

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту**  
**Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
Другого магістерського рівня

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА В ДЮСШ**

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка  
 Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт»  
 Освітня програма «Фізична культура і спорт»  
 Шифр \_\_\_\_\_

Виконав студент ФКС м -24-1 група



Дмитро ДОНЧЕНКО

Підпис Ініціали, прізвище

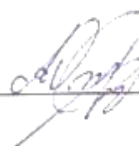
Керівник д-р філософії, доцент  
 Науковий ступінь, звання



Віта ХІМІЧ

Ініціали, прізвище

Нормоконтролер к.н.ф.в.с



Олександр АНТОНЮК

Підпис

Ініціали, прізвище

**До захисту допускаю:**

*в.о.* Завідувач кафедри теорії і методики  
 фізичного виховання і спорту \_\_\_\_\_



Підпис

Тетяна ЧОНИК

Ініціали, прізвище

Дата \_\_\_\_\_

## ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту

Рівень вищої освіти магістр

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт»

Освітня програма «Фізична культура і спорт»

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

## АНОТАЦІЯ

Донченко Д. О. «Психолого-педагогічні особливості формування професійної компетентності тренера-викладача в ДЮСШ» кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» за освітньо-професійною програмою «Фізична культура і спорт». Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2025.

У кваліфікаційній роботі здійснено всебічний аналіз психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності тренера-викладача ДЮСШ в контексті трансформації сучасної системи спортивної освіти. Визначено, що професійна компетентність є інтегральною характеристикою особистості тренера, яка поєднує мотиваційно-ціннісні установки, спеціальні знання, практичні вміння, комунікативну культуру, здатність до рефлексії та педагогічної взаємодії.

Теоретична частина роботи висвітлює структуру, функції та зміст професійної компетентності тренера, акцентуючи увагу на комунікативній складовій як ключовому чиннику ефективної взаємодії з юними спортсменами. Огляд сучасних наукових підходів дозволив обґрунтувати доцільність використання компетентнісного підходу у професійній підготовці тренера-викладача.

Емпіричне дослідження базувалося на використанні методик для діагностики рівня сформованості комунікативних, організаторських і мотиваційних компонентів компетентності. Констатувальний етап виявив потребу у вдосконаленні професійної готовності тренерів, зокрема їхніх комунікативних навичок.

У формувальному експерименті апробовано методику розвитку комунікативної компетентності. Розроблено практичні рекомендації для оптимізації професійної взаємодії тренера з вихованцями, що можуть бути використані у закладах вищої освіти, системі підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури і спорту, а також у повсякденній діяльності тренерів ДЮСШ.

**Ключові слова:** професійна компетентність, фізичне виховання, підготовка тренера-викладача, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід.

### ANNOTATION

Donchenko D. O. “Psychological and pedagogical features of the formation of professional competence of a coach-teacher in a youth sports school” – master's qualification work in the specialty 017 “Physical Culture and Sports” under the educational and professional program “Physical Culture and Sports”. Khmelnytskyi National University. – Khmelnytskyi, 2025.

The qualification work carried out a comprehensive analysis of the psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of a coach-teacher in a youth sports school in the context of the transformation of the modern system of sports education. It was determined that professional competence is an integral characteristic of the coach's personality, which combines motivational and value attitudes, special knowledge, practical skills, communicative culture, the ability to reflect and pedagogical interaction.

The theoretical part of the work highlights the structure, functions and content of the coach's professional competence, focusing on the communicative component as a key factor in effective interaction with young athletes. A review of modern scientific approaches allowed us to substantiate the feasibility of using a competency-based approach in the professional training of a coach-teacher.

The empirical study was based on the use of methods for diagnosing the level of formation of communicative, organizational and motivational components of competence. The ascertaining stage revealed the need to improve the professional readiness of coaches, in particular their communication skills.

In the formative experiment, a methodology for developing communicative competence was tested. Practical recommendations were developed for optimizing the professional interaction of a coach with students, which can be used in higher education institutions, the system of advanced training of physical education and sports specialists, as well as in the daily activities of coaches of youth sports schools.

Keywords: professional competence, physical education, training of a coach-teacher, communicative competence, competency-based approach.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	7
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА</b>	11
1.1. Поняття професійної компетентності у педагогічній науці	11
1.2. Структура та компоненти професійної компетентності тренера-викладача	17
1.3. Психолого-педагогічні підходи до розвитку компетентності у спортивній педагогіці	25
1.4. Особливості професійної діяльності тренера-викладача в ДЮСШ	33
<b>ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ І</b>	36
<b>РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА</b>	38
2.1. Психологічні та педагогічні умови формування комунікативної компетентності тренера	38
2.2. Організаційно-методичні засади дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх тренерів-викладачів	44
2.3. Методичні засади дослідження комунікативної компетентності тренерів-викладачів	52
<b>РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА</b>	57
3.1. Організація та проведення експерименту	57
3.2. Аналіз і узагальнення результатів експерименту	60
3.3. Формувальний етап експерименту з розвитку комунікативної компетентності тренера-викладача	65
3.4. Динаміка показників комунікативної компетентності тренерів-викладачів за результатами формувального етапу експерименту	67
3.5. Практичні рекомендації для тренерів-викладачів ДЮСШ	73
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ ІІІ</b>	76
<b>ВИСНОВКИ</b>	78
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	80
<b>ДОДАТКИ</b>	87

## **ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Сучасна система фізичного виховання та спорту вимагає високопрофесійних кадрів, здатних не лише до ефективної тренерської діяльності, але й до реалізації виховної, педагогічної та соціальної функцій. У цьому контексті особлива роль належить тренеру-викладачу дитячо-юнацької спортивної школи (ДЮСШ), який формує не лише фізичні якості, а й особистість юного спортсмена, його моральні, емоційні та соціальні цінності.

Формування професійної компетентності тренера-викладача є складним і багатограним процесом, що поєднує психологічні, педагогічні, методичні та комунікативні аспекти. Від рівня його професійної компетентності залежить якість навчально-тренувального процесу, ефективність виховної роботи, рівень міжособистісних взаємин з вихованцями, а також загальна результативність діяльності спортивної школи.

В умовах реформування освіти, інтеграції України у європейський освітній простір і підвищення соціальної значущості спорту, актуальність дослідження проблеми формування професійної компетентності тренера-викладача набуває особливої ваги. Сучасні виклики спортивної освіти вимагають переорієнтації від суто технічної підготовки спеціалістів до цілісного, компетентнісного підходу, де тренер-викладач виступає не лише як фахівець зі спорту, а як педагог, психолог, комунікатор і наставник.

У сучасних умовах розвитку системи спортивної освіти роль тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи суттєво зростає. Він є ключовою фігурою в організації навчально-тренувального процесу, носієм професійних і моральних цінностей, від яких значною мірою залежить успішна соціалізація дитини в спортивному середовищі. Високий рівень професійної компетентності тренера-викладача забезпечує не лише досягнення спортивних результатів, а й формування гармонійної, морально зрілої, самостійної особистості спортсмена.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі психолого-педагогічних особливостей формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів, засвідчує різноспрямованість наукових підходів до її вивчення. Дослідники приділяють значну увагу питанням професійної підготовки фахівців

із фізичного виховання та спорту в закладах педагогічної освіти, розглядаючи цей процес як важливу умову становлення компетентного й всебічно розвиненого тренера (А. Конох, Л. Сущенко, Н. Белікова, Є. Павлюк, Б. Шиян та інші); проблемам удосконалення системи курсової підготовки тренерів-викладачів дитячо-юнацьких спортивних шкіл займалися (М. Дутчак, О. Завальнюк, Я. Леонов, О. Нагорняк, О. Петрова), фізкультурно-оздоровчою діяльністю (Н. Денисенко, Л. Іванова), теоретичне осмислення ролі та сутності тренера-викладача й особливостей його професійного формування розглядали у своїх роботах (О. Вацеба, Є. Павлюк, Т. Чопик) та ін.

Сучасний розвиток спортивної педагогіки характеризується розширенням ролі тренера у виховному процесі, зростанням значущості його емоційного інтелекту, педагогічної майстерності, комунікативної культури та здатності до рефлексії. Тому формування професійної компетентності тренера-викладача потребує застосування нових, науково обґрунтованих підходів, які поєднують глибоку теоретичну підготовку, практичний досвід, постійний саморозвиток і психологічну готовність до ефективної педагогічної взаємодії.

Таким чином, дослідження психолого-педагогічних особливостей формування професійної компетентності тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи є своєчасним, суспільно важливим і практично орієнтованим. Воно дозволяє не лише розширити теоретичне розуміння сутності професійної компетентності, а й визначити ефективні педагогічні умови, моделі та рекомендації щодо вдосконалення системи підготовки й професійного розвитку тренерських кадрів у сучасних умовах.

Аналіз наукових праць показує, що дослідники розглядають окремі аспекти діяльності тренера-викладача, проте сучасні вимоги до його особистості актуалізують потребу подальшого пошуку чітких критеріїв, норм і підходів до визначення психолого-педагогічних характеристик майбутнього фахівця. Саме це зумовило вибір теми дослідження **«Психолого-педагогічні особливості формування професійної компетентності тренера-викладача в дитячо-юнацькій спортивній школі»**.

Тема кваліфікаційної роботи затверджена ректором Хмельницького національного університету (наказом № 65 від 25.08.2025 року).

**Мета дослідження** визначити психолого-педагогічні особливості формування професійної компетентності тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи та розробити методичні рекомендації щодо її вдосконалення.

Відповідно до мети нами було сформовано наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати науково-теоретичні підходи до поняття професійної компетентності тренера-викладача.
2. Визначити структуру та складові професійної компетентності тренера-викладача (мотиваційну, когнітивну, діяльнісну, комунікативну, рефлексивну).
3. Розкрити компоненти комунікативної компетентності тренерів-викладачів.
4. Розробити методичні рекомендації підвищення професійної комунікативної компетентності.

**Об'єкт дослідження** процес професійного становлення та діяльності тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи.

**Предмет дослідження** психолого-педагогічні особливості формування професійної комунікативної компетентності тренера-викладача в умовах спортивної освіти.

**Методи дослідження (теоретичні, емпіричні, статистичні):**

теоретичні: аналіз, узагальнення й систематизація наукової літератури з питань педагогіки спорту, психології діяльності тренера, теорії компетентнісного підходу;

емпіричні: спостереження за педагогічною діяльністю тренерів, анкетування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент, самооцінка професійних якостей;

статистичні: кількісна та якісна обробка даних для перевірки достовірності отриманих результатів (коефіцієнти кореляції, відсотковий аналіз).

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що визначено та теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні особливості формування

професійної компетентності тренера-викладача в умовах сучасної спортивної освіти; розроблено практичні рекомендації щодо вдосконалення особистісних якостей тренера-викладача як керівника спортивного колективу; уточнено та поглиблено інструментарій дослідження особистісних характеристик тренера-викладача.

**Апробація результаті дослідження.** Головні результати проведеного дослідження знайшли своє відображення у виступі на V Регіональній науково-практичній інтернет-конференції «Фізична культура і спорт: актуальні питання» (м. Хмельницький, 2025) у доповіді «Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівців у сфері фізичного виховання і спорту».

**Структура магістерської роботи** Наукова робота складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків, переліку джерел посилань (62 найменувань). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 94 сторінки, серед них 70 сторінок основного тексту. Кваліфікаційна робота містить 10 таблиць, 3 додатка та 1 рисунок.

## РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА

### 1.1. Поняття професійної компетентності у педагогічній науці

У сучасних умовах розвитку системи освіти та спорту особливого значення набуває проблема професійної компетентності тренера-викладача, яка визначає ефективність його педагогічної діяльності, здатність до саморозвитку й успішної взаємодії з вихованцями. Формування професійно компетентного фахівця у галузі фізичної культури і спорту є однією з ключових вимог сучасної спортивної освіти та важливим чинником підвищення якості навчально-тренувального процесу.

З огляду на це, доцільним є звернення до аналізу наукових підходів до розуміння сутності поняття «професійна компетентність», її структури, змістових компонентів і педагогічних умов формування.

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [50].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови та Словнику іншомовних слів поняття «компетентність» визначається як властивість, що відповідає значенню прикметника «компетентний», тобто поінформованість, обізнаність, авторитетність [6].

Компетентність визначається як властивість, що відповідає значенню прикметника «компетентний», тобто характеризує особу, яка має достатній обсяг знань у певній галузі, добре обізнана, кваліфікована та уповноважена здійснювати певні дії. Таке тлумачення подається у Тлумачному словнику української мови [51].

Акцент на інтеграції різних складових компетентності відображено у Глосарії освітнього європейського проекту «Tuning», де компетентності визначаються як динамічне поєднання когнітивних і мета когнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, інтелектуальних і практичних

умінь, а також етичних цінностей. Згідно з цим документом, формування компетентностей передбачено в межах усіх навчальних дисциплін, а їх оцінювання здійснюється на різних етапах освітньої програми. Крім того, зазначається, що частина компетентностей має предметний характер (специфічна для певної галузі навчання), тоді як інші є загальними, тобто спільними для всіх компонентів програми [10].

Подібний підхід до розуміння компетентності простежується і в працях зарубіжних дослідників. Так, французький педагог і вчений Ж. Делор, голова Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття, у своїй доповіді для ЮНЕСКО (1996 р.) виокремив чотири фундаментальні принципи («стовпи») освіти: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом і навчитися жити з іншими [16]. Учений наголошував, що в умовах швидких соціально-економічних і технологічних змін необхідно навчитися постійно здобувати знання, поєднуючи широку загальну ерудицію з глибоким опануванням окремих дисциплін. Водночас Делор підкреслював важливість професійного самовдосконалення та розвитку компетентності, що забезпечує здатність діяти в непередбачуваних ситуаціях і ефективно взаємодіяти в колективі. Особливу увагу він приділяв потребі поєднання навчання з практичною діяльністю, створюючи можливості для учнів і студентів перевірити власні здібності та набувати досвіду у процесі професійної й соціальної активності.

Переважає більшість сучасних дослідників розглядають поняття компетентності крізь призму особистісних якостей індивіда. Зокрема, І. Зимня трактує компетентність як актуалізовану інтегративну особистісну характеристику, що ґрунтується на знаннях і зумовлюється інтелектуальними та соціокультурними чинниками. Науковиця підкреслює, що компетентність виявляється у діяльності та поведінці людини, а також у її взаємодії з іншими під час розв'язання різноманітних життєвих і професійних завдань. До них належать: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями, що становлять зміст компетентності (когнітивний аспект);

досвід її реалізації у стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); а також емоційно-вольова регуляція процесу та результату її прояву [19].

У працях Г. Селевка компетентність розглядається як інтегральна якість особистості, що виявляється у загальній здатності та готовності до діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації, та орієнтується на самостійну й успішну участь у різних видах діяльності [47]. Учений підкреслює, що поняття компетентності є значно ширшим за знання, уміння чи навички, оскільки воно охоплює не лише когнітивну (знаннєву) й операційно-технологічну (умілості) складові, а також мотиваційний, етичний (ціннісно-орієнтаційний), соціальний і поведінковий аспекти. Таким чином, оволодіння компетентністю передбачає високий рівень ментальної організованості та інтелектуального розвитку, що проявляється у здатності до абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки та критичного мислення.

З погляду дослідника, компетентність може розумітися і як володіння відповідною компетенцією, яка включає особистісне ставлення до предмета діяльності. Відтак, особистість постає як сукупність окремих компетентностей, що визначають міру її здатності включатися в різні види діяльності [48].

Змістовно близькою до цього підходу є позиція А. Хуторського, який тлумачить компетентність як оволодіння людиною певною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності. На думку вченого, компетентність може розглядатися як особистісна якість (або сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності в певній сфері. У своїх працях дослідник конкретизує визначення, розуміючи компетентність як сукупність особистісних якостей (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок і здібностей), що зумовлені досвідом діяльності індивіда в соціально та особистісно значущих сферах [53]. Науковець наголошує, що компетентність завжди має індивідуальне, особистісне забарвлення, оскільки виявляється через

власний сенс і ставлення учня до певної компетенції від світоглядних орієнтацій («навіщо мені необхідна ця компетенція») до рефлексивно-оцінних суджень («наскільки успішно я застосовую її у життєвих ситуаціях»).

Важливим для розуміння сутності компетентності є підхід Ф. Шаріпова, який розглядає це поняття крізь призму властивостей особистості. На думку дослідника, компетентність це сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на розв'язання проблем або завдань у різних сферах[59]. Учений підкреслює, що компетентність конкретного фахівця відображає рівень досягнень особистості, тобто ступінь опанування відповідної компетенції, і виявляється у здатності ефективно вирішувати завдання, обумовлені його соціальною роллю.

Подібного підходу дотримується Ю. Татур, який визначає компетентність як інтегральну властивість особистості, що відображає прагнення й готовність реалізовувати власний потенціал знання, уміння, досвід, особистісні якості для успішного здійснення професійної діяльності в певній галузі [52]. При цьому дослідник акцентує увагу переважно на формуванні компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти, розглядаючи їх як результат цілеспрямованого освітнього процесу, що поєднує знання, практичний досвід і особистісний розвиток.

Українська дослідниця Н. Мойсеюк визначає компетентність як якість особистості, необхідну для продуктивної діяльності в певній сфері [40]. На її думку, структура компетентності охоплює не абстрактні загальні чи предметні вміння, а конкретні життєві навички, що є важливими для людини будь-якого віку та професії. Такий підхід підкреслює практичний і життєво орієнтований характер компетентності, яка забезпечує здатність особистості діяти ефективно в різних соціальних контекстах.

Подібної позиції дотримуються О. Дубасенюк і Н. Сидорчук, які трактують компетентність як складну інтегральну характеристику особистості, що виявляється у здатності розв'язувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях. При цьому дослідниці наголошують, що така

здатність формується на основі засвоєних знань, навчального й життєвого досвіду, а також відповідно до сформованої системи цінностей [18].

Багатоаспектний підхід до визначення компетентності пропонують О. Антонова та Л. Маслак, розглядаючи її як гармонійне, інтегроване та системне поєднання знань, умінь і навичок, а також норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, які разом забезпечують мінімальний рівень готовності особистості до вирішення практичних завдань [1].

