його допомогою – до аналізу процесу освіти та освітньої діяльності, спостерігаються спроби виокремити й зіставити наявні розбіжні та навіть у чомусь протилежні підходи до вихідних положень побудови загальної теорії діяльності. На жаль, вони розглядаються як такі, що розміщені в різних площинах, презентуються начебто різні уявлення про загальний об'єкт дослідження (діяльність людини), а тому дають лише однібічні проєкції на неї крізь призму своїх предметів і породжують абсолютно різні й не пов'язані між собою засади та парадигми освітніх теорій.

Версія *розуміння людської діяльності в контексті філософії* культури, що розроблена М. С. Каганом, розглядається нечасто й використовується однібічно та фрагментарно, передусім у контексті аналізу структури і змісту тих здібностей та особистісних якостей людини, що потрібно сформувати й розвинути в освітньому процесі, оскільки зміст останнього має бути ізоморфним культурі людства в цілому [3]. *Психологічний підхід до побудови теорії діяльності*, початок якому покладено в роботах наукової школи О. О. Леонт'єва. А потім, отримавши розвиток у різних напрямках досліджень близьких до неї шкіл П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, він спричинив побудову певної загальної версії, у межах якої діяльність людини, за суттю, зводиться до діяльності окремого індивіда. За О. О. Леонт'євим, діяльність, на відміну від простої виконавської дії, повинна мати певний життєвий сенс для людини, що забезпечується тільки в тому випадку, якщо в неї є спільна мета, яка повністю збігається з основним мотивом її поведінки в певній ситуації [6]. Усі окремі дії, що входять до структури діяльності, також мають бути опосередковано пов'язані з цим спільним мотивом та метою – тільки тоді вони є елементами її структури. Дії ж розбиваються на окремі операції, що дають змогу говорити вже про способи її виконання. За такого підходу діяльність людини взагалі та освітня зокрема постає переважно або цілком як певний продукт індивідуальної активності. Синтез настільки полярних підходів до феномену діяльності людини, а, відповідно, і до освітньої діяльності, виявляється непростим. Як зазначає В. І. Слободчиков, достатньо зіставити ряди понятійних розчленувань категорії діяльності в методології (школа Г. П. Щедровицького) і психології (школа О. М. Леонт'єва), щоб остаточно перестати розуміти, про яку (чию та в якому місці виконувану) діяльність ідеться, і тим більше втрачається будь-яка можливість вибудувати конструктивне уявлення про неї з метою розв'язання цілої низки фундаментальних проблем (розвиток здібностей людини, професійна компетентність, зміст освіти – список можна продовжити) [2]. У межах розглянутих концептуальних схем діяльності людини й відповідного їм різного бачення освітнього процесу в цілому залишаються поза увагою або, у всякому разі, не в центрі уваги процеси культурогенезу людської діяльності, виникнення, становлення, функціонування й розвиток її культурної складової частини, що є предметом відтворення, трансляції та засвоєння в процесі освіти. Отже, за О. О. Леонт'євим, діяльність, на відміну від простої виконавської дії, повинна мати певний життєвий сенс для людини, що забезпечується тільки в тому випадку, якщо в неї є спільна мета, яка повністю збігається з основним мотивом її поведінки в певній ситуації [6]. Усі окремі дії, що входять до структури діяльності, також мають бути опосередковано пов'язані з цим спільним мотивом та метою – тільки тоді вони є елементами її структури. Дії ж розбиваються на окремі операції, що дають підставу говорити вже про способи її виконання. *Саме це визначення діяльності О. О. Леонт'єва будемо використовувати в контексті нашого дослідження.*

Із часів Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. В. Петровського в психології виокремлюють три головних типи діяльності, що змінюють один одного в онтогенезі – гра, навчання, праця. Б. Г. Анан'єв більш узагальнено подає типи діяльності, вивівши їх за межі онтогенезу – праця, спіл-

кування та пізнання; О. М. Леонтьєв виокремлює два типи діяльності – праця й спілкування; Г. С. Батищев розрізняє дві сторони діяльності людини – активність і спілкування. Авторство поняття “привідний тип діяльності” належить О. М. Леонтьєву. Він, а також С. Л. Рубінштейн спробували проаналізувати основні типи людської діяльності (гра, навчання, праця).

Проблемою діяльнісного підходу, структури діяльності, її різновидів і впливу на різні сфери людського життя займалися такі автори, як С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, К. А. Альбуханова-Славська, Є. О. Клімов, А. К. Маркова та ін. Проте аспект впливу підготовки на успішність професійної діяльності майбутнього тренера-викладача висвітлений недостатньо, унаслідок чого ми вирішили у своєму дослідженні звернутися до цієї проблеми, тому що вона здається нам найбільш цікавою. Розкривши сутність цього питання, зможемо використати результат у практичній діяльності майбутнього фахівця із фізкультури та спорту.

Порівняльний аналіз тлумачних і лінгвістичних словників, енциклопедій та наукових робіт переконливо показує, що поняття “діяльність”, формуючись у філософії, фізіології, соціології й психології, у результаті перехресних запозичень набуло чотири основні значення – праця, робота, активність і поведінку [1; 3; 8; 9]. Синонімію діяльності й активності найлегше пояснити лінгвістичними феноменами. Поширення багатомовності в першій половині XIX ст. серед наукової інтелігенції призвело до синонімізації німецького поняття “діяльність” із латинською, французькою та англійською – “активність”. Діяльність у сенсі активності або роботи частіше розглядається в фізіології, особливо в дослідженнях І. М. Сеченова, І. П. Павлова й ін.

Якщо загальнопсихологічний термін “діяльність” розкривається завдяки таким характерним її ознакам, як активність, свідомо цілеспрямованість, мотиваційна обумовленість, опосередкованість (як у сенсі знарядь праці, так і в сенсі методів, способів і прийомів досягнення мети), творча функція, двоплановість, внутрішня (психічна) та зовнішня (фізична) активність, регульована свідомою метою; об’єктивація (екстеріоризація) і суб’єктивація (інтеріоризація) як переходи від внутрішньої та зовнішньої активності і навпаки; структурність; процесуальність як розгортання в континуумі “простір-час”, то професійна діяльність як один із видів загальнолюдської діяльності поряд із зазначеними ознаками повинна характеризуватися ще й іншими, що припускає певну кваліфікацію. До них можна віднести: 1) продуктивність (ефективність), 2) інтенсивність (швидкість), напруженість (витрати психічної та фізичної “робочої сили”), 3) надійність і точність; 4) організованість (мінімізація витрат непродуктивної праці); 5) кваліфікованість, 6) опосередкованість (як залежність від усіляких чинників зовнішнього середовища, знарядь праці тощо); 7) ситуативну зумовленість (як залежність від станів об’єктів діяльності й подій у контрольованих і керованих системах) [10].

Під час визначення методологічних засад професійної діяльності ми орієнтуємося на підхід до вивчення діяльності, розпочатий С. Л. Рубінштейном у 1922 р. і спочатку пов’язаний із проблематикою суб’єкта. За С. Л. Рубінштейном, діяльність – це: 1) завжди діяльність суб’єкта (тобто людини, а не тварини чи машини), а точніше – суб’єктів, які здійснюють спільну діяльність, 2) вона (ця діяльність) споконвічно являє собою практичну взаємодію суб’єкта з об’єктом, тобто за необхідністю є предметною, змістовною, реальною, а не чисто символічною і фіктивною; 3) вона (діяльність) завжди – творча (тією чи іншою мірою), 4) вона самостійна (причому самостійність не суперечить спільності) [9].

З позицій діяльнісного підходу професійний розвиток людини відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, значущою для неї. *Сутність освіти* в тому, що в центрі уваги є не стільки діяльність, скільки спільна діяльність того, хто навчається, із тим, хто навчає, а також у реалізації спільної мети й завдань. На думку О. О. Леонтьєва, діяльнісний підхід – це процес діяльності того, хто навчається, спрямований на становлення його свідомості та особистості загалом [6]. Виходячи з цього, з’ясування методологічних засад потрібно починати з аналізу професійної діяльності. Б. Ф. Ломов писав, що аналізуючи діяльність, слід розглядати її у зв’язку з процесами виробництва, обміну, споживання, з відносинами власності на засоби виробництва, із громадянським і політичним устроєм, з розвитком культури, ідеології, науки тощо в контексті всієї сукупності суспільного життя. Діяльність окремої людини не є самодостатньою: це компонент або складова частина спільної діяльності людей. Спільна діяльність має ті ж психологічні “складники”, що й діяльність індивідуальна, але вони розподілені між членами групи та виступають як їхні спеціальні функції. Вона характеризується спільністю мети, плану, прийняття рішення, оцінки результату, передбачає загальний фонд інформації, який формує і яким користується кожен з учасників діяль-

ності; її внутрішніми моментами є характер ділових і міжособистісних відносин, що складаються в групі [1; 7].