Комплексне тлумачення поняття подає М. Головань, який визначає компетентність як володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності та включає особистісне ставлення до предмета і результату праці. Учений підкреслює, що компетентність є інтегративним утворенням особистості, яке поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, що забезпечують прагнення, здатність і готовність розв'язувати життєві та професійні завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і наслідків власної діяльності [12].

Значна кількість науковців розглядає компетентність як результат засвоєння та реалізації компетенцій. Відповідно до визначення, поданого групою дослідників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, компетентність це результат набуття людиною компетенцій, які забезпечують здатність якісно виконувати професійні функції, ефективно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних соціальних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності та досягати соціальної самостійності [28].

Як зазначають педагоги, компетентність поєднує пізнавальні ставлення, практичні навички, цінності, емоційні та поведінкові компоненти, знання й уміння, які можуть бути мобілізовані для активної діяльності. Вона допомагає особистості усвідомлювати, ідентифікувати та розв'язувати проблеми, що виникають у різних контекстах діяльності, і виступає показником готовності випускника до життя, подальшого особистісного розвитку та активної участі в суспільному житті[9].

Таким чином, здобуття знань, умінь і навичок розглядається як чинник особистісного зростання та формування компетентностей, а їх практичне застосування можливе в різних сферах соціальної та професійної діяльності, що забезпечує цілісність і динамізм розвитку особистості.

С. Шишов і В. Кальней розглядають компетентність передусім як здатність діяти на основі здобутих знань. Подібного підходу дотримується й С. Бондар, визначаючи компетентність як здатність особистості до дії [4]. Дослідники підкреслюють, що справжній прояв компетентності можливий лише за умови, коли діяльність людини поєднується з її внутрішніми цінностями та набуває особистісного змісту, стаючи формою самореалізації.

У площині професійної підготовки І. Зязюн визначає компетентність як здатність фахівця розв'язувати професійні завдання певного типу, що потребує наявності глибоких знань, умінь, навичок і практичного досвіду [20]. У цьому контексті компетентність трактується не лише як результат освітнього процесу, а й як показник готовності до ефективного професійного самовираження.

Розвиваючи цю ідею, С. Вітвицька тлумачить компетентність як специфічну здатність особистості до продуктивної діяльності у певній предметній галузі, що включає вузькоспеціалізовані знання, професійні вміння та навички, досвід їх застосування в реальних умовах і відповідальне ставлення до виконання професійних функцій [7].

Близьку позицію займає К. Климова, яка розглядає компетентність як результат набуття компетенцій та особистісну характеристику фахівця, у структурі якої виокремлює знання, вміння, навички, фаховий досвід і рефлексію результатів власної діяльності [27]. Науковець О. Марущак зазначає, що «компетентність – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей»[39].

Таким чином, компетентність у сучасному науковому дискурсі постає як інтегративна характеристика, що поєднує когнітивні, діяльнісні та ціннісно-мотиваційні компоненти, забезпечуючи здатність особистості діяти професійно,

ефективно й усвідомлено.

Здійснений аналіз поняття «компетентність» засвідчив, що воно відображає інтегративну характеристику особистості, яка визначає її здатність якісно виконувати професійну діяльність, адаптуватися до змін і діяти ефективно в нестандартних ситуаціях. Компетентність поєднує знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості та цінності, забезпечуючи перехід від засвоєних знань до якісної практичної діяльності.

У контексті професійної підготовки тренера-викладача ця характеристика набуває особливої ваги, адже визначає готовність фахівця здійснювати педагогічну, методичну й виховну діяльність на високому рівні, проявляючи при цьому гнучкість мислення, рефлексивність і здатність до саморозвитку. Професійна компетентність тренера-викладача полягає не лише у володінні теоретичними знаннями та практичними навичками, а й у вмінні інтегрувати їх у реальні педагогічні ситуації, враховуючи індивідуальні особливості спортсменів, освітні цілі та соціальний контекст.

Отже, компетентність тренера-викладача є цілісною особистісно-професійною якістю, що виявляється у прагненні, готовності та здатності ефективно розв'язувати завдання професійної діяльності, нести відповідальність за її результати та реалізовувати власну систему цінностей у процесі роботи. Вона виступає показником зрілості фахівця, його професійної культури й здатності до самореалізації у сфері спортивно-педагогічної діяльності.

## **1.2. Структура та компоненти професійної компетентності тренера-викладача**

У попередньому розділі було з'ясовано сутність поняття «компетентність» як інтегративної якості особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та досвід, забезпечуючи здатність ефективно діяти у різних життєвих і професійних ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває розгляд професійної компетентності тренера-викладача, яка є специфічним проявом загальної компетентності в педагогічній сфері та відображає рівень його

готовності до успішного виконання професійних функцій.

Професійна компетентність тренера-викладача має багатокomпонентну структуру, що охоплює не лише когнітивні та практичні аспекти діяльності, але й мотиваційні, етичні та ціннісно-сміслові характеристики особистості. Вона формується в процесі професійної підготовки та безперервного саморозвитку, визначаючи ефективність педагогічного впливу, якість навчально-тренувального процесу і результативність виховання спортсменів.

Отже, для повного розкриття сутності професійної компетентності тренера-викладача необхідно проаналізувати її структуру та основні компоненти, які забезпечують цілісність і системність цього феномену.

Науковці розглядають професійну компетентність тренера-викладача як складну, багаторівневу структуру, що інтегрує в собі низку взаємопов'язаних компонентів. Зокрема, у педагогічній науці ustalився підхід до визначення компетентності як системного утворення, у якому поєднуються когнітивний, діяльнісний (практичний), мотиваційний, комунікативний і рефлексивний компоненти. Кожен із них виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективності професійної діяльності тренера-викладача, водночас вони взаємодіють між собою, утворюючи єдине цілісне утворення.

Когнітивний компонент відображає обсяг і якість професійних знань, необхідних для планування, організації та аналізу навчально-тренувального процесу. Діяльнісний компонент охоплює вміння й навички практичного застосування знань у реальних педагогічних ситуаціях, тоді як мотиваційний забезпечує внутрішню потребу в самореалізації, самовдосконаленні та досягненні результату. Ціннісно-смісловий компонент визначає орієнтацію тренера на гуманістичні, етичні та професійні принципи взаємодії, комунікативний компонент визначає здатність тренера-викладача ефективно встановлювати та підтримувати взаємодію з вихованцями, колегами, батьками та спортивною спільнотою. Він охоплює уміння будувати педагогічно доцільні стосунки, створювати сприятливу психологічну атмосферу на тренуваннях, мотивувати спортсменів до активності й самовдосконалення. а рефлексивний

здатність до самоаналізу, оцінювання ефективності власної діяльності та її вдосконалення.

Когнітивний компонент професійної компетентності тренера-викладача відображає рівень його теоретичної підготовленості та глибину професійних знань, що забезпечують ефективне виконання педагогічних і тренерських функцій. За визначенням К. В. Царенко, когнітивний компонент охоплює знання змісту професійної діяльності тренера-викладача, сутності професійних завдань, педагогічних закономірностей та методики навчально-тренувального процесу, а також розуміння психологічних і фізіологічних особливостей вихованців [54]. Такий компонент виступає інтелектуальною основою професійної діяльності, що дає змогу тренеру-викладачу адекватно оцінювати педагогічні ситуації, прогнозувати результати навчання, добирати оптимальні методи й засоби впливу на спортсменів.

Когнітивний компонент професійної компетентності тренера-викладача охоплює систему знань, що забезпечує розуміння сутності педагогічної діяльності, закономірностей навчально-тренувального процесу, фізіологічних, психологічних і соціальних особливостей розвитку особистості спортсмена. Як зазначає О. Дубасенюк, професійна компетентність фахівця базується на здатності застосовувати знання педагогічної теорії, методики навчання та виховання в умовах конкретної діяльності [17]. На думку Н. Сидорчук, когнітивна складова передбачає володіння сукупністю теоретичних знань, необхідних для організації, аналізу та корекції навчально-тренувального процесу, що є підґрунтям професійного мислення тренера [49]. І. Бех підкреслює, що знання не можуть бути ізольованими від ціннісного ставлення до професії: когнітивний компонент професійної компетентності завжди поєднаний із морально-смісловим виміром діяльності, що визначає її гуманістичну спрямованість [2]. Таким чином, когнітивний компонент виступає базовою основою професійної компетентності тренера-викладача, забезпечуючи усвідомлене й науково обґрунтоване виконання його педагогічних функцій.

Розширюючи цей підхід, науковець Н. Ваніна зазначає, що когнітивний

компонент є «системоутворювальною основою професійної компетентності викладача», оскільки саме рівень засвоєних знань визначає ефективність його педагогічної діяльності. Науковиця підкреслює, що сучасний фахівець повинен «уміти трансформувати предметний зміст дисципліни у засіб розвитку професійного мислення, формування світогляду й компетентностей студентів» [5]. Для тренера-викладача це означає здатність не лише володіти знаннями зі спортивної педагогіки, психології, анатомії чи методики тренувань, а й усвідомлено інтегрувати їх у навчально-тренувальний процес, спрямовуючи діяльність на всебічний розвиток особистості спортсмена.

На думку дослідниці, «нормативною вимогою до діяльності сучасного викладача є вміння трансформувати предметний зміст навчальної дисципліни у засіб розвитку професійного мислення, формування світогляду і компетентностей студентів». Це положення особливо важливе для тренера-викладача, оскільки поєднання теоретичних знань з практичними навичками забезпечує цілісність його професійної компетентності.

Таким чином, у контексті педагогічної діяльності тренера когнітивний компонент виступає як «знаннева основа його професійної компетентності», що забезпечує здатність до усвідомленого прийняття рішень, педагогічного аналізу та творчої побудови навчально-тренувального процесу [5].

Отже, когнітивний компонент професійної компетентності тренера-викладача відображає ступінь сформованості його науково-теоретичних знань, що стають основою професійного мислення, забезпечують здатність до аналізу, узагальнення, педагогічного прогнозування та прийняття оптимальних рішень у процесі навчально-виховної діяльності.

Когнітивна складова формує підґрунтя для розвитку інших компонентів професійної компетентності діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного, адже лише на базі системних знань можливо здійснювати усвідомлену професійну діяльність, орієнтовану на досягнення високих результатів у спорті й освіті. У цьому сенсі когнітивний компонент виступає стрижнем професійної культури тренера-викладача, визначаючи його здатність до аналітичного

мислення, критичного осмислення власного досвіду та постійного професійного вдосконалення.

Діяльнісний або практичний компонент професійної компетентності тренера-викладача охоплює систему умінь, навичок та способів діяльності, які забезпечують ефективне застосування теоретичних знань у реальному навчально-тренувальному процесі. Він виявляється у здатності фахівця планувати, організовувати, контролювати й аналізувати власну педагогічну діяльність, а також у готовності приймати оптимальні рішення в умовах тренувальної чи змагальної ситуації.

Важливою складовою професійної компетентності тренера-викладача є діяльнісний (практичний) компонент, який безпосередньо відображає рівень сформованості його фахових умінь, здатність ефективно застосовувати знання в реальних умовах спортивно-педагогічної діяльності. Саме через практичну діяльність виявляється професійна майстерність, що поєднує технічну, методичну, комунікативну та організаторську складові.

Як зазначають науковці І. Квасниця, В. Хіміч, О. Квасниця, «практична компетентність тренера охоплює технічну майстерність, методичну гнучкість та здатність забезпечувати безпеку спортсменів, що визначає якість і результативність навчально-тренувального процесу» [25]. Дослідники підкреслюють, що діяльнісний компонент є інтеграційним результатом поєднання знань, досвіду та педагогічних умінь, що виявляються у практичних діях тренера. У процесі професійної підготовки формування цього компоненту відбувається через виконання спеціально організованих практичних завдань, участь у тренувальних і навчально-виховних заходах, аналіз педагогічних ситуацій.

Актуальність розвитку діялісного компонента підтверджується й сучасними дослідженнями з професійної підготовки тренерів. У праці, опублікованій на порталі «Academy Vision», наголошується, що «практичний компонент у структурі освітніх програм є провідним, оскільки саме він забезпечує готовність майбутнього фахівця до виконання професійних функцій

у реальних умовах спортивної діяльності». Автори підкреслюють, що у тренерській освіті практичний досвід відіграє вирішальну роль, адже дозволяє перевести теоретичні знання у площину професійної дії[37]. У цьому контексті діяльнісний компонент виступає не лише показником готовності до фахової діяльності, а й механізмом реалізації професійного потенціалу особистості тренера.

Таким чином, діяльнісний компонент професійної компетентності тренера-викладача можна визначити як здатність до ефективного використання знань, умінь і навичок у процесі педагогічної взаємодії зі спортсменами, спрямовану на досягнення результатів навчання й виховання. Саме практична складова забезпечує зв'язок між теорією та реальною діяльністю, формуючи професійну мобільність, адаптивність і готовність до саморозвитку фахівця.

Мотиваційний і ціннісно-смісловий компоненти тісно переплітаються: вони визначають внутрішню спрямованість, прагнення, умотивованість до діяльності та ціннісні орієнтації, що надають їй сенсу. У статті В. Ягупова і співавторів розглядається ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності як поєднання «цінностей, мотивів, життєвих установок, переконань», що формують основу мотиваційної спрямованості фахівця[62].

Також Н. Павлик у контексті майбутніх фахівців соціальної сфери чітко визначає ціннісно-мотиваційний компонент як «сукупність особистісної мотивації, ціннісних засад та мотивів», що виступають задля активізації професійної діяльності студента[42].

Для тренера-викладача мотиваційно-ціннісний компонент може проявлятися як:

усвідомлене усвідомлення важливості своєї ролі в житті спортсмена;

внутрішня зацікавленість у професійному зростанні;

прагнення виховувати, навчати, досягати результатів не лише через зовнішні показники, але і через сенс «робити корисне»;

ціннісно обґрунтовані установки на чесність, відповідальність, гідність у взаємодії зі спортсменами.

Рефлексивний компонент це здатність фахівця аналізувати власну діяльність, осмислювати помилки й успіхи, коригувати свою роботу на підставі самоаналізу та самооцінки.

У статті «Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів» згадується, що рефлексивний компонент охоплює навички аналізу педагогічного процесу, його корекцію, прогнозування розвитку, вміння передбачати можливі потреби й проблеми, а також самоосвітню діяльність і самооцінку як критерії його сформованості[43].

Л. Пасічник у статті «Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів у центрах педагогічної освіти у Німеччині» також підкреслює, що рефлексія є необхідною умовою розвитку професійної компетентності вчитель (або тренер) повинен об'єктивно оцінювати й аналізувати власні дії, усувати недоліки та вдосконалюватися [44].

У педагогічному тексті, що містить аналіз рефлексивної складової, вказується: «Рефлексивний компонент в професійній діяльності дозволяє педагогу знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати і аналізувати результати своєї праці та удосконалювати власну професійну діяльність»[14].

Отже, для тренера-викладача рефлексивний компонент означатиме вміння:  
самостійно аналізувати свої рішення, методи навчання, результати тренувань;

виявляти сильні й слабкі сторони;

коригувати підходи та прийоми;

формувати особистий стиль роботи і підвищувати професійну культуру якості.

Аналіз структури професійної компетентності тренера-викладача дозволяє розглядати її як цілісну багатокomпонентну систему, що поєднує знання, вміння, цінності, мотивацію та здатність до саморозвитку. Кожен із компонентів когнітивний (знаннєвий), діяльнісний (практичний), мотиваційний, ціннісно-смысловий і рефлексивний відіграє специфічну роль у формуванні професійної

майстерності фахівця.

Когнітивний компонент забезпечує засвоєння теоретичних знань, науково-методичних основ і спеціальної термінології, необхідних для ефективного здійснення навчально-тренувального процесу. Діяльнісний (практичний) компонент відображає здатність застосовувати набуті знання у професійній діяльності, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, організовувати освітній та тренувальний процес.

Мотиваційний і ціннісно-смысловий компоненти формують внутрішню спрямованість тренера-викладача, визначаючи його професійні наміри, моральні орієнтири, ставлення до учнів і власної діяльності. Вони забезпечують стабільність професійної позиції, сприяють усвідомленню соціальної значущості тренерської праці.

Рефлексивний компонент, своєю чергою, є індикатором професійної зрілості фахівця. Він забезпечує здатність до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності, корекції помилок і постійного самовдосконалення.

Таким чином, професійна компетентність тренера-викладача є інтегрованим утворенням, у якому поєднуються знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації, мотивація та рефлексивна здатність. Її розвиток відбувається у процесі навчання, професійної діяльності та особистісного саморозвитку, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії та високу якість підготовки спортсменів.

Отже, здійснений аналіз структури професійної компетентності тренера-викладача дозволяє розглядати її як складну, динамічну систему, у якій взаємопов'язано функціонують когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, ціннісно-смысловий і рефлексивний компоненти. Кожен із них виконує специфічну роль у формуванні професійної готовності фахівця до педагогічної та тренувальної діяльності, а їхнє гармонійне поєднання забезпечує цілісність професійного розвитку.

Разом із тим, ефективне формування та розвиток означених компонентів

неможливі без урахування психолого-педагогічних чинників, що визначають процес становлення особистості тренера-викладача, його професійної свідомості, мотивації та стилю діяльності. Саме тому у подальшому доцільно розглянути психолого-педагогічні підходи до розвитку компетентності у спортивній педагогіці, які виступають методологічною основою підготовки сучасного фахівця в галузі фізичної культури та спорту.

### **1.3. Психолого-педагогічні підходи до розвитку компетентності у спортивній педагогіці**

Проведений аналіз теоретичних засад професійної компетентності тренера-викладача та визначення її структурних компонентів (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного, ціннісно-смыслового і рефлексивного) дає підстави стверджувати, що розвиток компетентності у сфері спортивної педагогіки є складним, багатофакторним процесом. Він передбачає не лише оволодіння необхідними знаннями й уміннями, а й формування особистісних установок, професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, що визначають ефективність педагогічної діяльності у спорті.