**Завдання** дослідження – проаналізувати методологічні засади професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Аналіз літератури показав, що словосполучення “професійна діяльність” уживається в трьох різних варіантах. Поняттям “професійна діяльність” може позначатися: трудова діяльність людини-діяча, що характеризується високими показниками якості й ефективності; будь-яка складна діяльність, яка постає перед людиною як конституційований спосіб виконання чого-небудь, що має нормативно встановлений характер (у такому розумінні професійна діяльність виступає як об’єктивований спосіб діяльності, не залежний від людини); процес уключення людини в складний вид діяльності, набуття нею професії, що може розглядатися як перетворення нормативно встановленого способу діяльності в індивідуальний, суб’єктивований спосіб діяльності [1; 3]. Трудова діяльність завжди відбувається в певному просторі та часі, в умовах трудового середовища. Під трудовим середовищем, за С. О. Дружиловим, розуміємо сукупність засобів, умов праці й відносин людей, що беруть участь в трудовому процесі. До трудового середовища відносять фізичні чинники (повітря, температура, кольорове оформлення тощо) і техніко-технологічні чинники (засоби праці, предмети праці та технологічний процес) [1].

Аналіз професійної діяльності доцільно починати з її зовнішнього плану, інакше кажучи, із її продуктивної сторони. При аналізі зовнішнього плану діяльності Г. В. Суходольський пропонує використовувати тривимірний базис із координатами – суб’єкти, способи, процеси діяльності [10]. *Суб’єктом діяльності може виступати або окремий індивідуум (професіонал), або колектив професіоналів: первинний, тобто мала група у вигляді спортивної секції, або вторинний у вигляді спортивної команди.*

Отже, загалом можна говорити про три види суб’єктів професійної діяльності: 1) індивідуальний суб’єкт професійної діяльності – професіонал, 2) колективний суб’єкт професійної діяльності – професійна група фахівців, 3) сукупний суб’єкт професійної діяльності – соціальна група професіоналів (або професійне співтовариство (спільнота), команда, спортивний клуб, збірна спортсменів тощо). У нашому поданні індивідуальним суб’єктом виступає окремий професіонал; колективним – професійна команда спортсменів, а персоніфіковано-розосередженим суб’єктом – професійне співтовариство. У межах соціокультурного підходу єдність професійного співтовариства (спільноти) трактується за допомогою феномену професійної культури як специфічного способу організації професійної діяльності, відповідального за стійке відтворення професійних знань, способів і прийомів діяльності, зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, стилів життя [5] (рис. 1).

Формування професійної культури зумовлюється специфікою професії, умовами її зародження й контролюється, насамперед, макросередовищем – соціокультурним, економічним, політичним, хоча й внутрішньо-професійна взаємодія також впливає на становлення професійної культури. Тому пряме управління професійною культурою, мабуть, неможливо.

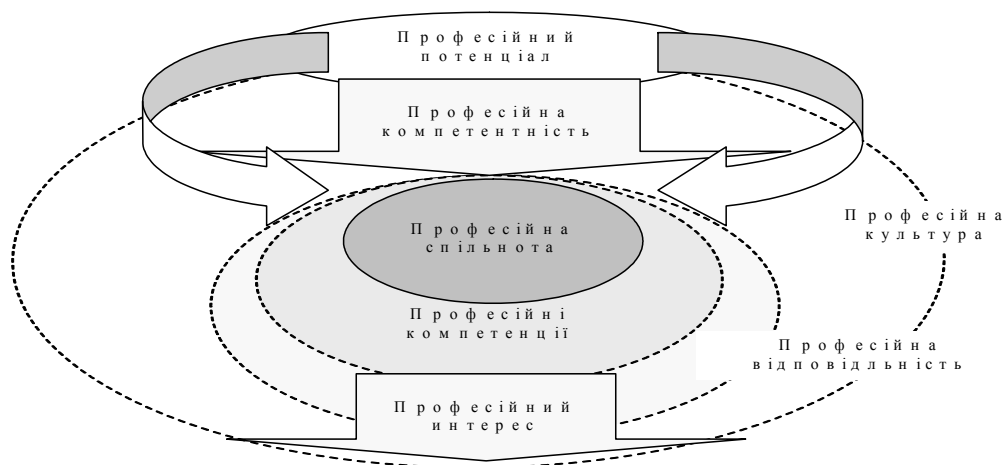


Рис. 1. Соціокультурна модель професійної спільноти (за Н. В. Кропотовою)

Зі свого боку, специфіка об'єктів професійної діяльності відображається й розкривається у вигляді певних властивостей і відносин, процесів і станів цих об'єктів, у їх взаємозв'язках і взаємодіях з суб'єктами – професіоналами. Сукупність властивостей, відносин, процесів, станів і відображають їхні якісні та кількісні характеристики, утворюють предмети дій і діяльності [1]. *Предметом професійної діяльності майбутнього тренера-викладача* є система властивостей та взаємин об'єктів, явищ, процесів, якими фахівець повинен подумки або практично оперувати при розв'язанні професійного завдання. Професійне завдання, за Г. В. Суходольським, є професійною метою, що подана в умовах конкретної професійної діяльності [10].

Отже, якщо об'єкт професійної діяльності – це деякий фрагмент дійсності, то *предмет діяльності професіонала* – це грань, сторона цього об'єкта. Грунтуючись на визначенні засобів праці, запропонованому Є. О. Климовим, надалі під *засобами професійної діяльності майбутнього тренера-викладача* будемо розуміти будь-яку реальність, що дає можливість спеціалістові взаємодіяти з предметом професійної діяльності згідно з його метою [5]. Будь-яка трудова діяльність має певну психологічну структуру. Спрощена макроструктура діяльності визначається у вигляді такої послідовної ланцюжка: мета → мотив → спосіб → результат. Так, для того, щоб досягти бажаного результату, потрібно знати мету, мати способи досягнення мети і засоби для реалізації цих способів. Г. В. Суходольський для вираження зовнішнього плану діяльності пропонує застосовувати тривимірний базис із координатами – суб'єкти, способи, процеси діяльності [10]. *Суб'єкт діяльності* – це або окремих професіонал, або колектив професіоналів, *спосіб професійної діяльності* може бути особистим (індивідуальним) або груповим (колективним), *процеси діяльності* відбуваються як усередині об'єктів, суб'єктів та зовнішнього (щодо діяльності) середовища, так і поміж ними. Дослідники в галузі психології професійної діяльності й акмеології практично одноставні в думці, згідно з якою, поняття “професіоналізм” може бути розкрито тільки в межах продуктивної професійної діяльності. Особистісні зміни, що відбуваються під час професійної діяльності, приводять до становлення особистості як суб'єкта діяльності. Так, Е. Ф. Зеєр під *професійним становленням суб'єкта* розуміє рух особистості в процесі професійної праці. Професійне становлення суб'єкта розгорнуто в часі й охоплює період від початку формування професійних намірів до фінішу, який закінчує активну професійну діяльність.

Аналіз чинних теоретичних та емпіричних досліджень у сучасній психології праці дав змогу визначити дві основні ідеї, що є основою розробки концепцій професійного розвитку. Концепції першого виду ґрунтуються на уявленні про професійний розвиток як процес проходження людиною в одній професії певних етапів, на кожному з яких відбувається формування різних психічних новоутворень, що підготовляють суб'єкта до переходу на іншу, найчастіше більш “високу” стадію розвитку (Климов Є. О., Маркова А. К.). Основою другої концепції є ідея вивчення змін, що відбуваються в психологічній структурі суб'єкта праці в процесі професіоналізації. Так, концепція розвитку суб'єктів праці (автор – Є. О. Климов) описує особливості окремих стадій у цілісному процесі формування людини як суб'єкта праці [5]. Початок цього процесу науковець убачає в періоді дошкільного та шкільного віку, коли закладаються основні уявлення про працю та різні професії. Це допрофесійний розвиток, що охоплює стадії передгри, гри і стадію оволодіння навчальною діяльністю. Період вибору професії, на думку Є. О. Клімова, є одним з найбільш важливих і складних для становлення професіонала. Автор концепції пропонує можливе угруповання фаз життєвого шляху професіонала, виокремлюючи такі фази: оптації, адепта, адаптації, інтернату, майстерності, авторитету, наставництва [5].