З огляду на це особливої актуальності набуває вивчення психолого-педагогічних підходів, які забезпечують цілісне формування компетентності майбутніх тренерів-викладачів. Такі підходи дозволяють осмислити професійну підготовку не лише як засвоєння певного обсягу знань, а як розвиток особистості фахівця, здатного до рефлексії, саморозвитку та ефективної взаємодії в освітньому й спортивному середовищі.

Сучасні наукові дослідження (зокрема, праці О. Вовк, Є. Павлюк, О. Шиян, Т. Круцевич, Н. Бойченко, Т. Чопик та ін.) підтверджують, що психолого-педагогічні підходи у спортивній педагогіці базуються на принципах діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного підходів. Їхнє поєднання створює підґрунтя для цілеспрямованого формування у майбутніх тренерів-викладачів професійно значущих якостей і компетентностей, необхідних для успішної педагогічної та спортивної діяльності.

У сучасній спортивній педагогіці компетентнісний підхід розглядається як ключовий напрям розвитку професійної підготовки фахівців, спрямований на формування здатності діяти ефективно у змінних умовах професійного середовища. Його сутність полягає у зміщенні акценту з накопичення теоретичних знань на розвиток здатності їх практичного застосування у процесі педагогічної, виховної та тренерської діяльності.

Як зазначає Л. Гуцан, компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на результат, виражений не лише у знаннях і вміннях, а у сформованій здатності особистості діяти відповідно до набутих компетентностей, тобто «використовувати знання в реальних життєвих і професійних ситуаціях» [15].

У контексті підготовки тренера-викладача цей підхід передбачає формування не лише знанневих та практичних умінь, але й розвиток критичного мислення, рефлексивності, комунікативних та організаторських здібностей, що забезпечують ефективну взаємодію у спортивному колективі. Як наголошує Т. Круцевич, компетентнісний підхід у спортивній освіті дозволяє «перевести акцент з процесу підготовки спортсмена на розвиток особистості тренера як носія професійної культури, здатного до творчого педагогічного впливу» [34].

Таким чином, компетентнісний підхід виступає концептуальною основою формування професійної компетентності тренера-викладача, інтегруючи знання, досвід, цінності й особистісні якості у здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сфері спорту.

Розвиток професійної компетентності тренера-викладача у спортивній педагогіці неможливий без урахування психолого-педагогічних чинників, що визначають не лише якість професійної діяльності, а й становлення особистості фахівця. Як підкреслює О. Корносенко та Я. Демус, формування професійної компетентності майбутніх тренерів повинно відбуватися у контексті цілісного педагогічного процесу, який інтегрує когнітивний, емоційно-вольовий і діяльнісний компоненти особистісного розвитку[31]. На думку дослідниць, ключовими умовами є створення навчального середовища, що стимулює

саморозвиток, формування професійних цінностей і внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності. У цьому контексті професійна компетентність постає не лише як результат засвоєння знань, а як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує інтелектуальну готовність із морально-вольовою спрямованістю.

Схожої позиції дотримуються С. Войтенко, М. Перепелиця та В. Поліщук, які наголошують, що підготовка тренера має базуватися на засадах особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що сприяють розвитку самосвідомості, самоконтролю і рефлексивних умінь педагога. Науковці зазначають, що саме психолого-педагогічна підтримка у процесі навчання забезпечує формування творчого стилю педагогічної діяльності, розвитку педагогічного мислення та індивідуальної майстерності [8]. Узагальнюючи позиції науковців, можна стверджувати, що психолого-педагогічні підходи у спортивній педагогіці ґрунтуються на інтеграції когнітивних, мотиваційно-ціннісних і діяльнісних складових професійної компетентності. Вони передбачають створення умов для розвитку особистості тренера, здатної до рефлексії, професійного самовдосконалення й творчого педагогічного пошуку.

Важливою складовою психолого-педагогічних підходів до розвитку професійної компетентності тренера-викладача є мотиваційно-ціннісний аспект, який визначає спрямованість особистості на постійне самовдосконалення та якісне виконання професійних обов'язків. У своїх дослідженнях науковець І. Іваній підкреслює, що формування компетентності фахівця має ґрунтуватися на внутрішній потребі до професійного зростання, прагненні до успіху, відповідальності та гуманістичній орієнтації діяльності. Науковець зазначає: «сукупність цілей і педагогічних завдань, змісту, організаційних форм та методів навчальної діяльності студентів, а також ситуацій їх соціально-психологічної взаємодії, що регулюється ціннісно-нормативною системою педагогічної діяльності, системи діагностики процесу підготовки й складає професійний контекст компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівця з фізичної культури»[21].

Науковці І. Квасниця, В. Хімч, О. Квасниця у статті «Структурні компоненти професійної майстерності тренера з гімнастики» акцентують увагу на діяльнісному (практичному) компоненті професійної компетентності, який є ключовим у структурі професійної майстерності тренера»[25]. Автори розглядають діяльність фахівця як цілісну систему, у межах якої поєднуються кілька взаємопов'язаних компетентностей.

По-перше, дослідники виділяють теоретико-методичну компетентність, що забезпечує ефективність навчально-тренувального процесу через сформованість професійних знань, розуміння дидактичних принципів і здатність застосовувати сучасні методи тренування у практичній діяльності тренера.

По-друге, важливою складовою є практична компетентність, яка охоплює технічну майстерність, методичну гнучкість та здатність забезпечувати безпеку спортсменів. Саме ця компетентність дозволяє тренеру ефективно організувати навчально-тренувальний процес, сприяти розвитку фізичної підготовки, удосконаленню технічних навичок і підтриманню мотивації гімнастів до досягнення високих результатів.

По-третє, автори підкреслюють значущість психолого-педагогічної компетентності, що проявляється у вмінні мотивувати спортсменів, формувати позитивний психологічний клімат у спортивному колективі та застосовувати сучасні педагогічні й психологічні технології у процесі підготовки.

До складу діялісного компоненту також входить організаційно-управлінська компетентність, яка забезпечує ефективне планування тренувального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей спортсменів, налагодження комунікації між усіма учасниками спортивного середовища та управління командною взаємодією.

Завершує структуру діагностико-аналітична компетентність, що передбачає здатність до об'єктивного оцінювання спортивних результатів, використання сучасних технологій моніторингу й функціональної діагностики, а також до рефлексії та самоаналізу власної діяльності.

Важливе місце посідає й дослідницька компетентність, яка виявляється у

володінні новітніми науковими методами, здатності впроваджувати сучасні технології у тренувальний процес і адаптувати їх до індивідуальних потреб спортсменів.

Таким чином, діяльнісний компонент професійної компетентності тренера є багатовимірним утворенням, що поєднує знання, практичний досвід, педагогічну гнучкість, аналітичні здібності та дослідницьку ініціативу, як основу ефективної професійної діяльності у спортивній педагогіці[26].

Науковці Т. Корносенко та О. Демус, виділяють основу спортивної діяльності як три взаємопов'язані процеси навчання, тренування та змагання, які формують єдиний цикл професійної підготовки спортсмена. Вони підкреслюють, що результативність у спорті залежить не лише від рівня розвитку фізичних якостей чи сформованості рухових навичок, але й від психологічної готовності до тренувальних і змагальних навантажень. Саме психоемоційна стійкість, здатність до саморегуляції та контроль над емоціями визначають стабільність результатів і збереження високої працездатності спортсмена.

Науковці наголошують, що тренер і спортивний психолог відіграють ключову роль у процесі формування цієї готовності. До основних завдань фахівця належить:

- глибоке вивчення індивідуально-психологічних особливостей спортсмена;
- розроблення персоналізованого плану розвитку здібностей;
- формування стратегії поведінки у передзмагальний і змагальний періоди;
- виховання психічних якостей, необхідних для досягнення перемоги;
- створення комфортного психологічного клімату у спортивному колективі;
- виявлення та профілактика емоційного вигорання, яке може бути спричинене поразками, зміною тренера або особистісними кризами.

Особливу увагу О. Корносенко та Я Демус приділяють феномену «тандем тренер–спортсмен», який визначають як центральний механізм психологічної взаємодії, довіри й взаєморозуміння. Саме цей тандем, за їхніми

спостереженнями, є вирішальним чинником у вихованні волевих і моральних якостей, розвитку рефлексії спортсмена, формуванні його внутрішньої мотивації та орієнтації на самовдосконалення[30].

Таким чином, психолого-педагогічний аспект діяльності тренера-викладача це не лише технічна чи методична майстерність, а здатність керувати психічними процесами спортсменів, створювати емоційно безпечне та розвивальне середовище, сприятливе для досягнення високих результатів. Цей аспект безпосередньо пов'язаний із розвитком рефлексивного, діяльнісного та когнітивного компонентів професійної компетентності тренера, які забезпечують його готовність до комплексної роботи з особистістю спортсмена, саморозвитку й ефективної професійної взаємодії.

У статті Є. Імас та М. Василенка «Діагностика сформованості праксеологічного компонента професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів» науковці описують діяльнісний (практичний) компонент як уміння застосовувати знання й навички в професійній діяльності. «Діяльнісний компонент професійної компетентності тренера-викладача проявляється через здатність активно здійснювати тренерську діяльність, застосовувати професійні знання й навички у реальному тренувальному процесі, адаптуватись до змінних умов і критично аналізувати власні дії»[22].

У структурі професійної компетентності тренера-викладача когнітивний та діяльнісний компоненти посідають провідне місце, оскільки саме вони забезпечують єдність теоретичних знань і практичних умінь у процесі професійної діяльності.

Діяльнісний (практичний) компонент професійної компетентності виявляється у здатності фахівця реалізовувати набуті знання в конкретній тренерській і педагогічній діяльності. Як зазначають науковці Є. Імас і М. Василенко, практична компетентність майбутніх тренерів формується через активну діяльність, що передбачає застосування фахових знань, умінь і навичок у реальних умовах спортивного процесу, здатність до самокорекції дій, аналізу помилок і пошуку ефективних способів досягнення результату. Діяльнісний

компонент також охоплює уміння планувати тренувальний процес, оцінювати рівень підготовленості спортсменів, забезпечувати їхню безпеку й психологічний комфорт, а також здійснювати постійне вдосконалення власної професійної майстерності.

Отже, когнітивний і діяльнісний компоненти професійної компетентності тренера-викладача перебувають у тісному взаємозв'язку, адже знання стають основою для практичних дій, а практична діяльність, своєю чергою, сприяє поглибленню знань і формуванню нових умінь. Такий взаємозв'язок забезпечує цілісність професійної підготовки тренера, сприяючи його розвитку як висококваліфікованого педагога і наставника.

Мотиваційний та ціннісно-смісловий компоненти професійної компетентності тренера-викладача є ключовими психологічними складовими, що визначають особистісну спрямованість фахівця, його ставлення до професійної діяльності, спортсменів і власного професійного розвитку. Вони формують внутрішні стимули, які спонукають до постійного вдосконалення та забезпечують ціннісно орієнтовану поведінку у педагогічному процесі.

Важливе місце у структурі професійної компетентності тренера-викладача займає ціннісно-смісловий компонент, який відображає індивідуальну систему цінностей, смисли професійної діяльності й морально-етичні орієнтації. Як зазначають науковці О. Юшко, Н. Борецько та Л. Азаренкова, цей компонент визначає усвідомлення тренером суспільної значущості своєї діяльності, вміння передавати спортсменам духовно-моральні цінності спорту, виховувати через фізичну культуру. Ціннісно-сміслова сфера забезпечує гармонійний розвиток не лише професійних, а й особистісних якостей тренера моральної відповідальності, толерантності, поваги до особистості спортсмена[61].

Таким чином, мотиваційний і ціннісно-смісловий компоненти виступають основою професійного самовизначення тренера-викладача. Вони забезпечують внутрішню цілісність його діяльності, сприяють розвитку педагогічного такту, формуванню гуманістичних орієнтацій і здатності діяти не лише ефективно, а й етично обґрунтовано.

З опрацьованої літератури можна зробити висновок, що психолого-педагогічні підходи це система принципів і методів, які забезпечують цілісне формування особистості, розвиток її потенціалу та підготовку до ефективної діяльності в суспільстві. Психолого-педагогічні підходи базуються на принципах: діяльнісного, особистісно-орієнтованого, акмелогічного, компетентнісного підходів. Охарактеризуємо ці підходи:

Діяльнісний підхід ґрунтується на ідеї, що розвиток особистості відбувається через діяльність. Тренер-викладач засвоює знання, формує вміння та навички не шляхом пасивного сприйняття, а в процесі активної взаємодії з навколишнім світом. Наставник має навчити учня вчитися самостійно, досліджувати, аналізувати, робити висновки. Тренер-викладач виступає не джерелом інформації, а організатором діяльності учнів, консультантом, який спрямовує пізнання. В освітній практиці це проявляється у використанні проектної, дослідницької, ігрової, проблемної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід зорієнтований на особистість учня як унікальна, неповторна індивідуальність. Тренувальний процес будується з урахуванням потреб, інтересів, здібностей, темпу розвитку кожного учня. Тренер-викладач створює умови для самовираження, саморозвитку та формування позитивної мотивації до навчання. Основний принцип суб'єкт-суб'єктна взаємодія, тобто партнерство між тренером і учнем.

Акмелогічний підхід походить від слова «акме» вершина, найвищий рівень розвитку. Як ми з'ясували метою цього підходу є досягнення особистісних і професійних вершин. У педагогіці він передбачає формування в учнів прагнення до самореалізації, самовдосконалення, досягнення найкращих результатів. Тренер-викладач допомагає учням усвідомити свої можливості, сильні сторони та розробити індивідуальну траєкторію розвитку.

Компетентнісний підхід спрямований на формування ключових компетентностей, тобто інтегрованих знань, умінь, ставлень і цінностей, які дозволяють людині ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Основна увага приділяється не лише засвоєнню фактів, а й умінню застосовувати знання на

практиці. Компетентності охоплюють сфери комунікації, критичного мислення, творчості, соціальної взаємодії тощо. Тренер-викладач допомагає учням ефективно працювати, досягати цілі і вчитися приймати рішення, усвідомленого засвоєння досвіду.

Отже, психолого-педагогічні підходи у підготовці тренера-викладача спрямовані на формування фахівця, який поєднує професіоналізм, педагогічну культуру, особистісну зрілість і здатність ефективно впливати на розвиток своїх вихованців.

#### **1.4. Особливості професійної діяльності тренера-викладача в ДЮСШ**

Професійна діяльність тренера-викладача в дитячо-юнацькій спортивній школі (ДЮСШ) є складним, багатокомпонентним процесом, що поєднує педагогічну, організаційну, виховну, психологічну й тренувальну функції. На відміну від діяльності тренерів у професійному спорті, робота у ДЮСШ має чітко виражене освітнє та виховне спрямування. Тренер-викладач виступає не лише організатором спортивного процесу, а й наставником, педагогом і психологом, який формує особистість юного спортсмена.

Ми можемо виділити основні аспекти підготовки тренера-викладача ДЮСШ:

формування професійної компетентності: професійна підготовка тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи спрямована на поєднання особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь, методичної майстерності та педагогічного досвіду, необхідних для ефективного навчання й виховання юних спортсменів;

від знань до практики: важливо не лише засвоїти теоретичні основи тренерської діяльності, а й уміти застосовувати їх у роботі з дітьми формуючи рухові навички, спортивну мотивацію та культуру здорового способу життя;

розвиток ключових компетенцій: тренер-викладач має демонструвати самостійність, ініціативність, педагогічну тактовність, відповідальність і здатність до вирішення проблемних ситуацій у процесі виховання та тренування

спортсменів різного віку;

методична майстерність: вона передбачає вміння грамотно планувати навчально-тренувальний процес, добирати оптимальні методики відповідно до вікових і індивідуальних особливостей дітей, а також аналізувати ефективність власної роботи;

практична спрямованість: підготовка тренера-викладача базується на активному залученні до практичної діяльності: проведенні тренувань, участі у спортивних заходах, аналізі реальних педагогічних ситуацій, що сприяє формуванню стійких професійних компетенцій.

Дослідник Г. Грибан розглядає професійно-комунікативну компетентність тренера, її структуру, компоненти як знання, уміння, навички, спосіб мислення, цінності. Він зазначає, що «підходи до проблеми формування професіоналізму сучасного тренера з чіткою орієнтацією на комунікативну компетентність передбачають безпосереднє спілкування з учнями, батьками, колегами, суддями, організаторами змагань тощо. При формуванні комунікативної компетентності слід опиратися на такі категорії: зміст мовлення (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість), структура мовлення (тривалість звучання, використання термінів, дублетів, знання термінів та елементів), комунікативна вправність (інформативність, правильність, логічність, точність, чистота, доречність, виразність), звукове оформлення (орфоепічні норми, морфологічний та синтаксичний аспекти), практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу), імідж майбутнього тренера як представника еліти сучасного суспільства (професіоналізм, ставлення до учнів, колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення). Отже, мовленнєва діяльність – це об'єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови, і водночас – це суб'єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб'єкта»[13].

Науковці зазначають, що «тренер одночасно виконує багато функцій, він перш за все педагог, менеджер, психолог, фахівець в галузі медицини, юриспруденції, крім того, юрист, журналіст, а іноді й дипломат». «Фахівці окреслюють такі складові структурні функції, які виконує тренер: виховна,

навчально-тренувальна, відбору і селекції, планувальна, контролю, обліку й корекції, організаторська, психологічна, матеріально-технічного забезпечення, самовдосконалення, науково-дослідницька, представницька, суддівська, правова, агітаційно-пропагандистська. Отже, процес підготовки в спорті координується тренером і частіше під його керівництвом, коли він виконує функції різних фахівців: менеджера, лікаря, командного психолога та інших»[32].

Аналіз особливостей професійної діяльності тренера-викладача в дитячо-юнацькій спортивній школі показав, що його підготовка є багатовимірним і комплексним процесом, який охоплює розвиток педагогічних, психологічних, організаційних, комунікативних і тренувально-методичних умінь. На відміну від тренера у професійному спорті, фахівець ДЮСШ виконує функції педагога, наставника й вихователя, що зумовлює домінування освітньо-виховної спрямованості в його діяльності. Він відповідає не лише за формування рухових умінь і спортивних навичок, а й за розвиток особистості юного спортсмена, його мотиваційної сфери, моральних установок і культури здорового способу життя.