Назвемо фази розвитку професіонала за Є. О. Климовим: 1) *фаза оптанта, або оптації*. Людина стоїть перед проблемою вибору професії або вимушеної зміною професії і здійснює свій вибір. Зазначена проблема може поставати й перед підлітками, і майбутніми випускниками середньої школи, і професіоналами. Ця фаза завершується формуванням реалістичного уявлення про світ праці та свого місця в ньому, появою професійного плану; 2) *фаза адепта або професійної підготовки*. Відповідно до багаторічної професійної підготовки в суб'єкта навчально-професійної діяльності відбуваються істотні зміни в самосвідомості, у спрямованості, поінформованості, умілості; 3) *фаза адаптації молодого фахівця до роботи*. Є відмінності в соціальних, діяльнісних нормах навчального закладу та колективу. У зв'язку з цим фахівець повинен зрозуміти, відчувати нові норми, які регулюють його поведінку, спосіб життя, манери, зовнішній вигляд, засвоїти “технологічні” тонкощі професії та має навчитися відповідати цим нормам. Професіонал повинен адаптуватися до роботи. 4) *Фаза інтернату*. Професіонал набуває значного професійного досвіду (“входженням у професію”), має

професійну спрямованість, здатний самостійно виконувати основні професійні функції; 5) *фаза майстерності* охоплює характеристики наступних за нею фаз – авторитету, наставництва. Суб'єкт діяльності здатен розв'язувати найскладніші професійні завдання. Майстер відрізняється від інших спеціальними якостями, уміннями або універсалізмом, широкою орієнтованістю у своїй професійній галузі. Він виробив індивідуальний стиль діяльності, стабільно отримує хороші результати діяльності; 6) *фаза авторитету*. Професіонал є майстром своєї справи. Професійна діяльність характеризується високою успішністю. Незважаючи на свій біологічний вік, він успішно розв'язує професійні завдання, спираючись на високий рівень професіоналізму, умілість, організаторські здібності; 7) *фаза наставництва*. Авторитетний майстер своєї справи в кожній професії має однодумців, учнів, які переймають його досвід, наслідують його. Життя професіонала, незважаючи на його біологічний вік, має певну перспективу, сенс у зв'язку з передачею досвіду молодим професіоналам, відстеженням їхніх успіхів, посиленням включенням в їхні справи.

Отже, запропонована фазовість у професійному розвитку суб'єкта дає змогу більш диференційовано уявити життєвий шлях професіонала як певну цілісність. Проте А. К. Маркова разом із рівнями допрофесіоналізму, професіоналізму й суперпрофесіоналізму розглядає рівні непрофесіоналізму (або псевдопрофесіоналізму) та післяпрофесіоналізму. Рівень непрофесіоналізму характеризується наявністю деформацій у становленні професіонала [7]. Уключаючи рівень непрофесіоналізму й рівень післяпрофесіоналізму як закінчення професійного шляху, А. К. Маркова тим самим робить концепцію професійного розвитку логічно завершеною. Саме ця концепція і є методологічним складником нашого дослідження.

**Висновки.** Отже, методологічними засадами нашого дослідження визначено *на філософському рівні* теорію пізнання; положення про взаємообумовленість теорії та практики, ідеального й матеріального; основні форми буття матерії (рух, простір і час); філософські положення про єдність, взаємозв'язок предметів, явищ та процесів об'єктивної дійсності; закони й категорії діалектики та формальної логіки; *на загальнонауковому рівні*: теорія систем та системного підходу; теорія діяльності й діяльнісного підходу; *на конкретно-науковому рівні* – концепцію професійного розвитку, теорію розвитку особистості; принципи й методи особистісно-зорієнтованого й компетентнісного підходів; теорія педагогічного проектування; дидактичні закони; закономірності, принципи, положення про цілісність педагогічної діяльності; комплексний підхід до навчання; теорію поетапного формування дій.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в поєднанні методологічних засад і методичних підходів до підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності.

#### *Список використаної літератури*

1. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / Дружилов С. А. – Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2011. – 296 с.
2. Исаев Е. И., Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / Исаев Е. И., В. И. Слободчиков – М. : Шк. пресса, 2000. – С. 212–385.
3. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. / Каган М. С. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
4. Климов Е. А. Реплика о структуре профессионализма и профессионала / Е. А. Климов // Психология профессионала. – 1996. – С. 145–204.
5. Кропотова Н. В. Профессиональная компетентность (опыт трансдисциплинарного исследования) / Н. В. Кропотова // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наук. пр. – Х. : УПА, 2007. – № 16. – С. 356–369.
6. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании / А. А. Леонтьев Начальная школа. Плюс. Минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, А. Д. Новиков. – М. : СИНТЕГ. – 668 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
10. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Суходольский Г. В. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.

#### *Анотації*

*Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів зумовили вибір предмета дослідження. Методологічними засадами дослідження визначено на філософському рівні теорію пізнання – положення про взаємообумовленість теорії та*

практики, ідеального й матеріального – основні форми буття матерії, філософські положення про єдність, взаємозв'язок предметів, явищ і процесів об'єктивної дійсності; закони й категорії діалектики та формальної логіки; на загальнонауковому рівні – теорію систем та системного підходу; теорію діяльності й діяльнісного підходу; на конкретно-науковому рівні – концепцію професійного розвитку, дидактичні закони й закономірності, принципи, положення про цілісність педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** методологія, підготовка тренерів-викладачів, професійна діяльність.

**Андрей Сват'єв. Методологические основы профессиональной деятельности будущих тренеров-преподавателей.** Актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы подготовки к профессиональной деятельности будущих тренеров-преподавателей обусловили выбор предмета исследования. Методологическими принципами исследования определены на философском уровне теория познания, положение о взаимообусловленности теории и практики, идеального и материального, основные формы бытия материи, философские положения о единстве, взаимосвязи предметов, явлений и процессов объективной действительности – законы и категории диалектики и формальной логики; на общенаучном уровне – теория систем и системного подхода, теория деятельности и деятельностного подхода; на конкретно-научном уровне – концепция профессионального развития, дидактические законы и закономерности, принципы, положения о целостности педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** методология, подготовка тренеров-преподавателей, профессиональная деятельность.

**Andriy Svatyev. Methodological Basics of Future Teaching Trainers' Professional Activity.** Choice of the research object was based on topicality, theoretical and practical importance of future teaching trainers' preparation to professional activity. Through methodological principles the following is defined: on philosophical level: cognition theory, statement about interrelation of theory and practice, ideal and material, philosophical statements about unity and interconnection of objects, events and processes of objective reality, laws and categories of dialectics and formal logics on a general scientific level: systems theory and systematic approach, theory of activity and active approach, on a concrete-scientific level: concept of professional development, didactic laws and regularities, principles and statements about integrity of pedagogic activity.

**Key words:** methodology, teaching trainers' preparation, professional activity.

УДК 159.947.5:796.077.5

Наталія Степанченко

## Особливості професійно-педагогічної мотивації майбутнього спортивного педагога

Львівський державний університет фізичної культури (м. Львів)

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблема професійно-педагогічної мотивації актуальна, оскільки її практичне вирішення являє собою одну з перспективних ліній розвитку професіонала та, як показує теорія й практика вищої школи, цьому напряду приділяється у ВНЗ фізкультурного профілю ще досить мало уваги. На наш погляд, саме дослідження мотивації спортивного педагога дасть йому змогу виділити сенс своєї професійної діяльності, актуальні проблеми цієї діяльності, усвідомити необхідність її зміни. Окрім цього, нова парадигма освіти приводить нас до іншого бачення позиції педагога-вихователя як джерела цільових, змістовних і процесуальних характеристик навчання. Тому завдання вузівської системи фізкультурної освіти ми бачимо в організації таких умов, які б стимулювали мотивацію професійної діяльності майбутнього спеціаліста в галузі фізичного виховання й спорту та включали в себе конкретні педагогічні взаємодії, насамперед дидактичного плану з акцентом на контекстний підхід. Реалізація цього підходу полягає в інтеграції педагогічної й спортивної складової частини змісту підготовки та обумовлює, з нашої точки зору, ефективне формування мотивації в студентів до оволодіння професією. Водночас формування й вивчення професійно-педагогічної мотивації в студентів фізкультурних ВНЗ у зв'язку з її суттєвими особливостями – це дві сторони одного і того ж процесу, який досі залишається недостатньо вивченим, що, зі свого боку, визначає проблему нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми.** У психолого-педагогічній літературі стосовно мотивації студентів розділяють поняття “навчальна мотивація” та “професійна мотивація”.