Встановлено, що підготовка тренера-викладача ґрунтується на формуванні професійної компетентності, яка поєднує особистісні якості, теоретичну обізнаність, практичні вміння, методичну майстерність та досвід роботи з дітьми. Важливою складовою є здатність переносити отримані знання в практику, організовувати тренувальний процес відповідно до вікових та індивідуальних можливостей вихованців, створювати умови для розвитку мотивації, формування здорових звичок і позитивної спортивної ідентичності.

Значну увагу привертає розвиток ключових компетенцій таких як: комунікативної, організаторської, прогностичної, рефлексивної, які забезпечують ефективну взаємодію тренера-викладача з дітьми, батьками, колегами й іншими учасниками спортивного середовища. Позиція Г. Грибана підкреслює важливість професійно-комунікативної компетентності як базового елементу становлення сучасного тренера-викладача: мовлення, його зміст, структура, правильність, логічність та виразність виступають інструментами

впливу, мотивації, педагогічного переконання та формування іміджу фахівця.

Узагальнення наукових джерел засвідчує, що тренер-викладач виконує широке коло функцій від виховної та навчально-тренувальної до психологічної, організаторської, правової, медико-біологічної та науково-дослідницької. Така багатофункціональність потребує високої професійної готовності, гнучкості мислення, здатності діяти в різних педагогічних ситуаціях і постійно підвищувати кваліфікацію.

## **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I**

Проведений теоретичний аналіз дав змогу всебічно розкрити зміст, структуру та психолого-педагогічні підходи до формування професійної компетентності тренера-викладача в умовах дитячо-юнацької спортивної школи. З'ясовано, що поняття «компетентність» охоплює інтегративну систему знань, умінь, навичок, цінностей і особистісних характеристик, які забезпечують здатність фахівця ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. У специфіці спортивно-педагогічної діяльності ця характеристика виступає ключовою умовою результативності навчально-тренувального процесу, оскільки пов'язана з умінням приймати обґрунтовані рішення, адаптувати методику до вікових та індивідуальних особливостей вихованців, підтримувати їхній розвиток і мотивацію.

Структурний аналіз професійної компетентності показав її багаторівневість і динамічність. Когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, ціннісно-смысловий та рефлексивний компоненти формують цілісну систему, у межах якої професійний розвиток тренера-викладача постає як процес постійного збагачення досвідом, поглиблення спеціальних знань і вдосконалення власної педагогічної позиції. Гармонійний розвиток цих компонентів можливий лише за умови цілеспрямованого впливу психолого-педагогічних чинників, що визначають становлення професійної свідомості та стилю діяльності фахівця.

Розгляд психолого-педагогічних підходів дозволив окреслити

методологічні орієнтири підготовки тренера-викладача в сучасній спортивній освіті. Діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний і компетентнісний підходи задають концептуальні рамки, у яких формування професійної компетентності розглядається як процес розвитку суб'єктності, самостійності, творчості й прагнення до професійного зростання. Саме вони забезпечують інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом, сприяють розвитку педагогічної культури й формують уміння організовувати ефективну взаємодію зі спортсменами.

Отже, узагальнення теоретичних положень попереднього розділу дало змогу визначити зміст, структуру та основні вимоги до професійної діяльності тренера-викладача в умовах дитячо-юнацької спортивної школи. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчив, що професійна компетентність тренера має інтегративний характер і охоплює педагогічні, психологічні, організаційні, методичні та комунікативні компоненти, які забезпечують ефективність його впливу на особистість вихованця.

Особливої ваги набуває комунікативна складова тренерської діяльності, адже саме вона виступає провідним механізмом педагогічної взаємодії, формує емоційно-ціннісний клімат у групі та визначає можливість реалізації інших функцій фахівця. У контексті роботи ДЮСШ комунікативна компетентність тренера-викладача набуває статусу психологічної умови, без якої неможливо забезпечити успішність навчально-тренувального процесу, індивідуальний підхід до дітей різного віку та формування їхньої мотивації до занять спортом.

Саме це зумовлює необхідність подальшого наукового аналізу психологічних та педагогічних умов формування професійної компетентності тренера-викладача. Тому у другому розділі увага буде спрямована на визначення психологічних механізмів взаємодії тренера з вихованцями, характеристику комунікативної компетентності та її діагностику, а також на виявлення педагогічних чинників, що сприяють становленню професіоналізму майбутніх тренерів у системі ДЮСШ.

## **РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА**

### **2.1. Психологічні та педагогічні умови формування комунікативної компетентності тренера**

Формування комунікативної компетентності, на нашу думку, тренера-викладача є ключовою передумовою ефективної професійної діяльності у сфері фізичного виховання та спорту. Комунікація в цьому контексті постає не лише як техніка передавання інформації, а як складний психолого-педагогічний механізм, що охоплює емоційну взаємодію, вплив, мотиваційне забезпечення та створення психологічно комфортного середовища для спортсменів.

Психологічні умови формування комунікативної компетентності пов'язані з розвитком у тренера-викладача таких якостей, як емоційна стабільність, емпатійність, здатність до активного слухання, внутрішня рефлексія та культура конструктивного зворотного зв'язку. Тренер-викладач, який володіє високим рівнем емоційного інтелекту, здатний своєчасно і точно інтерпретувати психоемоційні стани вихованців, коригуючи комунікативні дії відповідно до потреб конкретної ситуації.

Педагогічні умови передбачають систематичне застосування особистісно орієнтованих методів навчання, побудову партнерських стосунків між тренером і спортсменами, а також створення педагогічного середовища, у якому домінують взаємна повага, безпека та підтримка. Важливо, щоб комунікація тренера ґрунтувалася на принципах педагогічного такту, чіткості мовлення, доступності пояснень та врахуванні вікових і індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

З огляду на це, комунікативна компетентність формується як інтегрований результат цілеспрямованої педагогічної діяльності, саморозвитку тренера-викладача та постійної рефлексії професійних ситуацій. Такий підхід забезпечує не лише якісне передавання знань і навичок, але й формування психологічної готовності вихованців до подолання навантажень, розвитку самодисципліни та

позитивної мотивації до занять.

Початковий термін «комунікативна компетентність» був введений Д. Хаймзом на початку 1960-х років під час дослідження факторів ефективної комунікації. Його концепція виходить за межі простого знання мови, підкреслюючи, що для успішного спілкування важливими є також соціальні й культурні умови. У наших дослідженнях ми розглянули погляди як закордонних, так і вітчизняних науковців на суть «комунікативної компетентності» та переосмислили їх, щоб ви могли представити їхні характеристики системно й зрозуміло.

Ось кілька підходів українських дослідників до поняття «комунікативна компетентність», з цитуванням, які ми представили у таблиці 2.1.

### Аналіз поняття «комунікативна компетентність»

Таблиця 2.1

№	Автор	Сутність погляду
1	Д. Хаймз	«сукупність комунікативних здібностей, умінь та навичок, які забезпечують повноцінну комунікативну діяльність і сприяють ефективній реалізації життєвих цілей людини»[57].
2	О. М. Корніяк	«комунікативна компетентність - це психологічне утворення особистості, яке включає комунікативні вміння та навички, а також здатність до професійної й особистісної взаємодії» [29].
3	А. Марушкевич, О. Поляк, М. Жиленко	«для майбутнього викладача ЗВО комунікативна компетентність розглядається через структуру: когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Складову «професійно-комунікативна компетентність» розкривають через ціль-мо-тивацію, технологічні процеси, рефлексію тощо»[38].
4	Л. Нестеренко, О. Кучерова	«комунікативна компетентність науково-педагогічного працівника – це соціально-психологічний механізм для ефективної комунікації: компоненти включають активне слухання, емпатію, саморегуляцію, надання зворотного зв'язку»[41].
5	Ю. Карпюк	«комунікативна компетентність є складовою професійної компетентності психолога: це інтеграція особистісного досвіду, знань і навичок, яка забезпечує ефективність комунікації в професійній діяльності»[24].
6	Н. Лук'янчук., Н. Климова	«дає змогу інтерпретувати комунікативну компетентність людини як здатність, засновану на знаннях та чуттєвому досвіді, орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування»[36]
7	В. Казібекова	«під комунікативною компетентністю слід розуміти спроможність особистості встановлювати і підтримувати різноманітні контакти з іншими людьми, певну систему знань, умінь і навичок, що забезпечують продуктивне спілкування. Вона включає уміння

№	Автор	Сутність погляду
		варіювати інтенсивність взаємодії і спілкування, чути, розуміти і бути зрозумілим для партнерів по спілкуванню. Комунікативна компетентність виникає і розвивається за умови безпосередньої взаємодії, тому виступає як результат досвіду міжособистісного спілкування»[23]
8	Н. Коструба, Я. Гошовський	«комунікативну компетентність також розглядаємо як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій»[33]
9	І. Пузь, О. Шевченко	«Комунікативна компетентність є складним системно-структурним утворенням, складовими якого є відповідні комунікативні здібності, комунікативні знання, вміння та навички» [47].
10	І. Черезова	«під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми» [55]
11	Н. Самборська	«під комунікативною компетентністю майбутнього фахівця розуміємо сукупність його професійних знань, умінь, навичок, а також відповідних особистісних якостей, які дають можливість здійснювати професійну діяльність.» [46]
12	О. Чуйко, Н. Сергієнко	«комунікативна компетентність розглядається, як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуаціях особистісної взаємодії. До складу компетентності включаються когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (соціальні установки, досвід, система відносин особистості) компоненти» [56]
13	І. Шаповалова	«комунікативна компетентність - це здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації. Вона включає в себе низку навичок та знань, що дозволяють людині адекватно сприймати, інтерпретувати та реагувати на комунікативні сигнали, а також будувати й підтримувати взаємини, досягати взаєморозуміння і вирішувати конфлікти. Комунікативна компетентність охоплює мовленнєві, соціальні, емоційні та культурні аспекти взаємодії»[57].
14	Б. Галайбіда	«для студентів ІТ-спеціальностей комунікативна компетентність - це складова soft skills: здатність комунікувати, використовуючи інтерактивні технології, відповідну мовну стратегію, спільну роботу»[11].
15.	Н. Юхно	«компетентність є складним, багатокомпонентним та міждисциплінарним поняттям, яке у різних авторів відрізняються за обсягом, складом, семантичною та логічною структурами. Компетентність описується як характеристика особистості (властивість, якість особистості, її компонент), і як цілісне утворення у структурі особистості, як система властивостей та регуляції особистості, досить часто компетентність ототожнюється зі знаннями, вміннями, навичками, досвідом та здібностями»[60].

З опрацьованого матеріалу ми можемо зазначити, що у більшості науковців є розуміння комунікативної компетентності як інтегрованої системи

знань, умінь та навичок які забезпечують результативну взаємодію між людьми. Усі дослідники підкреслюють, що здатність встановлювати й підтримувати комунікативні зв'язки є фундаментальною умовою ефективної соціальної взаємодії.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що комунікативна компетентність є багатовимірним утворенням, яке формується на основі поєднання особистісних ресурсів, професійних знань і практичного досвіду взаємодії.

Особливо важливо, що опрацьований нами матеріал дав змогу виокремити два ключові компоненти комунікації: вербальний і невербальний, які мають вирішальне значення для ефективної діяльності тренерів-викладачів. У цьому контексті комунікативна компетентність виступає не лише як здатність правильно добирати мовні засоби, але й як уміння інтерпретувати невербальні сигнали, адекватно реагувати на них, підтримувати контакт зі слухачами, управляти емоційним тоном спілкування та створювати сприятливий комунікативний простір.

У дослідженні, присвяченому вивченню рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, науковці підкреслюють, що загальний рівень розвитку цієї компетентності у студентів залишається недостатнім. Аналіз результатів психодіагностики засвідчив, що більшість опитаних демонструють переважно середні та низькі показники за ключовими компонентами комунікативної діяльності, що свідчить про потребу у цілеспрямованому педагогічному впливі, спрямованому на її розвиток.

Автори зазначають, що комунікативна компетентність майбутнього фахівця фізичної культури і спорту є інтегрованим утворенням, яке охоплює систему знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної взаємодії. Запропонована ними структурна модель включає чотири основні компоненти: когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний. Саме їх недостатня сформованість, на думку

дослідників, обмежує можливості майбутніх тренерів у забезпеченні повноцінної педагогічної комунікації.

У контексті подальшого аналізу вербальної та невербальної комунікації ці висновки є важливими, оскільки кожен із зазначених компонентів безпосередньо пов'язаний із якістю мовленнєвої взаємодії, інтерпретацією невербальних сигналів та здатністю до ефективною соціальною перцепції. Отже, результати дослідження підкреслюють необхідність системного розвитку комунікативної компетентності у майбутніх тренерів-викладачів, що створює теоретичне підґрунтя для подальшого детального розгляду засобів вербальної й невербальної комунікації у професійній діяльності[35].

Науковці С. Белий та Ж. Гращенко у своїй роботі «Професійна діяльність тренера з плавання передбачає багаторівневу комунікативну взаємодію, оскільки він постійно вступає у контакт з різними учасниками спортивного процесу. До ключових комунікаційних ліній належать взаємини «тренер – спортсмен», «тренер – команда», «тренер – колеги», «тренер – суддівський корпус», «тренер – адміністрація спортивного закладу», «тренер – батьки спортсменів», а також спілкування з представниками громадськості та органами управління у сфері фізичної культури і спорту. Такий розгалужений спектр комунікативних зв'язків зумовлює високі вимоги до професійної майстерності тренера та значно підсилює роль його комунікативної компетентності»[3].

Особливої уваги потребує робота з дітьми та підлітками, у тому числі з тими, хто має особливі освітні потреби чи потребує додаткової педагогічної підтримки. У цих умовах комунікація тренера виходить за межі суто спортивного інструктування і набуває виразної педагогічної та психологічної спрямованості. Відтак сформованість його комунікативних умінь стає одним із провідних чинників ефективності тренувального процесу.

У структурі комунікативної компетентності тренера з плавання доцільно виокремити два взаємодоповнювальні компоненти. Перший – вербальний, що охоплює точність мовлення, уміння давати зрозумілі інструкції, коректно

формулювати зауваження, мотивувати словом і забезпечувати психологічний клімат через якість мовленнєвої взаємодії. Другий – невербальний, який включає використання міміки, жестів, пози, зорового контакту та загальної поведінкової експресії. У тренера-плавця цей компонент має особливе значення, оскільки частина комунікації відбувається у специфічних умовах басейну, де голосові сигнали часто доповнюються або компенсуються жестами й візуальними позначеннями.

Окрему роль відіграють організаторські схильності. Тренер-викладач виступає координатором усіх елементів спортивного процесу: планує тренувальні заняття, керує групою, регулює взаємини між спортсменами, налагоджує співпрацю з батьками та адміністрацією. Ці організаційні вміння невіддільні від комунікативних, адже ефективне управління тренувальною діяльністю потребує здатності впливати на групу як через словесні, так і через невербальні засоби взаємодії.

Отже, професійна компетентність тренера з плавання формується на перетині його вербальних та невербальних комунікативних умінь і організаторських здібностей, що забезпечує ефективність взаємодії з усіма суб'єктами спортивно-педагогічного середовища.

У процесі розгляду психологічних і педагогічних умов формування комунікативної компетентності важливо не лише обґрунтувати її структурні компоненти, але й визначити інструменти, які дозволяють оцінити їхній розвиток у майбутніх тренерів-викладачів. Зважаючи на багатовимірність комунікації: поєднання вербальних, невербальних та мотиваційно-особистісних характеристик доцільно застосовувати комплекс діагностичних методик, що дають змогу охопити як поведінкові, так і психічні чинники професійної взаємодії.

Сучасна спортивна педагогіка підкреслює, що ефективний тренер-викладач характеризується не лише технікою мовлення чи здатністю до емоційної експресії, але також вираженими комунікативними схильностями, інтерактивністю, умінням організовувати групові процеси та внутрішньою

мотивацією досягнення успіху. Саме тому для комплексного аналізу комунікативної компетентності доцільно використовувати низку валідних психодіагностичних методик, які пройшли перевірку у вітчизняній та світовій практиці.

У межах дослідження пропонується застосування трьох інструментів:

Тест «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2), що дозволяє визначити природні схильності особистості до спілкування, міжособистісної взаємодії та здатності організувати діяльність групи (Додаток А);

Тест В. Ф. Ряховського «Діагностика рівня комунікативності», який спрямований на виявлення виразності власне комунікативних умінь, рівня відкритості, тактовності, соціальної адаптивності (Додаток В);

Методика Т. Елерса з діагностики мотивації досягнення успіху, який дає змогу встановити, наскільки особистісна мотивація майбутнього тренера корелює з його комунікативною ефективністю, стилем поведінки та професійним зростанням (Додаток С).

Застосування цих методик забезпечує комплексний підхід до оцінювання комунікативної компетентності тренера, дозволяючи пов'язати мовленнєво-поведінкові прояви з мотиваційно-особистісною основою професійної діяльності. Результати такої діагностики можуть слугувати базою для розроблення психолого-педагогічних умов і практичних рекомендацій щодо розвитку комунікативних навичок у тренерській підготовці.

Визначивши психологічні та педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутніх тренерів-викладачів і окресливши діагностичний інструментарій, перейдемо до опису організаційно-методичних засад дослідження, що забезпечать цілісність і достовірність отриманих результатів.

## **2.2. Організаційно-методичні засади дослідження формування комунікативної компетентності майбутніх тренерів-викладачів**

Сформовані у попередньому підрозділі психолого-педагогічні умови

розвитку комунікативної компетентності майбутніх тренерів-викладачів потребують подальшої емпіричної перевірки. Для забезпечення достовірності й репрезентативності даних необхідно визначити організаційно-методичні засади дослідження, що обумовлюють логіку, послідовність і методологічну якість отриманих результатів.

Організаційно-методичний блок відіграє ключову роль у дослідженні, оскільки саме він задає рамки, у межах яких здійснюється діагностика структурних компонентів комунікативної компетентності: вербальної, невербальної, інтерактивної та мотиваційно-особистісної. У межах цього підрозділу визначаються вибірка дослідження, описуються умови проведення діагностики, обґрунтовується добір психодіагностичних методик, а також окреслюються етапи та логіка емпіричної роботи.

Ми використали комплексний інструментарій: КОС-2, методика В. Ф. Ряховського, тест Т. Елерса, що зумовлює необхідність чіткої організації процедури дослідження, які дозволяють поєднати кількісні та якісні характеристики комунікативної поведінки майбутніх тренерів-викладачів. Такий підхід забезпечує можливість цілісної інтерпретації результатів та подальшого формування науково обґрунтованих рекомендацій щодо удосконалення професійної підготовки тренерів у сфері фізичної культури і спорту.

Також визначаються методологічні принципи, що лежать в основі дослідження, а саме системності, комплексності, особистісно-діяльнісного підходу та педагогічної доцільності, що забезпечує наукову строгість та узгодженість подальших аналітичних процедур.

Змістовий аналіз сучасних досліджень у галузі педагогіки спорту, психології тренерської діяльності та компетентнісного підходу дає змогу визначити комунікативну компетентність тренера-викладача як інтегральне утворення, що охоплює вербальні, невербальні, соціально-перцептивні, організаторські, когнітивні та мотиваційно-регулятивні компоненти. У своїй структурі ця компетентність поєднує здатність ефективно взаємодіяти зі спортсменами, керувати груповою динамікою, створювати психологічно

безпечне розвивальне середовище та забезпечувати педагогічний вплив, доступний для сприйняття різними за досвідом учнями.

Когнітивний компонент включає знання закономірностей педагогічного спілкування, вікової психології, психофізіологічних особливостей спортсменів, а також принципів побудови тренувального діалогу. Операційно-діяльнісний компонент відображає володіння техніками вербальної та невербальної комунікації, способами інструктажу, методами підтримки, переконання й зворотного зв'язку. Соціально-перцептивний компонент забезпечує точність розуміння емоційного стану спортсмена, його готовності до навантаження, прийняття вимог та здатності до саморегуляції. Мотиваційно-регулятивний компонент визначає ставлення тренера до процесу взаємодії, уміння створювати цілеспрямовану атмосферу тренувального заняття та підтримувати психологічну включеність спортсменів різного рівня підготовленості.

Теоретична частина дослідження спиралася на аналіз, узагальнення й систематизацію наукової літератури з педагогіки спорту, психології професійної діяльності тренера, теорії компетентнісного підходу та міждисциплінарних праць із комунікативної та соціальної психології. Теоретико-методологічний огляд дав змогу виявити ключові структурні компоненти комунікативної компетентності та визначити параметри, що підлягають подальшому емпіричному вимірюванню.

Емпіричний блок дослідження охоплював спостереження за педагогічною взаємодією тренерів-викладачів, анкетування, інтерв'ювання, самооцінку професійно важливих якостей, а також застосування стандартизованих психодіагностичних методик. До участі були залучені тренери-викладачі різних видів спорту Хмельницького обласного центра фізичного виховання учнівської молоді: плавання 3 особи, бокс 3, кікбоксинг 3, тхеквондо 7, спортивна гімнастика (жінки) 8, спортивна гімнастика (чоловіки) 7, легка атлетика 5, вільна боротьба 11 респондентів (всього 47 респондентів) та тренери-викладачі Хмельницька дитячо-юнацька спортивна школа №1: футбол 11 осіб, регбі 6, волейбол 6, гандбол 7, легка атлетика 4 респондента (всього 34). Така вибірка

забезпечує репрезентативне охоплення різних моделей комунікативної взаємодії, що притаманні індивідуальним та груповим видам спорту.

Емпіричне дослідження виконувалося у кілька логічно взаємопов'язаних етапів.

Перший підготовчий (організаційний) етап був спрямований на розроблення структури емпіричного дослідження, визначення змісту психодіагностичного інструментарію та обґрунтування його відповідності компонентам комунікативної компетентності. На цьому етапі було підібрано тести для вимірювання рівня комунікативності, організаторських схильностей та мотиваційної готовності до професійної діяльності.

Другий констатувальний етап передбачав безпосереднє психодіагностичне вимірювання досліджуваних параметрів у вибірці тренерів-викладачів. Для отримання комплексного уявлення про структуру комунікативної компетентності застосовувалися стандартизовані методики, результати яких пройшли кількісний та якісний аналіз і подальшу інтерпретацію.

Третій корекційно-розвивальний етап був присвячений розробці та апробації програми оптимізації комунікативної компетентності тренерів-викладачів. Програма спрямовувалася на розвиток умінь керувати груповими процесами, застосовувати ефективні вербальні й невербальні стратегії взаємодії, удосконалювати соціально-перцептивні навички та підвищувати рівень професійної комунікативної саморегуляції. Ефективність програми оцінювалася шляхом порівняння показників до та після її реалізації.

Мета емпіричного дослідження полягала у вивченні структурних і функціональних характеристик комунікативної компетентності тренерів-викладачів із різним рівнем адаптивності та визначенні її зв'язку з особистісно-професійними чинниками.

Статистичний аналіз результатів включав кількісну та якісну обробку даних, зокрема відсотковий аналіз, порівняння груп та визначення кореляцій між параметрами комунікативної компетентності та адаптивності. Це забезпечило достовірність висновків та можливість виявлення стійких закономірностей у

структурі комунікативної поведінки тренерів-викладачів.

Ми вибудували структурну схему комунікативної компетентності тренера-викладача, як інтегральне професійно-особистісне утворення, що забезпечує ефективну взаємодію у системах «тренер - спортсмен», «тренер - команда», «тренер - батьки», «тренер - колеги».

*Когнітивний компонент* (знання про комунікацію та педагогічну взаємодію):

уявлення про закономірності спілкування у спорті;

розуміння вікових, психологічних та індивідуальних особливостей спортсменів;

знання про типи комунікативних стратегій (підтримка, інструктаж, мотивування, переконання);

знання основ невербальної поведінки, спортивної етики та емоційної регуляції.

*Комунікативно-мовленнєвий компонент* вербальна комунікація (уміння використовувати мовні засоби для педагогічного впливу):

чіткість і доступність інструкцій;

здатність адаптувати мовлення до рівня підготовленості спортсмена;

володіння техніками зворотного зв'язку;

розвиток мовної виразності, інтонаційної гнучкості, тактовності;

уміння створювати мотиваційні й дисциплінарні мовленнєві звернення.

*Невербально-поведінковий компонент* невербальна комунікація (поведінкові засоби впливу та регуляції):

використання міміки, жестів, поз та просторових позицій у тренувальному процесі;

зчитування невербальних сигналів спортсменів;

демонстрація рухів, технічних елементів, положень тіла;

узгодженість вербальних і невербальних засобів;

збереження педагогічного контролю через поведінкові сигнали.

*Соціально-перцептивний компонент* (здатність розуміти іншого та

формувати адекватні взаємини):

емпатія, вміння розпізнавати емоційні стани;

точність соціальної перцепції оцінка настрою, мотивації, готовності;

вміння прогнозувати реакції спортсменів;

здатність до попередження конфліктів;

соціальна чутливість та ситуаційна гнучкість.

*Інтерактивно-організаторський компонент* (вміння керувати взаємодією та груповими процесами):

управління груповою динамікою;

регулювання міжособистісних відносин у команді;

організація тренувального простору та дисципліни;

здатність координувати взаємодію різних суб'єктів (спортсмени, батьки, колеги, адміністрація);

комунікативне лідерство та педагогічний авторитет.

*Мотиваційно-регулятивний компонент* (внутрішні установки, спрямованість і саморегуляція):

орієнтація на успіх, розвиток і професійне вдосконалення;

внутрішня потреба в ефективній комунікації;

рівень самоконтролю, емоційної стабільності, стресостійкості;

рефлексія власного стилю спілкування;

здатність моделювати бажану поведінку спортсменів.

Подана на рисунку 1 блок-схема відображає логічну структуру комунікативної компетентності тренера-викладача як цілісної системи, у межах якої окремі компоненти взаємопов'язані та забезпечують послідовний перехід від знань і комунікативних умінь до організаційно-управлінських функцій і здатності до саморегуляції. Візуальна модель демонструє ієрархічність та функціональну послідовність компонентів, проте для повного розкриття їхнього змісту необхідне детальніше структурне подання.



**Рис.1 Блок-схема структури комунікативної компетентності тренера-викладача**

З цією метою ми подали таблицю 2.2, яка конкретизує наповнення кожного компонента, розкриває його змістові характеристики та окреслює ключові функції у професійній діяльності тренера-викладача. Табличний формат дозволяє не лише систематизувати теоретичні положення, але й забезпечити можливість подальшого використання структури при побудові діагностичного інструментарію та аналізу результатів емпіричного дослідження.

### **Структура комунікативної компетентності тренера-викладача**

Таблиця 2.2

<b>Компонент компетентності</b>	<b>Зміст та ключові характеристики</b>
Когнітивний	Знання про закономірності педагогічного спілкування, вікові та індивідуальні особливості спортсменів; розуміння стратегій міжособистісної взаємодії; знання основ вербальної й невербальної комунікації; усвідомлення принципів емоційної регуляції.
Комунікативно-мовленєвий (вербальний)	Уміння чітко формулювати інструкції; адаптація мовлення до рівня підготовленості спортсмена; володіння техніками мотиваційного, дисциплінуючого та корекційного мовлення; здатність до конструктивного зворотного зв'язку.
Невербально-поведінковий	Використання жестів, міміки, пози, просторової організації; уміння демонструвати технічні елементи; зчитування

<b>Компонент компетентності</b>	<b>Зміст та ключові характеристики</b>
(невербальний)	невербальних реакцій спортсменів; відповідність між вербальними й невербальними сигналами.
Соціально-перцептивний	Емпатія; уміння інтерпретувати емоційні й мотиваційні стани спортсменів; прогнозування поведінкових реакцій; розв'язання комунікативних суперечностей; соціальна чутливість і ситуаційна гнучкість.
Інтерактивно-організаторський	Управління групою динамікою та міжособистісними відносинами; підтримання дисципліни; координація взаємодії суб'єктів спортивного середовища; реалізація комунікативного лідерства.
Мотиваційно-регулятивний	Внутрішня спрямованість на успіх; стресостійкість; самоконтроль; рефлексія власного стилю комунікації; здатність до професійного саморозвитку та регуляції емоційних станів.

Структуризація компонентів комунікативної компетентності у наведеній таблиці 2.2. дає можливість чітко окреслити ключові параметри, що визначають ефективність професійної взаємодії тренера-викладача у спортивному середовищі. Представлена систематизація слугує концептуальною основою для добору адекватних психодіагностичних засобів, здатних вимірювати як окремі складові компетентності, так і їхній інтегративний прояв.

Подальший методичний блок дослідження ґрунтується саме на цій логіці: кожна з обраних методик дозволяє кількісно та якісно оцінити окремі аспекти структури, відображеної в таблиці. Застосування батареї тестів КОС-2, методики визначення комунікативних і організаторських схильностей за В. Ряховським та опитувальника рівня комунікабельності Т. Елерса, на нашу думку, забезпечило багатовимірний діагностичний підхід. Це дало змогу не лише відтворити загальний профіль комунікативної компетентності тренерів-викладачів різних видів спорту, а й зіставити отримані показники з теоретичною моделлю, сформульованою у попередньому підрозділі.

З огляду на це, наступний методичний розділ спрямований на розкриття змісту застосованих психодіагностичних інструментів, опис їхньої процедури, критеріїв інтерпретації та можливостей подальшої наукової обробки даних.

### **2.3. Методичні засади дослідження комунікативної компетентності тренерів-викладачів**

Емпірична частина дослідження комунікативної компетентності тренерів-викладачів базувалася на системному підході, який передбачає діагностику вербальних, невербальних, організаторських та мотиваційних характеристик професійної взаємодії фахівця зі спорту. Логіка методичного забезпечення ґрунтувалася на теоретичній моделі структури комунікативної компетентності, представленій у попередньому підрозділі, що визначила необхідність використання батареї валідних психодіагностичних інструментів.

Для визначення рівня сформованості ключових компонентів комунікативної компетентності було застосовано три стандартизовані методики, які доповнюють одна одну та забезпечують багатовимірний аналіз комунікативної діяльності респондентів. У дослідженні взяли участь тренери-викладачі різних видів спорту ОЦФВУМ експериментальна група (ЕГ47): плавання (3), бокс (3), кікбоксинг (3), тхеквондо (7), спортивна гімнастика жіноча (8) та чоловіча (7), легка атлетика (5), вільна боротьба (11). А також контрольна група (КГ34) тренерів-викладачів ХДЮСШ №1: футбол (11), гандбол (7), регбі (6), волейбол (6) та легка атлетика (4). Така вибірка дозволила оцінити міжвидові варіації комунікативної компетентності та простежити професійно-специфічні особливості.

Використання тесту «КОС-2», методики В. Ряховського та опитувальника Т. Елерса дало змогу комплексно охопити як поведінкові прояви комунікації, так і мотиваційно-особистісні основи професійної взаємодії тренерів-викладачів. Далі подано науково обґрунтовані описи застосованих методик.

Тест *«Діагностика комунікативних і організаторських схильностей»* (КОС-2)(Додаток А)

*Мета.* Визначення природних комунікативних і організаторських схильностей особистості, що впливають на ефективність професійної взаємодії, здатність до налагодження контактів і організації групових процесів.

*Коротка характеристика.* Методика дозволяє оцінити два ключових

параметри: комунікативність (легкість установалення контактів, відкритість, здатність підтримувати діалог) та організаторські здібності (уміння керувати, координувати групові процеси, приймати рішення в міжособистісних ситуаціях).

Тест «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2) є поширеною психодіагностичною методикою, спрямованою на комплексне вивчення індивідуальних особливостей міжособистісної взаємодії та потенціалу особистості до організації спільної діяльності. Методика дозволяє виявити природні, відносно стійкі комунікативні й організаторські схильності, які значною мірою визначають ефективність професійної, навчальної та соціальної взаємодії, а також здатність особистості адаптуватися до групового середовища.

У межах даного тесту оцінюються два ключові параметри. Комунікативні схильності відображають рівень соціальної активності, легкість встановлення міжособистісних контактів, відкритість до спілкування, уміння підтримувати діалог, слухати співрозмовника та адекватно виражати власні думки й емоції. Високі показники за цією шкалою свідчать про соціальну впевненість, добру орієнтацію в міжособистісних ситуаціях і здатність ефективно взаємодіяти з різними людьми.

Організаторські схильності характеризують здатність особистості брати на себе відповідальність, ініціювати та координувати спільну діяльність, приймати рішення в умовах міжособистісної взаємодії та впливати на групові процеси. Високий рівень організаторських здібностей вказує на наявність лідерського потенціалу, уміння планувати, розподіляти ролі й ресурси, а також підтримувати порядок і цілеспрямованість у роботі групи.

Загалом методика КОС-2 дозволяє не лише оцінити рівень розвитку комунікативних і організаторських якостей, а й визначити сильні сторони особистості та зони, що потребують подальшого розвитку. Отримані результати є важливими для професійної орієнтації, психологічного супроводу, формування команд, а також для оптимізації взаємодії у навчальному, спортивному чи професійному середовищі.

Методика складається з 40 тверджень, які оцінюють два блоки:

комунікативні схильності (КС) та організаторські схильності (ОС). Респондент обирає один із варіантів відповідей відповідно до власної поведінки. Час виконання 10–15 хвилин.

*Інтерпретація:*

Високі показники КС свідчать про відкритість, контактність, легкість у встановленні міжособистісної взаємодії;

Високі показники ОС вказують на вміння організовувати діяльність групи, лідерські нахили, ініціативність;

Низькі показники можуть сигналізувати про труднощі у комунікації, недостатню впевненість, низьку соціальну активність.

Показники порівнюються зі стандартизованими нормами та можуть бути представлені у вигляді профільної діаграми.

*Валідність і надійність.* Методика широко застосовується у вітчизняній психодіагностиці, має підтвержену ретестову надійність і конструктну валідність, рекомендована для використання у педагогічній і спортивній психології.

Методика В. Ряховського «*Діагностика рівня комунікативності*» (Додаток В)

*Мета.* Визначення виразності загальних комунікативних умінь: відкритості, тактовності, соціальної адаптивності, здатності ефективно вступати у взаємодію та підтримувати продуктивні контакти.

*Коротка характеристика.* Тест вивчає повсякденні форми мовленнєвої та поведінкової взаємодії. Особливу увагу приділяє вербальній комунікації, якості мовлення, умінню вести діалог, реакції на соціальні подразники.

Методика В. Ряховського «*Діагностика рівня комунікативності*» є психодіагностичним інструментом, спрямованим на визначення ступеня сформованості загальних комунікативних умінь особистості, які забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії у повсякденному житті. Основною метою тесту є оцінка виразності таких якостей, як відкритість у спілкуванні, тактовність, соціальна адаптивність, готовність до контакту та здатність

підтримувати конструктивні й продуктивні взаємини з оточенням.

Методика ґрунтується на аналізі типових життєвих ситуацій і вивчає повсякденні форми мовленнєвої та поведінкової взаємодії людини. Особлива увага в тесті приділяється вербальній комунікації, зокрема якості мовлення, умінню чітко й доречно висловлювати власні думки, вести діалог, слухати співрозмовника та адекватно реагувати на його висловлювання. Окрім цього, методика дозволяє оцінити реакції особистості на соціальні подразники, її здатність орієнтуватися в міжособистісних ситуаціях, дотримуватися соціальних норм і правил спілкування.

Результати тесту дають змогу визначити рівень комунікативної активності, виявити як сильні сторони комунікативної поведінки, так і можливі труднощі у встановленні контактів, подоланні комунікативних бар'єрів або підтриманні взаємодії. Методика В. Ряховського широко використовується у психологічній практиці, освіті та професійній орієнтації, оскільки дозволяє отримати цілісне уявлення про комунікативний потенціал особистості та є ефективним інструментом для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Тест включає 16 запитань, що відображають типові ситуації міжособистісного спілкування. Респондент обирає варіант відповіді «так» або «ні». Час виконання 5–7 хвилин.

#### *Інтерпретація:*

Високий рівень комунікабельності свідчить про виражену соціальну активність, уміння швидко адаптуватися, адекватну самооцінку у взаємодії;

Середній рівень характерний для більшості людей; означає достатність комунікативних навичок без надмірної екстравертованості;

Низький рівень може відображати замкнутість, невпевненість, уникання контактів, труднощі в соціальних ситуаціях.

Показники дозволяють зіставити самооцінку респондента з поведінковими реаліями, виявити потенційні бар'єри комунікації.

*Валідність і надійність.* Методика має стабільні нормативні показники, підтверджену критеріальну валідність та використовується для оцінювання

комунікативного потенціалу у професіях типу «людина-людина».

Методика Т. Елерса «*Діагностика мотивації досягнення успіху*»  
(Додаток С)

*Мета.* Визначення рівня мотивації досягнення успіху як внутрішнього чинника, що впливає на стиль комунікативної поведінки, ініціативність, наполегливість та загальний професійний розвиток тренера-викладача.

*Коротка характеристика.* Методика дає змогу оцінити мотиваційно-особистісну основу професійної поведінки, зокрема те, як внутрішня орієнтація на успіх впливає на стиль комунікації тренера, його емоційну регуляцію та здатність підтримувати спортсменів.

Опитувальник складається з 41 твердження, кожне з яких потребує відповіді «так» або «ні». Час заповнення 10-12 хвилин.

*Інтерпретація:*

Висока мотивація досягнення успіху пов'язана з активністю, рішучістю, орієнтацією на результат, схильністю до конструктивної комунікації;

Помірний рівень характеризує стабільний, збалансований стиль професійної діяльності;

Низький рівень може вказувати на уникання складних ситуацій, недостатню ініціативність, низьку стресостійкість.

Отримані показники дозволяють зіставити мотиваційний профіль із комунікативними і організаторськими характеристиками, виявити внутрішні детермінанти поведінки.

*Валідність і надійність.* Методика має високу конструктну валідність, широко використовується у спортивній психології для прогнозування успішності професійної діяльності.

## **РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА**

### **3.1. Організація та проведення експерименту**

Спираючись на викладені у другому розділі теоретичні положення та узагальнені результати аналізу психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності тренера-викладача, виникає необхідність їхньої практичної перевірки в реальних умовах професійної діяльності. Теоретичні висновки, отримані під час дослідження, засвідчують актуальність розроблення та апробації спеціальної методики розвитку комунікативної компетентності, що дає підстави перейти до експериментального етапу роботи.

Отже, третій розділ ми присвятили організації та проведенню педагогічного експерименту, спрямованого на визначення ефективності запропонованої методики та підтвердження дієвості окреслених психолого-педагогічних умов. У рамках дослідження буде визначено структуру та логіку експериментальної роботи, сформовано контрольну й експериментальну групи, обґрунтовано критерії та показники оцінювання рівня комунікативної компетентності тренерів.

Емпіричний етап дослідження був спрямований на визначення рівня сформованості комунікативної компетентності тренерів-викладачів та подальшу перевірку ефективності запропонованої методики її розвитку. Для цього було організовано порівняльне педагогічне дослідження з розподілом респондентів на експериментальну (ЕГ 47) та контрольну групи (КГ 34). У дослідженні взяли участь 81 тренер-викладач із різних спортивних спеціалізацій.

Експериментальна група (ЕГ 47) тренери ОЦФВУМ, представлені такими видами спорту:

плавання – 3 особи;

бокс – 3 особи;

кікбоксинг – 3 особи;

тхеквондо – 7 осіб;

спортивна гімнастика (жіноча та чоловіча) – 15 осіб;

легка атлетика – 5 осіб;

вільна боротьба – 11 осіб.

Контрольна група (КГ34) тренери ХДЮСШ №1 із таких спортивних напрямів:

футбол (дівчата та юнаки) – 11 осіб;

гандбол (дівчата та юнаки) – 7 осіб;

регбі – 6 осіб;

волейбол (дівчата та юнаки) – 6 осіб;

легка атлетика – 4 особи.

Така різнопланова вибірка дозволила не лише порівняти рівні комунікативної компетентності між групами, а й виявити міжвидові відмінності, що обумовлені специфікою тренувальної діяльності у різних видах спорту.

Для діагностики ключових компонентів комунікативної компетентності було використано три стандартизовані методики, що забезпечують комплексний багатовимірний аналіз:

тест «КОС-2» (комунікативні та організаторські схильності) дозволяє оцінити поведінкові прояви комунікації, здатність до ініціативи, соціальної взаємодії та організаційного впливу;

методика визначення комунікативності В. Ряховського, дає можливість оцінити рівень відкритості, контактності, емоційної врівноваженості та загальну комунікативну активність тренера;

опитувальник Т. Елерса «Мотивація до спілкування», дозволяє дослідити мотиваційно-особистісні чинники комунікації, що визначають внутрішню готовність тренера-викладача до взаємодії.

Поєднання цих методик забезпечує трикутну валідацію результатів: когнітивних, поведінкових та мотиваційно-особистісних аспектів професійної комунікації.

У процесі експериментального дослідження формування комунікативної

компетентності тренерів-викладачів було визначено три основні етапи: підготовчий (організаційний), констатувальний та формувальний. Кожен з етапів мав власну мету, завдання, зміст та методичні засоби.

Підготовчий (організаційний) етап. На першому етапі було здійснено підбір, обґрунтування та розроблення методичного інструментарію, необхідного для подальшої експериментальної роботи. Зокрема, визначено три стандартизовані методики, які дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості ключових компонентів комунікативної компетентності тренера-викладача:

- тест «КОС-2» (комунікативні та організаторські схильності);
- методика В. Ряховського (загальний рівень комунікативності);
- опитувальник Т. Елерса (рівень мотивації до спілкування).

Також було сформовано експериментальну (ЕГ, n=47) та контрольну групи (КГ, n=34) тренерів-викладачів різних видів спорту. Проведено інструктаж, організаційну роботу та підготовку умов для проведення діагностики.

Констатувальний етап експерименту. Метою цього етапу було визначення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності тренерів-викладачів перед упровадженням формувального впливу.

У межах констатувального етапу:

- проведено первинну діагностику за трьома методиками;
- отримано комплексну характеристику рівнів розвитку комунікативних, організаторських, поведінкових та мотиваційно-ціннісних показників;
- здійснено порівняльний аналіз ЕГ та КГ для фіксації вихідних відмінностей.

Дані цього етапу дозволили встановити «точку відліку» для подальшої оцінки динаміки та ефективності формувального впливу.

Формувальний етап експерименту. На цьому етапі було впроваджено спеціально розроблену методику розвитку комунікативної компетентності тренера-викладача, що включала тренінгові заняття, вправи на розвиток емпатії, ситуаційні моделі професійного спілкування, роботу в малих групах,

рефлексивні практики та педагогічне моделювання.

Формувальний експеримент був спрямований на:

розвиток комунікативних умінь і навичок взаємодії;

удосконалення поведінкових стратегій у педагогічних ситуаціях;

підвищення рівня мотивації до ефективної професійної комунікації;

формування усвідомлених рефлексивних умінь.

Після завершення впливу у ЕГ було проведено повторне тестування за тими самими методиками, що дозволило оцінити зміни та визначити ступінь результативності експерименту.

Отже, результати констатувального та формувального етапів подані у вигляді таблиць і схем, які відображають рівень сформованості комунікативної компетентності тренерів-викладачів за методиками «КОС-2», Ряховського та Т. Елерса. Нижче представлено структуровані дані, що забезпечують можливість порівняльного аналізу між експериментальною та контрольною групами.

### **3.2. Аналіз і узагальнення результатів експерименту**

Після проведення констатувального та формувального етапів експерименту було здійснено аналіз отриманих емпіричних даних, спрямований на визначення рівня сформованості комунікативної компетентності тренерів-викладачів та оцінку ефективності впровадженої методики. Обробка результатів дозволила простежити як вихідні відмінності між експериментальною (ЕГ) та контрольною групами (КГ), так і динаміку показників після реалізації формувального впливу.

Для комплексного аналізу було використано результати трьох стандартизованих методик: тесту «КОС-2», методики В. Ряховського та опитувальника Т. Елерса. Вони забезпечили багатовимірне оцінювання розвитку комунікативних умінь, мотиваційних компонентів та поведінкових характеристик тренерів у процесі професійної взаємодії.

На підставі отриманих результатів проведено:

кількісний аналіз (обчислення середніх значень, відсоткових показників,

динаміки приросту/зниження);

якісний аналіз (виявлення домінуючих тенденцій, опис характеру змін, порівняння груп);

порівняльний аналіз показників ЕГ і КГ на різних етапах експерименту;

узагальнення отриманих даних з метою підтвердження або спростування гіпотези дослідження.

Представлені нижче таблиці відображають результати тестування тренерів-викладачів за кожною методикою на початку та після завершення формувального етапу, що дозволяє оцінити ефективність впровадженої системи розвитку комунікативної компетентності.

Результати тесту «КОС-2» у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап) представлені у таблицях 3.1., 3.2..

**Комунікативні здібності результатів тесту «КОС-2»  
у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап)**

Таблиця 3.1.

Група	n	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		n	%	n	%	n	%
ЕГ	47	22	46,8	15	31,8	10	21,4
КГ	34	15	44,2	10	29,4	9	26,4

Дані, подані в таблиці 3.1, відображають вихідний рівень розвитку комунікативних здібностей тренерів-викладачів експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ) за тестом «КОС-2». Результати свідчать про те, що в обох групах переважає низький рівень комунікативних умінь, однак між групами існують певні відмінності.

У експериментальній групі низький рівень комунікативних здібностей мають 22 тренери, що становить 46,8 % від загальної кількості учасників. Це є найбільш чисельна категорія в ЕГ, що підтверджує недостатню сформованість базових комунікативних навичок. Середній рівень виявлено у 15 респондентів (31,8 %), а високий лише у 10 тренерів (21,4 %).

У контрольній групі також домінує низький рівень, який демонструють 15 тренерів (44,2 %). Середній рівень мають 10 учасників (29,4 %), а високий 9 осіб

(26,4 %). Таким чином, структура розподілу рівнів у КГ є подібною до ЕГ, однак частка тренерів із високим рівнем комунікативних здібностей у контрольній групі дещо більша.

Загалом дані констатувального етапу показують, що початкові показники обох груп є близькими за параметрами, що важливо для коректного проведення подальшого формувального експерименту. Домінування низького рівня комунікативних умінь у більшості тренерів підтверджує потребу у цілеспрямованому педагогічному впливі та розробці ефективної методики розвитку комунікативної компетентності.

**Організаторські здібності результатів тесту «КОС-2»  
у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап)**

Таблиця 3.2.

Група	n	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		n	%	n	%	n	%
ЕГ	47	13	27,6	25	53,2	9	19,2
КГ	34	7	20,6	10	29,4	17	50,0

Результати, подані в таблиці 3.2, відображають вихідний рівень розвитку організаторських здібностей тренерів-викладачів у експериментальній (ЕГ) та контрольній групах (КГ). Загалом дані свідчать про неоднорідність розподілу рівнів та наявність суттєвих відмінностей між групами за цим компонентом комунікативної компетентності.

У ЕГ(47) домінує середній рівень організаторських здібностей, який виявлено у 25 тренерів (53,2 %). Це свідчить про певну сформованість умінь планувати, координувати й організовувати взаємодію зі спортсменами, однак така сформованість є недостатньо стабільною. Низький рівень мають 13 осіб (27,6 %), а високий лише 9 учасників (19,2 %).

У КГ(34) спостерігається інша тенденція: більшість тренерів демонструють високий рівень організаторських здібностей, який виявлено у 17 респондентів (50,0 %). Середній рівень мають 10 тренерів (29,4 %), а низький 7 осіб (20,6 %).

Порівняння двох груп показує, що у ЕГ більше учасників з низьким рівнем

організаторських умінь, а у КГ значно більша частка тренерів з високим рівнем розвитку цього компонента. Структура розподілу рівнів у групах суттєво відрізняється, що свідчить про різний ступінь сформованості організаторських умінь до початку формувального впливу.

Ці результати є важливими для подальшого аналізу, оскільки дають змогу відстежити потенційні зміни в експериментальній групі після впровадження методики розвитку комунікативної компетентності.

**Рівень комунікативності за Ряховським  
у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап)**

Таблиця 3.3.

Група	n	низький		середній		високий	
		n	%	n	%	n	%
ЕГ	47	16	34,05	15	31,9	16	34,05
КГ	34	14	41,2	14	41,2	6	17,6

Ми зробили аналіз рівня комунікативності за методикою В. Ряховського у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап) які представлено у таблиці 3.3 і за результатами діагностики рівня загальної комунікативності тренерів-викладачів за методикою В. Ряховського. Порівняльний аналіз показує відмінності у структурі комунікативних якостей між експериментальною (ЕГ) та контрольною групами (КГ), що формує важливі орієнтири для подальшої формувальної роботи.

У ЕГ(47) комунікативність розподілена досить рівномірно між трьома рівнями. Так, низький рівень виявлено у 16 тренерів (34,05 %), середній у 15 осіб (31,9 %), а високий рівень також мають 16 респондентів (34,05 %). Такий розподіл свідчить про значну внутрішньогрупову варіативність та різний ступінь готовності до ефективної міжособистісної й професійної взаємодії.

У КГ(34) домінують низькі та середні показники комунікативності. Так, низький і середній рівні продемонстрували однакова кількість тренерів по 14 осіб (41,2 %). Натомість високий рівень мають лише 6 респондентів (17,6 %), що свідчить про нижчу загальну комунікативну активність та вираженість відповідних навичок у порівнянні з експериментальною групою.

Порівняльний аналіз таблиці дає змогу зробити кілька важливих висновків:

ЕГ має більш збалансований розподіл, де високий рівень комунікативності представлений значно ширше, ніж у КГ;

КГ характеризується переважанням низького та середнього рівнів, що може свідчити про менш розвинуті навички відкритої комунікації та соціальної активності;

Такі відмінності підтверджують, що експериментальна група має потенціал до значного росту комунікативних умінь у рамках формувального етапу.

Отримані дані створюють чітку аналітичну основу для подальшого порівняння змін після впровадження формувальної програми.

**Показники тесту «Мотивація до успіху» (за Елерсом)  
у контрольній та експериментальній групах (констатувальний етап)**

Таблиця 3.4.

Група	n	низький		середній		високий	
		n	%	n	%	n	%
ЕГ	47	14	29,7	17	36,2	16	34,1
КГ	34	14	41,2	12	35,3	8	23,5

Таблиця 3.4 подає порівняльні результати визначення рівня мотивації до успіху у тренерів-викладачів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Отримані дані дозволяють встановити специфіку їхніх мотиваційних настанов, що впливають на професійну активність і якість комунікативної поведінки.

У ЕГ спостерігається збалансований розподіл мотиваційних рівнів. Зокрема: низький рівень мотивації мають 14 респондентів (29,7 %); середній рівень 17 тренерів (36,2 %); високий рівень мотивації до успіху виявлено у 16 осіб (34,1 %).

Такі результати свідчать про достатню готовність значної частини тренерів-викладачів ЕГ до досягнення професійних цілей, саморозвитку та ініціювання позитивних змін у роботі. Наявність майже третини учасників із високим рівнем мотивації є важливим фактором успішного впровадження формувальних заходів.

У КГ спостерігається дещо інша динаміка: низький рівень мотивації продемонстрували 14 учасників (41,2 %); середній рівень 12 тренерів (35,3 %); високий рівень мають лише 8 респондентів (23,5 %).

Таким чином, у КГ переважають особи з недостатньо вираженим прагненням досягати високих результатів, що може негативно позначатися на професійній комунікації, ініціативності та готовності впроваджувати нові підходи у роботі зі спортсменами.

Порівняльний аналіз груп дозволяє зробити такі висновки:

ЕГ має більш сильну та рівномірну мотиваційну структуру, де частка осіб з високою мотивацією є значно більшою, ніж у КГ;

у КГ простежується суттєве переважання низького рівня мотивації, що свідчить про потребу у додаткових педагогічних впливах.

Загалом ЕГ демонструє кращі передумови для ефективного розвитку комунікативної компетентності в межах формувального експерименту.

Ці результати доповнюють загальну картину рівня професійної готовності тренерів та створюють основу для подальшого аналізу динаміки змін після реалізації формувальної програми.

### **3.3. Формувальний етап експерименту з розвитку комунікативної компетентності тренера-викладача**

Формувальний етап експерименту був ключовою складовою дослідницької роботи, оскільки саме на цьому етапі здійснювалося практичне впровадження спеціально розробленої методики розвитку комунікативної компетентності тренерів-викладачів. Метою цього етапу було створення цілеспрямованих психолого-педагогічних умов, які б забезпечили підвищення рівня комунікативних умінь, розвиток професійної рефлексії та формування внутрішньої мотивації до ефективної взаємодії у тренерській діяльності.

У межах формувального експерименту в експериментальній групі було впроваджено комплексну програму, що включала:

тренінгові заняття комунікативної спрямованості, спрямовані на розвиток

уміння вести діалог, проявляти ініціативність та взаєморозуміння у спілкуванні зі спортсменами;

вправи на розвиток емпатії та емоційної чутливості, які сприяли формуванню здатності розуміти емоційні стани інших та коректно реагувати на них;

ситуаційно-рольові моделі професійного спілкування («тренер – спортсмен», «тренер – батьки», «тренер – колеги»), що дозволили відпрацювати навички конструктивної поведінки у типових і конфліктних ситуаціях;

роботу в малих групах, де учасники виконували групові завдання, спрямовані на розвиток кооперації, вміння домовлятися та знаходити спільні рішення;

рефлексивні практики (щоденники спостережень, самооцінювання, обговорення власних комунікативних дій), що підсилювали здатність тренерів-викладачів критично аналізувати власну поведінку й коригувати її;

педагогічне моделювання, яке дозволило тренерам проектувати оптимальні стратегії комунікації відповідно до вікових, психологічних та індивідуальних особливостей спортсменів.

Упровадження методики здійснювалося систематично та поетапно, з урахуванням індивідуальних особливостей учасників та специфіки їхньої спортивної спеціалізації. Навчальні та тренінгові заняття супроводжувалися обговоренням, аналізом труднощів та успіхів, що забезпечувало високий рівень включеності тренерів у процес.

Формувальний етап дав змогу не лише цілеспрямовано впливати на ключові компоненти комунікативної компетентності, але й створити умови для поступової трансформації професійних установок, стилю спілкування та емоційно-ціннісного ставлення до спортсменів. Це сформувало підґрунтя для подальшого порівняння результатів контрольних вимірювань та оцінки ефективності запропонованої методики.

### 3.4. Динаміка показників комунікативної компетентності тренерів-викладачів за результатами формувального етапу експерименту

У даному підрозділі представлено результати аналізу динаміки змін показників комунікативної компетентності тренерів-викладачів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ) після впровадження спеціально розробленої формувальної програми. Метою аналізу є визначення ефективності застосованої методики, а також виявлення відмінностей у рівнях сформованості ключових компонентів комунікативної компетентності між учасниками двох груп на завершальному етапі дослідження.

Особливу увагу ми приділили відстеженню змін за трьома ключовими напрямками: комунікативними здібностями, організаторськими якостями, рівнем мотивації до успіху та загальним показником комунікативності. Аналітичний огляд динаміки цих параметрів дозволяє комплексно оцінити результативність педагогічного впливу та підтвердити або спростувати гіпотезу дослідження щодо можливості цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності тренера-викладача в умовах спеціально організованого навчально-тренінгового середовища.

Таблиця 3.5. подає результати порівняльного аналізу рівнів комунікативних здібностей тренерів-викладачів експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) до та після проведення формувального етапу експерименту. Представлені дані дозволяють оцінити ефективність упровадженої методики та визначити характер змін у кожній групі.

#### Динаміка показників «КОС-2» у тренерів ЕГ та КГ комунікативних здібностей (до і після експерименту)

Таблиця 3.5.

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%
Низький	22	46,8	15	44,2	11	23,4	12	35,3
Середній	15	31,8	10	29,4	19	40,4	12	35,3
Високий	10	21,4	9	26,4	17	36,2	10	29,4

У ЕГ зафіксовано суттєві позитивні зрушення в структурі комунікативних здібностей.

Низький рівень зменшився майже вдвічі: з 22 осіб (46,8%) до 11 осіб (23,4%), що свідчить про успішне формування базових комунікативних умінь у значної частини респондентів. Середній рівень зріс із 31,8% (15 осіб) до 40,4% (19 осіб). Це вказує на зміцнення стабільних комунікативних навичок і здатність тренерів більш упевнено застосовувати їх у практичній діяльності. Високий рівень продемонстрував найбільш помітне покращення з 10 осіб (21,4%) до 17 осіб (36,2%).

Зростання кількості тренерів із високим рівнем комунікації підтверджує результативність формувальної програми, спрямованої на розвиток емпатії, впевненості та професійної взаємодії.

У КГ зміни є менш вираженими та носять природний характер, без суттєвого впливу зовнішніх педагогічних чинників. Низький рівень зменшився незначно: з 44,2% до 35,3%, що може пояснюватися поступовим набуттям досвіду, але не системним навчальним впливом. Середній рівень залишився практично без змін: із 29,4% до 35,3%, тобто динаміка є мінімальною. Високий рівень зріс лише з 26,4% до 29,4%, що свідчить про слабку інтенсивність внутрішнього розвитку комунікативних здібностей у тренерів КГ.

Дані таблиці переконливо демонструють, що в експериментальній групі відбулися істотно значущі позитивні зміни, які спрямовані на:

- зменшення частки тренерів із низьким рівнем комунікативних здібностей;
- збільшення кількості тренерів із середнім та високим рівнем;
- формування більш високого загального комунікативного потенціалу.

У контрольній групі такі зміни є мінімальними та не мають системного характеру, що підтверджує ефективність запропонованої методики розвитку комунікативної компетентності.

Таблиця 3.6. відображає зміни рівня організаторських здібностей тренерів-викладачів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп до та після проведення формувального етапу експерименту. Представлені результати

дозволяють оцінити ефективність методики, спрямованої на розвиток умінь організовувати комунікативну і тренувальну діяльність.

**Динаміка показників «КОС-2» у тренерів ЕГ та КГ  
організаторських здібностей (до і після експерименту)**

Таблиця 3.6.

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%
<b>Низький</b>	13	27,6	7	20,6	1	2,2	5	14,7
<b>Середній</b>	25	53,2	10	29,4	27	57,4	12	35,3
<b>Високий</b>	9	19,2	17	50,0	19	40,4	17	50,0

У тренерів ЕГ спостерігаються виражені позитивні зрушення за всіма рівнями організаторських здібностей. Низький рівень до експерименту: 13 осіб (27,6%), а після експерименту: 1 особа (2,2%). Показник знизився майже до нуля, що свідчить про значне підвищення базових організаторських умінь та впевненість у комунікативно-планувальній діяльності. Середній рівень до експерименту: 25 осіб (53,2%), а після експерименту: 27 осіб (57,4%). Частка тренерів із середнім рівнем дещо збільшилася, що відображає узагальнення й закріплення навичок, отриманих у процесі формувального навчання. Високий рівень до експерименту: 9 осіб (19,2%), а після експерименту: 19 осіб (40,4%). Цей показник зріс більш ніж удвічі, що демонструє успішність формувальної програми щодо розвитку таких умінь, як планування тренувального процесу, організація взаємодії з групою, розподіл ролей, формування сприятливого комунікативного середовища. Загальна динаміка в ЕГ відображає системне покращення організаторських здібностей і свідчить про високий ефект від педагогічного впливу.

У контрольній групі зміни здебільшого є незначними, що відповідає природному професійному зростанню без зовнішнього цілеспрямованого впливу. Низький рівень до експерименту: 7 осіб (20,6%), а після експерименту: 5 осіб (14,7%). Зменшення незначне, що може пояснюватися індивідуальними змінами, а не системною роботою. Середній рівень до експерименту: 10 осіб (29,4%) після експерименту: 12 осіб (35,3%). Підвищення мінімальне без

суттєвих якісних зрушень. Високий рівень до експерименту: 17 осіб (50,0%) після експерименту: 17 осіб (50,0%). Рівень не змінився взагалі, що підтверджує відсутність прогресу у розвитку організаторських здібностей у КГ.

У експериментальній групі відбулися істотні й педагогічно значущі зміни, що проявилися у зниженні низького рівня майже до нуля, помітному збільшенні високого рівня та стабілізації середнього.

У контрольній групі показники залишилися на приблизно тому ж рівні, що й до експерименту, динаміка є мінімальною і не свідчить про розвиток організаторських умінь.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність спеціально розробленої методики щодо підвищення організаторських здібностей тренерів-викладачів та засвідчують переваги формувальної програми для професійного розвитку.

Аналіз даних таблиці 3.7 свідчить про відмінності у змінах рівня комунікативності тренерів-викладачів експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) упродовж формувального етапу експерименту.

### **Динаміка показників рівня комунікативності за Ряховським у тренерів ЕГ та КГ (до і після експерименту)**

Таблиця 3.7.

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%
<b>Низький</b>	16	34,05	14	41,2	12	25,5	12	35,2
<b>Середній</b>	15	31,9	14	41,2	11	23,4	14	41,2
<b>Високий</b>	16	34,05	6	17,6	24	51,1	8	23,6

До початку експерименту частка тренерів з низьким рівнем комунікативності була приблизно однаковою в обох групах: ЕГ 34,05% та КГ 41,2%. Після впровадження розробленої методики в ЕГ показник низького рівня істотно зменшився до 25,5%, що свідчить про позитивний вплив педагогічного втручання. Натомість у КГ зниження є менш вираженим до 35,2%, що відповідає природній динаміці без спеціальних впливів. Середній рівень у тренерів обох груп спостерігалася схожа частка середнього рівня комунікативності на початку

дослідження (31,9% у ЕГ та 41,2% у КГ). Після експерименту в ЕГ кількість тренерів із середнім рівнем зменшилася до 23,4%, що опосередковано вказує на їх перехід до вищого рівня комунікативності. У КГ цей показник залишився незмінним (41,2%), що підтверджує відсутність помітної динаміки без цілеспрямованого педагогічного впливу. Високий рівень до експерименту частка тренерів з високим рівнем комунікативності становила: 34,05% у ЕГ, а 17,6% у КГ. Після експерименту в ЕГ цей показник підвищився до 51,1%, що є найвиразнішим позитивним зрушенням у структурі комунікативної компетентності. У контрольній групі зростання також наявне, проте менш значне до 23,6%, що швидше відображає природний розвиток навичок.

Отримані дані свідчать, що впроваджена програма розвитку комунікативної компетентності є ефективною:

у ЕГ зменшилась частка низького та середнього рівнів; істотно зросла частка тренерів із високим рівнем комунікативності;

у КГ динаміка або мінімальна, або відсутня.

Таким чином, експеримент підтверджує результативність запропонованої методики та її доцільність для практичного використання у системі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів.

Аналіз даних таблиці 3.8. дає змогу простежити зміни рівня мотивації до успіху у тренерів експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) внаслідок проведення педагогічного втручання.

**Динаміка показників тесту «мотивація до успіху» (за Елерсом)  
у тренерів-викладачів ЕГ та КГ (до і після експерименту)**

Таблиця 3.8.

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%	ЕГ(47)	%	КГ(34)	%
<b>Низький</b>	14	29,7	14	41,2	10	21,3	13	38,2
<b>Середній</b>	17	36,2	12	35,3	18	38,3	13	38,2
<b>Високий</b>	16	34,1	8	23,5	19	40,4	8	23,6

До початку експерименту частка тренерів-викладачів із низьким рівнем мотивації була такою: ЕГ 29,7%, КГ 41,2%. Після експерименту показник у ЕГ

зменшився до 21,3%, що свідчить про позитивний вплив розробленої методики.

У КГ зміни мінімальні зниження лише до 38,2%, що відповідає риродним коливанням без спеціального впливу. На початковому етапі середній рівень був домінуючим в обох групах: 36,2% у ЕГ, 35,3% у КГ. Після формувального етапу в ЕГ частка тренерів-викладачів із середнім рівнем не зменшилася, а зросла до 38,3%, що може вказувати на перехід частини осіб із низького рівня до середнього.

У КГ середній рівень також дещо підвищився до 38,2%, але зміни не є суттєвими. До експерименту високий рівень мотивації до успіху демонстрували: 34,1% тренерів ЕГ, 23,5% тренерів КГ. Після експерименту спостерігаємо найбільш виражені зміни саме в експериментальній групі частка таких тренерів зросла до 40,4%, що є свідченням ефективного педагогічного впливу. У контрольній групі показник залишився практично незмінним (23,6%), що підтверджує відсутність суттєвої самодинаміки.

Отримані результати демонструють позитивний вплив запропонованої методики на розвиток мотивації до успіху у тренерів експериментальної групи. Зокрема: зменшилася кількість тренерів із низьким рівнем мотивації, частка осіб із високим рівнем мотивації суттєво зросла, у контрольній групі зміни або незначні, або відсутні.

Таким чином, експеримент підтверджує доцільність впровадження спеціальних заходів з розвитку професійної мотивації тренерів-викладачів.

Узагальнюючи результати формувального експерименту, можна стверджувати, що запропонована методика розвитку професійних якостей тренерів-викладачів продемонструвала високу ефективність. Динаміка показників у таблицях переконливо відображає істотні зрушення саме в експериментальній групі, тоді як у контрольній зміни є мінімальними та несистемними.

У сфері комунікативних здібностей зафіксовано суттєве зменшення частки тренерів-викладачів із низьким рівнем та помітне зростання кількості осіб із середнім і високим рівнем. Це свідчить про формування більш зрілого

комунікативного потенціалу, який є критично важливим для ефективної педагогічної взаємодії.

Не менш переконливою є динаміка щодо організаторських здібностей. В експериментальній групі низький рівень майже повністю зник, високий істотно зріс, а середній стабілізувався. Така конфігурація розвитку відображає не випадкові, а цілеспрямовані зміни, зумовлені впровадженням методики. У контрольній групі подібних тенденцій не простежується.

Позитивні зміни охопили і мотиваційний компонент: зменшилася кількість тренерів із низькою мотивацією до успіху, тоді як частка педагогів із високим рівнем мотивації суттєво збільшилася. У контрольній групі мотиваційна динаміка залишилася практично без змін.

Таким чином, інтегральний аналіз отриманих результатів підтверджує високу ефективність спеціально розробленої методики. Вона сприяла комплексному розвитку професійно значущих якостей комунікативних, організаторських та мотиваційних і продемонструвала свою доцільність для використання в системі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів. З огляду на стабільність позитивних змін і їх системний характер у експериментальній групі, методику можна вважати дієвим інструментом професійного становлення фахівців фізичного виховання.

### **3.5. Практичні рекомендації для тренерів-викладачів ДЮСШ**

Результати формувального експерименту переконливо засвідчили, що розвиток комунікативної компетентності тренерів-викладачів є ключовою передумовою підвищення ефективності навчально-тренувального процесу в ДЮСШ. Системні позитивні зміни, зафіксовані в експериментальній групі, підтверджують доцільність цілеспрямованої роботи над комунікативними, організаторськими та мотиваційними компонентами професійної діяльності тренера. Це вимагає розроблення практичних рекомендацій, які б спиралися на отримані емпіричні дані та могли бути інтегровані в реальну щоденну взаємодію з юними спортсменами.

Побудова ефективної комунікації в умовах дитячо-юнацької спортивної школи має свою специфіку: вона включає не лише пояснення техніки та тактики, а й створення психологічно безпечного середовища, підтримку позитивного емоційного клімату, формування довіри та відповідальності. Успішний тренер-викладач має виступати одночасно наставником, лідером і модератором взаємодії, а тому комунікативна компетентність стає визначальною складовою його професійної майстерності. Саме тому сформовані на основі експериментальних результатів рекомендації спрямовані на практичне вдосконалення тих аспектів, які найбільш суттєво впливають на якість педагогічного процесу в ДЮСШ.

Експериментальні результати засвідчили, що цілеспрямований розвиток комунікативних та організаторських здібностей суттєво підвищує ефективність тренерсько-педагогічної діяльності. На основі отриманих даних сформовано такі практичні рекомендації.

1. Оптимізація професійної комунікації у взаємодії зі спортсменами.

Тренерам-викладачам варто застосовувати техніки активного слухання, уточнюючі запитання, перефразування та рефлексивні висловлювання, які сприяють точнішому розумінню стану й потреб вихованців. Регулярна вербальна підтримка, конструктивні коментарі та позитивне підкріплення доводять свою ефективність у формуванні безпечного психологічного середовища та покращенні мотивації спортсменів.

2. Використання багатоканальної подачі інформації.

Результати експерименту підтвердили, що чітка й структуралізована інструкція сприяє зменшенню помилок під час виконання вправ. Тренеру доцільно поєднувати словесні пояснення з демонстрацією, тактильними корекціями, схемами та відеофрагментами. Такий підхід усуває непорозуміння та підсилює ефективність педагогічного впливу.

3. Розвиток емпатійності та педагогічної чутливості.

Зростання показників високого рівня комунікативних здібностей у тренерів-викладачів експериментальної групи підтверджує важливість уміння

розпізнавати емоційні стани спортсменів. Тренерам варто звертати увагу на невербальні сигнали, зміну інтонації, прояви втоми або напруження. Це підвищує якість зворотного зв'язку і запобігає конфліктам.

#### 4. Посилення організаторської складової комунікативної взаємодії.

Оскільки у тренерів експериментальної групи зафіксовано істотне зростання високого рівня організаторських здібностей, варто систематично планувати структуру тренувального заняття, визначати часові межі окремих завдань, раціонально розподіляти увагу між спортсменами. Чіткі комунікативні правила і стабільність інструкцій формують у вихованців дисциплінованість та відповідальність.

#### 5. Формування конструктивної мотиваційної комунікації.

Підвищення рівня мотивації до успіху в експериментальній групі показує доцільність регулярного застосування мотиваційних бесід, акцентування уваги на особистому прогресі спортсмена, використання індивідуальних цілей і внутрішніх стимулів. Тренеру важливо підкреслювати значення зусиль, а не лише результату.

#### 6. Використання спеціальних вправ і тренінгових модулів.

Дані експерименту підтверджують ефективність вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої виразності, швидкості реагування у комунікативних ситуаціях, точності формулювання вказівок. Доцільним є впровадження коротких тренінгових модулів: рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій, комунікативних квестів.

#### 7. Систематична самооцінка та рефлексія педагогічної взаємодії.

Регулярний аналіз власної комунікації, перегляд фрагментів тренувань, самооцінювання за критеріями КОС-2 сприяють усвідомленню індивідуальних сильних і слабких сторін тренера. Це дозволяє коригувати стиль взаємодії та підвищувати професійну майстерність.

#### 8. Підвищення кваліфікації та професійне самонавчання.

Стабільний прогрес у експериментальній групі демонструє, що розвиток комунікативної компетентності потребує системності. Корисними є участь у

тренінгах, майстер-класах, семінарах з педагогічної комунікації, психології спорту, медіації та лідерства.

Рекомендації, сформовані за підсумками дослідження, відображають ключові закономірності розвитку комунікативної компетентності тренерів-викладачів. Їх впровадження у практику ДЮСШ сприятиме підвищенню ефективності навчально-тренувального процесу, покращенню педагогічної взаємодії та професійному зростанню тренерських кадрів.

### **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III**

У третьому розділі було здійснено всебічний аналіз рівня сформованості комунікативної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ, представлено результати констатувального та формувального етапів експерименту, а також обґрунтовано ефективність розробленої формувальної методики. Проведені діагностики за методиками «КОС-2», Ряховського та Т. Елерса дали змогу отримати комплексне уявлення про вихідний стан комунікативних, організаторських та мотиваційних характеристик тренерів-викладачів.

Дані констатувального етапу показали, що початкові показники експериментальної та контрольної груп є достатньо близькими, що забезпечило надійну основу для подальшого порівняння. У той же час було виявлено домінування низького рівня комунікативних умінь та різну міру сформованості організаторських і мотиваційних якостей у тренерів двох груп. Це підтвердило актуальність створення та впровадження спеціальної методики, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності.

Формувальний етап експерименту засвідчив чітко виражені позитивні зміни в експериментальній групі. Показники комунікативних та організаторських здібностей тренерів зросли на статистично й педагогічно значущому рівні: зменшилася частка респондентів із низьким рівнем, натомість істотно збільшилася кількість учасників із середнім і високим рівнем розвитку відповідних умінь. Поряд із цим було зафіксовано позитивну динаміку мотивації до успіху та посилення внутрішньої професійної спрямованості. У контрольній групі подібні зміни мали несуттєвий або епізодичний характер, що додатково

підтвердило ефективність формувального впливу.

Узагальнення отриманих результатів довело, що запропонована методика позитивно впливає на ключові компоненти комунікативної компетентності когнітивний, інтерактивний, перцептивний, організаторський та мотиваційний. Системність позитивних зрушень, їх стійкість та збалансованість свідчать про сформовану здатність тренерів ефективніше взаємодіяти зі спортсменами, регулювати комунікативні ситуації та здійснювати педагогічний вплив на якісно вищому рівні.

Завершальним елементом розділу стало формування практичних рекомендацій для тренерів-викладачів ДЮСШ, які ґрунтуються на результатах експерименту й мають прикладний характер. Вони спрямовані на підвищення ефективності професійної комунікації, удосконалення організаторських умінь, розвиток емпатії та педагогічної чутливості, систематичну рефлексію власного педагогічного стилю та створення сприятливого психологічного клімату у групах.

Таким чином, результати третього розділу комплексно підтверджують ефективність розробленої методики формування комунікативної компетентності тренерів-викладачів. Її впровадження в практику дитячо-юнацьких спортивних шкіл може стати дієвим інструментом професійного зростання фахівців, підвищення якості навчально-тренувального процесу та покращення педагогічної взаємодії у спортивному середовищі.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на визначення психолого-педагогічних особливостей формування професійної компетентності тренера-викладача дитячо-юнацької спортивної школи та розробку практичних рекомендацій щодо її вдосконалення. Реалізація поставленої мети забезпечила можливість цілісно охарактеризувати зміст, структуру та механізми розвитку комунікативної компетентності як ключового компонента професійної майстерності тренера.

У ході роботи було проаналізовано основні науково-теоретичні підходи до визначення професійної компетентності фахівців фізичного виховання та спорту. Доведено, що компетентність тренера-викладача має багатовимірний характер і включає мотиваційну, когнітивну, діяльнісну, комунікативну та рефлексивну складові, які взаємопов'язані та забезпечують ефективність педагогічної взаємодії в умовах ДЮСШ.

Визначено психолого-педагогічні особливості комунікативної компетентності тренера, що проявляються у здатності встановлювати продуктивний контакт зі спортсменами, забезпечувати конструктивну взаємодію, здійснювати педагогічний вплив, регулювати емоційний стан вихованців та створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у спортивному колективі. На основі аналізу структури комунікативної компетентності виокремлено її компоненти: когнітивний, інтерактивний, перцептивний, організаторський і мотиваційний.

Емпірична частина роботи дала змогу визначити вихідний рівень професійних умінь тренерів-викладачів та виявити потребу у цілеспрямованому формуванні комунікативної компетентності. Діагностика за методиками «КОС-2», Ряховського та Т. Елерса підтвердила наявність значної частки тренерів із недостатньо розвиненими комунікативними та організаторськими здібностями, що актуалізувало необхідність розроблення та апробації формувальної програми.

Формувальний експеримент засвідчив ефективність запропонованої

методики розвитку комунікативної компетентності. В експериментальній групі зафіксовано істотне зростання частки тренерів із середнім і високим рівнем комунікативних та організаторських умінь, покращення мотивації до професійної діяльності та позитивну динаміку інтеракційної поведінки. У контрольній групі подібних системних змін не відбулося. Це підтвердило результативність формувального впливу та доцільність його використання в практиці ДЮСШ.

Узагальнення результатів дозволило розробити комплекс практичних рекомендацій для тренерів-викладачів, спрямованих на підвищення їхньої комунікативної культури, удосконалення організаторських умінь, розвиток емпатії, рефлексії та ефективних стратегій педагогічного спілкування. Запропоновані рекомендації можуть бути впроваджені як у систему підвищення кваліфікації тренерських кадрів, так і в практику щоденної тренерської діяльності.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що формування професійної комунікативної компетентності є необхідною умовою успішної педагогічної діяльності тренера-викладача у дитячо-юнацькій спортивній школі. Розроблена методика довела свою ефективність і має потенціал для подальшого удосконалення та масштабування в системі спортивної освіти. Перспективами подальших досліджень є поглиблення вивчення взаємозв'язку комунікативної компетентності з іншими професійними якостями тренера-викладача, розширення діагностичного інструментарію та розробка програм довготривалого супроводу професійного розвитку фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – Київ : Либідь, 2003.
3. Белий С. П., Гращенко Ж. В. Комунікативна компетентність як професійна складова сучасного тренера з плавання // Наукові інновації та передові технології. – 2024. – № 10(38). – С. 532–541.
4. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
5. Ваніна Н. М. Когнітивний компонент у структурі професійної компетенції кваліфікованого викладача машинобудівного профілю // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – № 1. – С. 58–62.
6. Визначення компетентності. – URL: <https://559.slovaronline.com/search?s=компетентність>
7. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 57. – С. 52–58.
8. Войтенко С. М., Перепелиця М. О., Поліщук В. М. Психолого-педагогічний супровід у системі «тренер–спортсмен–батьки» // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. – 2025. – Вип. 19(38). – С. 382–391.
9. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
10. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі.

URL:[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf)

11. Галайбіда Б. А. Комуникативна компетентність як складова soft skills здобувачів вищої освіти IT-спеціальностей // Педагогічна Академія: наукові записки. – 2025. – Вип. 18. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15546441>
12. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
13. Грибан Г. Професійно-комуникативна компетентність як одна з вимог формування особистості сучасного тренера // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. – 2023. – № 3К(162). – С. 107–113. – URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).22)
14. Гуменюк І. Б. Рефлексивна діяльність вчителя англійської мови як основний фактор безперервного професійного вдосконалення. – URL: [https://old.zippo.net.ua/data/files/KafMetNavPredm/NaukRobota/Gumenjuk\\_IB\\_Refl\\_di.pdf](https://old.zippo.net.ua/data/files/KafMetNavPredm/NaukRobota/Gumenjuk_IB_Refl_di.pdf)
15. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : КІС, 2004. – С. 52–56.
16. Делор Ж. Освіта: прихований скарб. Основні положення доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. – Париж : UNESCO, 1996. – 31 с.
17. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 11-18.
18. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.
19. Зимняя І. А. Компетенція та компетентність у контексті компетентнісного підходу в освіті. – URL: [http://www.rusreadorg.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/i\\_a\\_zimnaya\\_competency\\_and\\_competence.pdf](http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf)

20. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
21. Іваній І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури // Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – 2013. – № 1(21). – С. 43–47.
22. Імас Є., Василенко М. Діагностика сформованості праксеологічного компонента професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2019. – Вип. 13. – С. 34–39. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnuifv\\_2019\\_13\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnuifv_2019_13_8)
23. Казібекова В. Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців // Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн. – 2019. – Вип. 2. – С. 64–71.
24. Карпюк Ю. Я. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності сучасного психолога // Психологія і педагогіка: актуальні питання : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. – Харків, 2020. – С. 158–162.
25. Квасниця І., Хіміч В., Квасниця О. Структурні компоненти професійної майстерності тренера з гімнастики // Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. – 2025. – Т. 2, № 1. – С. 261–269. – URL: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).99](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).99)
26. Квасниця О., Хіміч В., Демченко Н., Психодлого-педагогічні особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури. «Physical culture and sport: scientific perspective», №2 (2024), 2024, С. 31-37
27. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. – Житомир : ПП «Рута», 2010. – 560 с.

28. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
29. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб. – 2013. – Вип. 30. – С. 544–551.
30. Корносенко О., Демус Я. Особливості соціально-психологічної діяльності спортивного тренера // Педагогічні науки. – 2021. – № 77. – С. 35–39.
31. Корносенко О., Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів як педагогічна проблема, Молода спортивна наука України 4, 85-91
32. Костенко М., Путров С., Кротов Г., Костенко С. Модель підготовки тренерів до формування групової рефлексивності спортсменів в ігрових видах спорту // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. – 2023. – № 1(159). – С. 87–92. – URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.1\(159\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.1(159).22)
33. Коструба Н., Гошовський Я. Когнітивно-стильова характеристика комунікативної компетентності студента // Психологічні перспективи. – 2020. – № 35. – С. 68–82. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst\\_2020\\_35\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2020_35_8)
34. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. – Київ : Олімпійська література, 2017. – 367 с.
35. Лахтадир О. В., Полянничко О., Єретик А., Коротя В., Совгіря Т. Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутнього фахівця фізичної культури і спорту // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. – 2021. – № 5(136). – С. 62–67. – URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5\(136\).1](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.5(136).1)
36. Лук'янчук Н. В., Климова Н. А. Теорія та практика підготовки педагогічних працівників до формування комунікативної компетентності

- обдарованих старшокласників з використанням інформаційних технологій : методичний посібник. – Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 184 с.
37. Луценко І. М., Коновал Ю. М., Буренко М. С. Професійна підготовка тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти України: сучасні підходи та виклики // Академічні візії. – 2024. – Вип. 37. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14056764>
38. Марушкевич А., Поляк О., Жиленко М. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО: сутність, розвиток // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». – 2021. – № 2(14). – С. 30–33. – URL: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.07>
39. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності // Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97–108.
40. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. – 5-е вид., доп. і перероб. – Київ : [б. в.], 2007. – 656 с.
41. Нестеренко Л., Кучерова О. Визначення компонентів комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2021. – Вип. 40, т. 2. – С. 261–266. – URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-42>
42. Павлик Н. П. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери // Педагогічні науки. – 2019. – № 86. – С. 395–400.
43. Падалка О. Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 1(16). – С. 106–111.
44. Пасічник Л. Л. Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів у центрах педагогічної освіти у Німеччині // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 41–49.

45. Пузь І., Шевченко О. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів // Психологічний часопис Інституту психології імені Г. С. Костюка. – 2018. – № 4. – С. 149–163.
46. Самборська Н. М. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників у контексті системного та компетентнісного підходів // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – 2015. – Спецвип. № 85. – С. 97–101.
47. Селевко Г. Компетентності та їх класифікація // Народна освіта. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
48. Селевко Г. К. Енциклопедія освітніх технологій : у 2 т. – Т. 1. – Київ : Народна освіта, 2005. – 556 с.
49. Сидорчук Н. Г. Когнітивний компонент професійної компетентності педагога: сутність і структура // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 112–118.
50. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наукова думка, 2000. – 680 с.
51. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4: І – М / ред.: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко. – 1973. – 840 с.
52. Сулима О. В., Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014, 280 с
53. Хуторський А. В. Технологія проектування ключових та предметних компетенцій // Інтернет-журнал «Ейдос». – 2005.
54. Царенко К. В. Розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів дитячо-юнацьких спортивних шкіл у процесі підвищення кваліфікації : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Запоріжжя, 2017. – 263 с.

55. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості // Науковий вісник Харківського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1, т. 1. – С. 103–107.
56. Чуйко О. Ю., Сергієнко Н. П. Особливості комунікативної компетентності студентів-психологів // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2017. – Вип. 22. – С. 384–291.
57. Шаповалова І. В. Комунікативна компетентність як складова адаптивної поведінки особистості : кваліф. робота. – Кривий Ріг, 2024. – 91 с.
58. Шаповалова І. В. Комунікативна компетентність як складова адаптивної поведінки особистості : кваліф. робота. – Кривий Ріг, 2024. – 91 с.
59. Шаріпов Ф. В. Професійна компетентність викладача вузу // Вища освіта сьогодні. – 2010. – № 1. – С. 72–77.
60. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2022. – № 51. – С. 116–122.
61. Юшко О. В., Борейко Н. Ю., Азаренкова Л. Л. Формування духовно-моральних цінностей студентів на заняттях фізичного виховання // Вісник Нац. техн. ун-ту «ХПІ» : зб. наук. пр. Сер. : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. – Харків : НТУ «ХПІ», 2017. – № 52(1273). – С. 85–90.
62. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект // Вісник Національного університету оборони України. – 2022. – № 70(6). – С. 207–219. – URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219>

## Тест «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2)

Шановний респондент!

Методика визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами.

№	Запитання	Варіанти відповіді	
		так	ні
1	Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?		
2	Чи подобається вам займатися громадською роботою?		
3	Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?		
4	Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?		
5	Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?		
6	Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?		
7	Чи вірно, що вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?		
8	Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?		
9	Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?		
10	Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?		
11	Чи важко вам включитися в нові для вас компанії (колективи)?		
12	Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?		
13	Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?		
14	Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?		
15	Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?		
16	Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?		
17	Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?		
18	Чи часто при вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?		
19	Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?		
20	Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?		
21	Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?		
22	Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?		
23	Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?		
24	Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з		

	товаришами?		
25	Чи любите ви брати участь у колективних іграх?		
26	Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?		
27	Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?		
28	Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?		
29	Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?		
30	Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному закладі, на виробництві)?		
31	Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?		
32	Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?		
33	Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?		
34	Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?		
35	Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?		
36	Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?		
37	Чи правда, що у вас багато друзів?		
38	Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?		
39	Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?		
40	Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?		

### **Вдячні за співпрацю!**

#### ***Ключ до тесту***

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

() Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

() Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

#### ***Обробка результатів тесту***

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОС-2».

За кожную відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностям, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і

організаторських схильностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями показано нижче.

### **Рівні комунікативних і організаторських схильностей**

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

**Сума балів 1-4** говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

**Сума балів 5-8** говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчують себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

**Сума балів 9-12** характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

**Сума балів 13-16** свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

**Сума балів 17-20** – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуть себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

## Діагностика рівня сформованості комунікативності (тест В.Ф. Ряховського) Шановний респондент!

Для визначення рівня вашої комунікативності слід відповідати на запропоновані нижче запитання. Варіанти відповідей: *«так», «ні», «іноді»*.

№	Запитання	Варіанти відповідей		
		так	іноді	ні
1	Вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Вибиває вас з колії її очікування?			
2	Чи не відкладаєте ви візиту до лікаря до останнього моменту?			
3	Чи викликає у вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?			
4	Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де ви ніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?			
5	Чи полюбляєте ви ділитися своїми переживаннями з кимось?			
6	Чи дратує вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?			
7	Чи вірите ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?			
8	Чи посоромитесь ви нагадати знайомому, що він забув повернути вам невелику суму грошей, яку позичив кілька місяців тому?			
9	У ресторані чи в їдальні вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите ви, лише сердито відсунувши тарілку?			
10	Залишившись наодинці з незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду і відчуєте себе обтяженим(ою), якщо першою заговорить вона. Чи так це?			
11	Чи жахається ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)? Віддасте перевагу відмові від свого наміру чи станете у хвіст і будете знемагати в очікуванні?			
12	Чи боїтеся ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?			
13	У вас є власні індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ні з чийми міркуваннями ви не рахуєтеся. Чи так це?			
14	Почувши будь-де в кулуарах висловлювання помилкової думки добре відомого вам питання, чи віддасте ви перевагу мовчанню і не вступите в суперечку?			
15	Чи викликає у вас неприємне почуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні чи навчальній темі?			
16	Вам краще викласти власну точку зору (міркування, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?			

**Вдячні за співпрацю!**

***Ключ опитувальника (тест В.Ф. Ряховського).***

*Розрахунок значень.*

Відповіді на запитання та підрахунок суми набраних балів. За кожне «так» - 2 бали , «іноді» - 1, «ні» - 0.

За класифікатором визначимо, до якої категорії людей належить респондент:

30-32 бали – ви некомунікабельні;

25-29 балів – ви замкнені, мовчазні, віддаєте перевагу самотності;

19-24 бали – ви певною мірою комунікабельні й у незнайомих обставинах відчуваєте себе цілком упевнено;

14-18 балів – нормальна комунікабельність;

9-13 балів – ви досить комунікабельні (іноді навіть занадто);

4-8 балів – високий рівень комунікабельності; скрізь відчуваєте себе прекрасно; беретесь за будь-яку справу, хоча не завжди можете довести її до кінця.

3 бали – ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся у справи, в яких зовсім не компетентні, запальні, образливі.

**Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса**  
(Тест / Опитувальник Т Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху)

Шановний респонденте!

Будь ласка, дайте відповідь на питання тесту. Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з питань дайте відповідь «так» або «ні». Обрану відповідь позначте «v» або «+».

№	Запитання	Варіанти відповідей	
		так	ні
1	Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.		
2	Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.		
3	Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.		
4	Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.		
5	Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.		
6	У деякі дні мої успіхи нижче середніх.		
7	Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.		
8	Я більш доброзичливий, ніж інші.		
9	Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.		
10	У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.		
11	Старанність - це не основна моя риса.		
12	Мої досягнення в роботі не завжди однакові.		
13	Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.		
14	Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.		
15	Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.		
16	Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.		
17	На моєму честолюбстві легко зіграти.		
18	Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.		
19	Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.		
20	Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.		
21	Потрібно покладатися тільки на самого себе.		
22	У житті небагато речей важливіше грошей.		
23	Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.		
24	Я менш честолюбний, ніж багато інших.		
25	Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.		
26	Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.		
27	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.		
28	Коли у мене немає роботи, мені не по собі.		
29	Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.		
30	Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.		

31	Іноді друзі вважають мене ледачим.		
32	Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.		
33	Протидіяти волі керівника безглуздо.		
34	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.		
35	Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.		
36	Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.		
37	Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.		
38	Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.		
39	Я заздрю людям, які не завантажені роботою.		
40	Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.		
41	Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.		

**Вдячні за співпрацю!**

*Ключ опитувальника (тест Т. Елерса). Розрахунок значень.*

По 1 балу нараховується за відповідь:

1. «так» на питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41
2. «ні» - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.
3. відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються.

Підраховується загальна сума балів.

*Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса):*

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху

від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бала – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди, помірно сильно орієнтовані на успіх, вважають за краще середній рівень ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великий рівень ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху.

До того ж, людям, мотивованим на успіх і мають великі надії на нього,

властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач. І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (орієнтація на захист), то це перешкоджає мотиву до успіху - досягненню мети.